XII ENCONTRO CIENTÍFICO DO GRUPO PESQUISAS & PUBLICAÇÕES - GPS

XV CAMINHADA - CAMINHANDO PARA A SAÚDE

EVENTO PRESENCIAL EM MACAPÁ COM TRANSMISSÃO ON-LINE

ORGANIZADORES
RICARDO FIGUEIREDO PINTO
VICTÓRIA BAIA PINTO
ÉDER DO VALE PALHETA

BELÉM – PA – 2023

FICHA CATALOGRÁFICA

PINTO, Ricardo Figueiredo; PIINTO, Victória Baía. PALHETA, Éder do Vale (Orgs). XII Encontro Científico do Grupo Pesquisas & Publicações - GPs; XV Caminhada – "Caminhando para a saúde" – 2023.

363 f. : il. color.

Editora Conhecimento & Ciência, 1, Belém, 2023.

1. Educação 2. Saúde. 3. Empreendedorismo.

ISBN: 978-65-867-8574-6

DOI: 10.29327/5317029

CONSELHO CIENTÍFICO

Divaldo Martins de Souza, Dr.

Eliana da Silva Coêlho Mendonça, Dra.

Jorge Luís Martins da Costa, Dr.

Joseana Moreira Assis Ribeiro, Dra.

Lindemberg Monteiro dos Santos, Dr.

Márcio Venício Cruz de Souza, Dr.

Marco José Mendonça de Souza, Dr.

Moisés Simão Santa Rosa de Sousa, Dr.

APRESENTAÇÃO

Chegamos ao XII Encontro Científico do Grupo de Pesquisas & Publicações – GPs, e a XV Caminhada – "Caminhando para a saúde" em parceria com a editora Conhecimento & Ciência - C&C, e nele estamos lançando mais um e-book interdisciplinar contendo um rico material acadêmico e científico para todos os interessados, especialmente os participantes do XII Encontro.

Este e-book lançado neste evento presencial e online conta com a participação de autores e coautores, de acadêmicos de vários cursos de graduação, assim como mestrandos e doutorandos dos cursos de Ciências da Educação, Saúde Pública e Administração de Empresas da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais-FICS de Assunção no Paraguai, bem como de diversos profissionais oriundos de vários estados brasileiros.

Estamos lançando este e-book neste primeiro dia do evento, o qual trás cinco eixos temáticos Educação, Saúde, Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia. Neste e-book contamos com a participação de mais de 40 profissionais e acadêmicos, em vinte capítulos distribuídos em mais de trezentas páginas, e projetos de pesquisa, que trazem suas contribuições a partir de seus projetos e pesquisas em andamento e finalizadas, todos no intuito de contribuir com a sociedade por meio de investigações científicas.

Os integrantes do GPs, instituição promotora, e a editora Conhecimento & Ciência-C&C, instituição realizadora, do referido evento, bem como na produção deste e-book, entendem que estamos no caminho certo à alcançar seus propósitos, metas e objetivos, e neste sentido já estamos empenhados na organização do próximo evento a ser realizado no mês de dezembro de 2023.

Finalmente queremos agradecer a todos os autores e coautores que nos confiaram os resultados dos seus trabalhos em compartilhar com a sociedade em geral, por meio do XII Encontro Científico do GPs e deste livro, com isso convidamos a todos a aproveitarem ao máximo o conteúdo desta obra, bem como a socializar entre seus pares, amigos, colegas profissionais e acadêmicos este e-book.

Os organizadores

SUMÁRIO

MAPEAMENTO DE PROCESSOS: UMA ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DE PROCESSOS NAS ORGANIZAÇÕES 9
Allyne Roffé Bendayan 9

PANORAMA DA EDUCAÇÃO NA IDADE MÉDIA 19
Anibal Neves da Silva 19
Ricardo Figueiredo Pinto 19

VACINAÇÃO E SAÚDE MENTAL: IMPORTANTES FORMAS DE PREVENÇÃO EM SAÚDE PARA ACADÊMICOS DOS CURSOS DE FISIOTERAPIA E EDUCAÇÃO FÍSICA 28
Bruno de Almeida Garcia Palheta 28
Éder do Vale Palheta 28
Ricardo Figueiredo Pinto 28

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SEUS DESDOBRADOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL 47
Cileide Tavares Borges do Couto 47
Ricardo Figueiredo Pinto 47

ESTADO DA ARTE SOBRE O MEIO AMBIENTE E A EDUCAÇÃO FÍSICA 67
Dário Deivid Silva da Silva 67
Ricardo Figueiredo Pinto 67

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO MOTOR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA 93
Gabriela Barros Corrêa Gonçalves 93
Simone De La Rocque 93

O ESTADO DA ARTE SOBRE OS ASPECTOS CONCEITUAIS, DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO DA SÍFILIS 110
Antonio Azevedo 110
Ricardo Figueiredo Pinto 110

ATIVIDADES LÚDICAS NA INFÂNCIA 127
Sumaya Costa Quemel 127
Ricardo Figueiredo Pinto 127

DESENVOLVIMENTO MOTOR INFANTIL (7-10-12 ANOS) 164
Sumaya Costa Quemel 164
Ricardo Figueiredo Pinto 164

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA 177
Lilian de Nazaré de Azevedo Simões 177
Ricardo Figueiredo Pinto 177

GESTÃO ESCOLAR: CONCEITOS, DEFINIÇÕES E TIPOS 199
Raimundo dos Santos Gomes 199
Ricardo Figueiredo Pinto 199

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO 210
Maria de Jesus Costa Gomes 210
Ricardo Figueiredo Pinto 210

LUDICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL 230
Valéria Figueiredo da Silva Belo 230
Ricardo Figueiredo Pinto 230

MARKETING: CONCEITOS, CLASSIFICAÇÕES, TIPOS 253
Erika Maria Pinheiro Magalhães 253
Ricardo Figueiredo Pinto 253

METODOLOGIAS VOLTADAS PARA CRIANÇAS AUTISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL 278
Maria de Jesus Costa Gomes 278
Ricardo Figueiredo Pinto 278

TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA O ENSINO DE ARTE 301
Jorge Augusto Laurido 301
Ricardo Figueiredo Pinto 301

REVISÃO DESCRITIVA SOBRE A SAÚDE DO POLICIAL MILITAR 320
Luciano Barros da Silva 320
Ricardo Figueiredo Pinto 320

RELATO DE EXPERIÊNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 338
Lindinalva de Souza Ludwig da Motta 338

A IMPORTÂNCIA DA QUADRILHA JUNINA NO COMBATE A DEPRESSÃO 357
Lidiane Gomes dos Santos 357
Ricardo Figueiredo Pinto 357

SEÇÃO DE ARTIGOS

MAPEAMENTO DE PROCESSOS: UMA ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DE PROCESSOS NAS ORGANIZAÇÕES

Allyne Roffé Bendayan

DOI: 10.29327/5317029.1-1

MAPEAMENTO DE PROCESSOS: UMA ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DE PROCESSOS NAS ORGANIZAÇÕES

Allyne Roffé Bendayan

RESUMO

O funcionamento adequado das estruturas organizacionais no âmbito de uma instituição, seja pública ou privada depende essencialmente das pessoas e dos processos estabelecidos para consecução de seus objetivos. Neste sentido é fundamental que além da existência da identidade institucional de uma empresa sejam adequadamente instituídos seus processos. O mapeamento de processos, ferramenta estratégica que propicia aos gestores e aos colaboradores auxílio na tomada de decisões, redução de custos, otimização de tempo bem como permite empregar esforços naquilo que a organização tem como principal foco, o cliente. Diante disso cabe ressaltar que muito embora não seja um tema novo no cenário da administração, há que se buscar constantemente atualizações sobre essa temática, haja vista a modernização que é presente na atualidade.

Palavras-Chave: Administração; Mapeamento de processos; Gestão de processos; Organizações.

ABSTRACT

The proper functioning of organizational structures within an institution, whether public or private, essentially depends on the people and processes established to achieve their objectives. In that regard, it is essential that, in addition to the existence of a company's institutional identity, its processes are adequately instituted. Process mapping, a strategic tool that provides managers and employees with assistance in making decisions, reducing costs, optimizing time, as well as allowing efforts to be made on what the organization has as its main focus, the customer. In view of this, it is worth highlighting that although it is not a new topic in the administration scenario, it is necessary to constantly seek updates on this topic, given the modernization that is present today.

Keywords: Administration; Process mapping; Process management; Organizations.

RESUMEN

El buen funcionamiento de las estructuras organizativas dentro de una institución, ya sea pública o privada, depende esencialmente de las personas y los procesos establecidos para lograr sus objetivos. En este sentido, es fundamental que, además de la existencia de una identidad institucional de una empresa, sus procesos estén adecuadamente instituidos. Mapeo de procesos, herramienta estratégica que proporciona a directivos y empleados asistencia en la toma de decisiones, reducción de costes, optimización de tiempos, además de permitir realizar esfuerzos en lo que la organización tiene como foco principal, el cliente. Ante esto, cabe resaltar que si bien no es un tema nuevo en el escenario de la administración, es necesario buscar constantemente actualizaciones sobre este tema, dada la modernización que se presenta en la actualidad.

Palabras clave: Administración; Mapeo de processos; Gestión de processos; Organizaciones.

INTRODUÇÃO

O funcionamento adequado das estruturas organizacionais no âmbito de uma instituição, seja pública ou privada depende essencialmente das pessoas e dos processos estabelecidos para consecução de seus objetivos, pois é fundamental que além da existência da identidade institucional de uma organização sejam adequadamente instituídos seus processos.

Nesse sentido, o mapeamento de processos é indispensável para as organizações, pois é a partir dele que a organização estabelecerá suas atividades, além de poder otimizar suas entregas e definir corretamente os papéis de seus colaboradores.

Este artigo visa abordar a temática do mapeamento de processos, com vistas a identificar a importância dessa ferramenta no âmbito das organizações, públicas e privadas, demonstrando sua relevância nos processos de trabalho, como ferramenta estratégica na administração.

DESENVOLVIMENTO

Administração

Preliminarmente, faz-se importante abordar de forma sucinta os conceitos que elucidam o que é a administração e sua importância nas atividades organizacionais, independentemente de serem públicas ou privadas.

De acordo com da SILVA 2001, a administração é um conjunto de atividades dirigidas à utilização eficiente e eficaz de recursos, no sentido de alcançar um ou mais objetivos ou metas organizacionais.

Neste seguimento, subentende-se que ela visa agregar diversas ações/atividades realizadas por pessoas para empenhar da melhor maneira possível os recursos disponíveis para cumprir suas metas e alcançar seus objetivos.

Para entender melhor a abrangência da Administração e sua relevância na vivência humana, Peter Drucker, em sua Obra "*The essential Drucker on management*", com tradução de 2001, pg. 27, versa que:

> Após a Segunda Guerra, começamos a perceber que administração não é administração de *empresas.* Ela é pertinente a todos os empreendimentos humanos que reúnem, em uma única organização, pessoas com diferentes conhecimentos e habilidades. Precisa ser aplicada a todas as instituições do setor terciário, como hospitais, universidades, igrejas, entidades artísticas e agências de serviço social [...]. Pois, mesmo que a obrigação de administrar voluntários ou de levantar fundos possa diferenciar os administradores de atividades não-lucrativas dos seus colegas

> administradores das lucrativas, muitas de suas responsabilidades são as mesmas – como a definição da estratégia correta e das metas, o desenvolvimento do pessoal, a medição do desempenho e a comercialização dos serviços da organização. A administração tornou-se a nova função social mundial.

Apud Chiavenato, a palavra administração é oriunda do Latim onde *ad* denota direção/tendência para, e *minister* significa subordinação/obediência. O mesmo autor assevera que administrar consiste em "criar condições ideais de solidariedade para que as pessoas possam se ajudar mutuamente e gerar valor e riqueza de modo eficiente e eficaz".

Complementando o raciocínio, citam Montana e Charnov 2003, que o ato de administrar é trabalhar com e por intermédio de outras pessoas na busca de realizar objetivos da organização bem como de seus membros.

Estratégia

Primeiramente, pode ser apresentado o entendimento defendido por Drucker (1954) que conceitua estratégia como "a análise de situação atual e de mudanças se necessárias. Incorpora-se a esta análise os recursos disponíveis e os que precisam ser adquiridos".

Acompanhando tal raciocínio podemos entender que a estratégia pode ser definida como a determinação dos objetivos de longo prazo da empresa, e a alocação dos recursos necessários à consecução desses objetivos. (CHANDLER 1962)

A estratégia apresenta-se, assim como um método para definição de um caminho a ser "percorrido" pela empresa a fim de que alcance seus objetivos, através da determinação dos objetivos. Este "caminho" é a maneira pela qual a mesma poderá obter suas metas a médio e longo prazo. Ela é o conjunto de objetivos, propostas, macrodiretrizes e planos para alcançar estes objetivos, que declara em qual caminho a empresa deve seguir, ou qual é o tipo de negócio da empresa, ou ainda o que a empresa quer ser. (LEARNED, CHRISTENSEN, ANDREWS E GUTH, 1969).

Para que possa atuar de maneira plena, o empreendimento necessita que seja determinado qual tipo de negócio a ser oferecido no mercado e se há demanda para justificar o investimento do mesmo. Para Lodi (1969:6), *"*estratégia é a mobilização de todos os recursos da empresa no âmbito nacional ou internacional visando atingir objetivos em longo prazo (...) seu objetivo é permitir maior flexibilidade de resposta às contingências imprevisíveis*"*.

Ainda sobre a avaliação de estratégia temos ainda dois outros conceitos que complementam o entendimento do tema. De acordo com Mintzberg e Quinn (1991), estratégia

*"*é um modelo ou plano que integra os objetivos, as políticas e as ações sequenciais de uma organização, em um todo coeso*".* Meirelles e Gonçalves (2001) definem estratégia como a *"*disciplina da administração que se ocupa da adequação da organização ao seu ambiente*".*

Gestão Estratégica

Segundo Bhalla et al. (2009), a gestão estratégica nasceu como uma disciplina híbrida, influenciada pela Sociologia e pela Economia. Para Bowman, Singh e Thomas (2002), a gestão estratégica centra-se nas questões relativas à criação e sustentabilidade de vantagens competitivas, ou ainda a busca por este tipo de vantagem.

Abordando o tema de vantagens competitivas, segundo Copeland, as empresas devem sempre desenvolver e explorar suas vantagens competitivas para que consigam render mais do que apenas seu custo de capital. De acordo com Kotler (1998), o ambiente empresarial tanto oferece oportunidades quanto ameaças, e as empresas bem sucedidas sabem que são vitais a observação e adaptação constantes às mudanças do ambiente.

Já Cipolla e Gimba (2009) afirmam que a busca da vantagem competitiva, está na essência da formulação estratégica que é, para Porter, lidar com a competição. Na luta por participação de mercado, a competição não ocorre apenas em relação aos concorrentes, mas em toda a cadeia de relações da empresa.

A gestão estratégica ainda aborda questões como a identificação das questões ambientais internas e externas, as quais determinarão quais são as ações a serem tomadas pelos gestores, a fim de minimizar seus efeitos prejudiciais. Dentre estes fatores temos as forças e fraquezas (relacionadas ao ambiente interno – microambiente) e as oportunidades e ameaças (ambiente externo – macroambiente).

Os fatores presentes no macroambiente são de suma importância para a visão global de seu contexto organizacional, além de contribuírem para a prevenção de surpresas desagradáveis no ambiente competitivo em transformação que é o mercado atual. Kotler (2000, p.108) afirma que o macroambiente consiste em forças demográficas, econômicas, físicas, tecnológicas, político-legais e socioculturais que afetam suas vendas e seus lucros. Já os aspectos que influenciam a organização internamente, isto é, aqueles que se originam na mesma, intrinsecamente, são denominados de forças e fraquezas e podem determinar, da mesma maneira que os fatores extrínsecos, seu sucesso ou seu fracasso. Algumas vezes um negócio tem um desempenho ruim não porque faltem a seus departamentos as forças necessárias, mas

porque eles não trabalham em conjunto, como uma equipe. (KOTLER, 2000, p.101). Parente (2007 p. 69-70), afirma que as empresas devem continuamente avaliar suas próprias forças e fraquezas, devem comparar-se aos seus concorrentes e verificar se possuem ou não vantagens competitivas em relação a eles.

Atuar de forma estratégica envolve, portanto, muito mais do que apenas pensar sobre o que poderá ocorrer no futuro da empresa, antes é fundamental analisar o contexto em que a mesma iniciou sua atuação no mercado, seu desempenho ao longo de sua existência até o momento presente e, a partir da coleta e análise destes dados conjuntamente com as informações externas à organização, prever os cenários que poderão se apresentar a médio e longo prazo, de forma coesa para promover os melhores resultados.

Segundo Dess, Lumpkin e Eisner (2007), a gestão estratégica numa organização deve tornar-se um processo e um caminho único que norteia as ações em toda a organização.

Processos

Conforme o Guia para o Gerenciamento de Processos de Negócio Corpo Comum de Conhecimento ABPMP BPM CBOK V.3.0 “processo é uma agregação de atividades e comportamentos executados por humanos ou máquinas para alcançar um ou mais resultados” (pg. 35).

Complementa, ainda, que:

> Processos são compostos por atividades inter-relacionadas que solucionam uma questão específica. Essas atividades são governadas por regras de negócio e vistas no contexto de seu relacionamento com outras atividades para fornecer uma visão de sequência e fluxo. (pg. 35)

Ainda cabe, no intuito de definir conceitos sobre processos, Porter (1985) elenca que “toda empresa é uma reunião de atividades que são executadas para projetar, produzir, comercializar, entregar e sustentar o produto. Todas estas atividades podem ser representadas, fazendo-se uso de uma cadeia de valores”. Essa mencionada cadeia de valor se apresenta como um desenho dos macroprocessos de uma organização alinhados aos objetivos que estão no cerne da estratégia de uma empresa.

Apud Kipper, Ellwanger, Jacobs, Nara e Frozza (2011), existem 3 tipos de macroprocesso numa organização, quais sejam:

- Macroprocessos de Gestão: processos que envolvem a estratégia da empresa, como, por exemplo, o Planejamento Estratégico.
- Macroprocessos de Negócio: caracterizam a atuação da empresa e são suportados por outros internos, resultando no produto ou serviço que é recebido por um cliente Externo (Gonzales, 2000).
- Macroprocessos de Apoio: processos que dão apoio aos processos de negócio e de gestão.

Gestão de Processos

Conforme a Fundação Instituto de Administração:

> Gestão de processos é um conjunto de práticas que têm o objetivo de buscar o aperfeiçoamento contínuo dos processos organizacionais de uma empresa ou instituição. Para tanto, os gestores se propõem a identificar, desenvolver, documentar, monitorar e controlar os processos da companhia.

Já Kipper, Ellwanger, Jacobs, Nara e Frozza (2011) conceituam que "a gestão por processos permite que as organizações funcionem e criem valor através do estabelecimento de todo o funcionamento da empresa em função de todos os seus processos. Dessa forma, todo o funcionamento de uma organização passa a ser gerenciado pelos seus próprios processos".

Conforme abordado por Iritani, D. R., Morioka, S. N., Carvalho, M. M. e Ometto, A. R. 2015, a "gestão por processos de negócio (Business Process Management - BPM) pode ser compreendida como uma abordagem para identificar, desenhar, executar, documentar, medir, monitorar, controlar e melhorar os processos de negócio para que os resultados desejados possam ser alcançados (ASSOCIATION..., 2009). Os benefícios de se adotar essa abordagem incluem: maior velocidade nas melhorias e mudanças de mercado, aumento da satisfação do consumidor, melhor qualidade de produtos, redução de custos e maior compreensão sobre as atividades da organização (KOHLBACHER, 2010)".

Mapeamento de Processos

Souza (2014), explana que várias metodologias de melhoria e mapeamento de processos vêm sendo elaboradas e estudadas ao longo do tempo. Essas metodologias, de forma generalizada, têm como principal objetivo representar graficamente, através de fluxos, mapas ou diagramas, um processo a ponto de que este possa ser entendido e assimilado por todas as partes interessadas.

Conforme a autora:

> Estas metodologias possibilitam que se analisem os processos, como é a sua sequência de atividades atuais, e quais melhorias possam ser desenvolvidas (JUNIOR; SCUCUGLIA, 2011). Essas melhorias, como por exemplo, os redesenhos e mapeamento de processos, permitem racionalizar o processo, minimizando desperdícios, removendo atividades que não agregam valor do ponto de vista do cliente e simplificando as operações, de forma a tornar as empresas mais competitivas e atraentes para seus clientes (PRADELLA et al., 2012).

E complementa que "o mapeamento de processos pode ser um meio pelo qual se pode efetivamente focar a organização em seus clientes, garantindo qualidade e produtividade nos principais processos, obtendo maior agilidade e objetividade nas decisões e, por fim, transformar radicalmente a organização no sentido de torná-la, de fato, mais competitiva" (ALBURQUERQUE; ROCHA, 2007).

Na visão de Villela (2000) apud Johansson e sua equipe (1995):

> O mapeamento do processo pode ser suplementado por uma técnica chamada modelagem de dados, a qual evoluiu do reconhecimento crescente da necessidade crítica de administrar dados complexos e muito distribuídos como um ativo na criação de processos de negócios radicalmente novos. Assim, são localizadas as eficiências na obtenção, domínio e disseminação dos dados, para que se evite duplicação e sobreposição desnecessárias, e se mantenha o valor do dado como um ativo.

Nessa linha, o mesmo autor, citando Pidd (1998), aborda que faz sentido modelar o processo para descobrir os componentes essenciais e sensíveis em que as melhorias farão diferença, já que as mudanças tecnológicas permitem que o processo seja mudado no espaço ou no tempo, capacitando a organização a operar mudanças rapidamente auxiliadas por modelos simulados em computador e pela engenharia dos processos de negócio.

Conforme Rother e Shook (2000), o mapeamento é "uma ferramenta que nos fornece uma figura de todo o processo de produção, incluindo atividades de valor e não agregadoras de valor". Por este motivo, gera fluxos e outros documentos que propiciam o estabelecimento de informações que são institucionalizadas e aplicadas nas atividades organizacionais.

Nesse exposto atesta-se a relevância do estabelecimento dessa figura ou fotografia organizacional citada por Rother e Shook, a qual fornece um panorama sobre a instituição, bem como subsídios concretos para tomada de decisões bem como aplicação de instrumentos para melhoria contínua nos processos e trabalho corporativo.

CONCLUSÃO

Conforme os conceitos e reflexões acerca da importância do mapeamento de processos nas organizações torna-se patente que o trabalho de definir os processos, fluxos e responsabilidades no âmbito institucional é indispensável para a consecução de objetivos numa empresa, tendo em vista que esse trabalho gera resultados que impactam significativamente na instituição e que, ainda, se apresenta como ferramenta estratégica gerencial na decisão dos gestores que estão na liderança institucional.

REFERÊNCIAS

CHANDLER, Alfred D. (1962) Strategy and Structure: Chapters in the History of the American Industrial Enterprise. The MIT Press.

CHIAVENATO, Idalberto. Teoria Geral da Administração. São Paulo: McGraw Hill, Markron books, vol. 1, 1993.

DESS, Gregory G., LUMPKIN Tom, EISNER, Alan B., TAYLOR, Marilyn. Strategic management. McGraw-Hill/Irwin edition, in English - 3rd ed, 2007.

DRUCKER, Peter Ferdinand. O melhor de Peter Drucker: a administração. Tradução de Arlete Simille Marques. “The essential Drucker on management”. São Paulo: Nobel, 2001.

Gestão de Processos: O que é, Benefícios e Características. Disponível em: https://fia.com.br/blog/gestao-de-processos/, 2019. Fundação Instituto de Administração. Acesso em set.2023. Brasil.

Gonçalvez, José Ernesto Lima. As empresas são grandes coleções de processos. São Paulo: Revista de Administração de Empresas, 2000.

Guia para o Gerenciamento de Processos de Negócio Corpo Comum de Conhecimento ABPMP BPM CBOK V3.0. Association of Business Process Management Professionals. Brasil, 2013.

Iritani, D. R., Morioka, S. N., Carvalho, M. M. e Ometto, A. R. Análise sobre os conceitos e práticas de Gestão por Processos: revisão sistemática e bibliometria. https://doi.org/10.1590/0104-530X814-13. 2015

Kipper L. M., Ellwanger, M. C., Jacobs, G., Nara, E. O. B. e Frozza, R. Gestão por processos: comparação e análise entre metodologias para implantação da gestão orientada a processos e seus principais conceitos. Revista TECNO-LÓGICA, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 2, p. 89-99, jul./dez. 2011

KOTLER, P. Administração de marketing. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

KOTLER, Philip. Administração de Marketing, 10ª Edição, 7ª reimpressão – Tradução Bazán Tecnologia e Lingüística; revisão técnica Arão Sapiro. São Paulo: Prentice Hall, 2000.

KOTLER, Philip. Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

LEARNED, E. P.; CHRISTENSEN, R. C.; ANDREWS, K. R.; GUTH, W. D. Business policy: text and cases. Homewood/Illinois: Irwin, 1969.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MONTANA, P. J.; CHARNOV, B. H. Administração. 2ª edição. São Paulo. Editora: Saraiva, 2003.

PORTER, M.E. Vantagem competitiva: Criando e sustentando um desempenho superior. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1985.

ROTHER, Mike; Shook, John (2000), "Learning to See", The Lean Enterprise Institute, MA, USA.

SILVA, Reinaldo Oliveira. Teorias da administração. São Paulo: Editora Pioneira Thomsom Learning, 2001.

SOUZA, D. G. DE. Metodologia de mapeamento para gestão de processos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Engenharia. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2014. http://hdl.handle.net/10183/139426

VILLELA, CRISTIANE DA SILVA SANTOS. Mapeamento de processos como ferramenta de reestruturação e aprendizado organizacional. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2000. http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/78638

PANORAMA DA EDUCAÇÃO NA IDADE MÉDIA

Anibal Neves da Silva
Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5317029.1-2

PANORAMA DA EDUCAÇÃO NA IDADE MÉDIA

Anibal Neves da Silva
Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO
A Idade Média é um capítulo singular na história, não pelo que se convencionalmente se diz dela, a "Idade das Trevas", mas pela forma de como foi conduzida a educação na Europa Ocidental, como aconteceu a construção do conhecimento e o modelo escolar que legou para a Idade Moderna e Contemporânea. A responsabilidade da educação medieval ficou a cargo da Igreja Católica e pode ser sistematizada a partir de duas tendências que são a educação Patrística e a Escolástica, representadas pelos filósofos e teólogos Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino. Isto posto, este artigo se objetiva em discorrer um panorama sobre a educação medieval, destacando de maneira condensada, o que a pesquisa identificou como mais relevante e, por conseguinte, contribuiu para o progresso da educação no ocidente. O referido artigo, foi desenvolvido mediante uma criteriosa e epistêmica perquirição literária, aplicando para tal desenvolvimento do método dedutivo cartesiano a partir de uma análise qualitativa. O resultado dessa perquirição apresenta que a educação medieval não sucumbiu ao estigma de período de trevas, mas se configurou em um período de fecundo conhecimento e descobertas. Por fim, ressaltamos que este artigo corresponde em mais um tópico do primeiro capítulo da Tese de doutorado que estamos produzindo.
Palavras Chaves: História, Educação, Idade Média, Conhecimento.

ABSTRACT
The Middle Ages are a unique chapter in history, not because of what is conventionally said of them, the "Dark Ages", but because of the way in which education was conducted in Western Europe, how the construction of knowledge and the school model that bequeathed to the Modern and Contemporary Age. The responsibility for medieval education was the responsibility of the Catholic Church and can be systematized based on two trends that are Patristic and Scholastic education, represented by the philosophers and theologians Saint Augustine and Saint Thomas Aquinas. That said, this article aims to provide an overview of medieval education, highlighting in a condensed manner what research identified as most relevant and, therefore, contributed to the progress of education in the West. The aforementioned article was developed through a careful and epistemic literary research, applying the Cartesian deductive method for this development based on a qualitative analysis. The result of this inquiry shows that medieval education did not succumb to the stigma of a dark period, but was configured in a period of fruitful knowledge and discoveries. Finally, we emphasize that this article corresponds to another topic in the first chapter of the doctoral thesis that we are producing.
Keywords: History, Education, Middle Ages, Knowledge.

RESUMEN
La Edad Media es un capítulo único en la historia, no por lo que convencionalmente se dice de ella, la "Edad Media", sino por la forma en que se llevó a cabo la educación en Europa Occidental, cómo se desarrolló la construcción del conocimiento y el modelo de escuela que legado a la Edad Moderna y Contemporánea. La responsabilidad de la educación medieval fue responsabilidad de la Iglesia Católica y se puede sistematizar en base a dos corrientes que son la educación patrística y escolástica, representada por los filósofos y teólogos San Agustín y Santo Tomás de Aquino. Dicho esto, este artículo pretende ofrecer una visión general de la

educación medieval, destacando de manera condensada aquello que las investigaciones identificaron como más relevantes y, por tanto, contribuyeron al progreso de la educación en Occidente. El citado artículo se desarrolló a través de una cuidadosa investigación literaria epistémica, aplicando para este desarrollo el método deductivo cartesiano basado en un análisis cualitativo. El resultado de esta indagación muestra que la educación medieval no sucumbió al estigma de un período oscuro, sino que se configuró en un período de conocimientos y descubrimientos fructíferos. Finalmente, destacamos que este artículo corresponde a otro tema del primer capítulo de la tesis doctoral que estamos realizando.
Palabras clave: Historia, Educación, Edad Media, Conocimiento.

INTRODUÇÃO

Analisando a Idade Média por uma perspectiva mais epistêmica e neutra, ou seja, sem as influências de literaturas desprovidas de criticidade, é coerente considerar que ela corresponde em um capítulo singular na história humana. Consoante Le Goff (1999), a Idade Média possui uma característica ambígua pelos seus intérpretes, para uns ela significou a "Idade da Fé", "da Luz", "da Razão Divina", para outros ela significou a "Idade das Trevas", "Noite dos Mil Anos", "Espessa Noite Gótica". Historicamente ela representou um período bastante turbulento, com inúmeras guerras, arbitrariedade excessiva, abuso de poder religioso e exploração da boa-fé dos fiéis católicos. Mas em meio a todos esses conflitos, consideramos relevante destacar um fato que a séculos é interpretado de forma equivocada, que é a afirmação das invasões bárbaras aos territórios do Império Romano. O que ocorreu de fato foi justamente o contrário, isto é, o Império Romano com sua política expansionista que invadiu os territórios habitados pelas tribos germânicas. Como consequência desses conflitos foram as interações de costumes entre romanos e germânicos, que gradativamente contribuiu para a desconstrução da cultura greco-romana, fato que prejudicou consideravelmente a educação, visto que ela foi perdendo seu valor para objetivos de características políticas, bélicas e de poder de ambos os povos. Esses conflitos e o declínio da educação greco-romana se tornaram o terreno fértil para o surgimento de um novo modelo de educação que predominou por toda Idade Média, advinda de um movimento religioso da região da palestina no final do século I a.C. denominado de cristianismo.

A Educação Medieval

A Idade Média corresponde um período de aproximadamente de 1000 anos, cujo início foi no ano de 476 d.C. com a deposição do último imperador romano do Ocidente, Rômulo Augusto, encerrando em 1453 d.C. com a tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos.

Especialistas a dividem em dois períodos que são: Alta Idade Média, que corresponde do século V ao século X e Baixa Idade Média, correspondente do século X ao século XV. De acordo com Le Goff (1999), o termo Idade Média ou Idade Medieval foi citado pela primeira vez por Petrarca no século XIV, ao expressar as palavras *medium tempus* ou *media tempora*. Essa nomenclatura suscitou interpretações pejorativas e depreciativas sobre o período medieval como: *idade das trevas*, *noite de mil anos* e *espessa noite gótica*. Durkheim (1995), discorda da concepção reducionista de que a Idade Média representou apenas um período de transição entre a Idade Antiga e a Moderna, sem relevância significativa para a história humana, consoante descrito abaixo:

> Nada mais inexato, porém, do que essa concepção da Idade Média e, portanto, nada mais impróprio do que a palavra com a qual essa época é designada. Muito longe de ter sido um simples período de transição, sem originalidade, entre duas civilizações originais e brilhantes, é, ao contrário, o momento em que se elaboraram os germes fecundos de uma civilização inteiramente nova. E isso nos é mostrado notadamente pela história do ensino e da pedagogia. A Escola, tal como a encontramos no início da Idade Média, constitui com efeito uma grande e importante novidade; distingue-se por traços cortados de tudo quanto os antigos chamavam com o mesmo nome. É claro, já o dissemos, que ela retira da civilização pagã a matéria do ensino; mas essa matéria foi elaborada de uma maneira totalmente nova, e dessa elaboração nasceu algo inteiramente novo. É o que acabo de mostrar. Mas pode ser dito que nesse momento é que apareceu a Escola, no sentido próprio do termo. Pois uma escola não é apenas um local onde o professor ensina; é um ser moral, um meio moral, impregnado de certas ideias [sic], de certos sentimentos, um meio que envolve tanto o professor quanto os alunos. Ora, a Antiguidade [sic] não conheceu nada semelhante. Teve professores, mas não teve Escolas de verdade. Na pedagogia, pois, a Idade Média foi inovadora. (DURKHEIM, 1995, p. 37).

As considerações de Durkheim nos apresentam três perspectivas distintas sobre a Idade Média: primeira é a concepção reducionista e depreciativa que se convencionou a partir do movimento iluminista do século XVIII e que perdura até hoje, reproduzindo assim uma ideia não verossímil. Segundo, é o resgate do valor da educação e sua relevância para a formação moral e espiritual do indivíduo, que havia se esvaído, conforme citado acima. Terceiro, é a criação de um novo modelo de ensino que, conforme Durkheim (1995), se configurou como uma evolução pedagógica em relação ao modelo educacional vigente na Idade Antiga, onde o local, o tempo e o formato das aulas, propiciaram uma nova pedagogia que, apesar de todas as correntes pedagógicas que posteriormente vieram e as inovações tecnológicas, vigora até nossos dias. Interpretando Durkheim, é neste período que se teve início as escolas tais quais existem hoje.

Em função da decadência do Império Romano, século V d.C., a Igreja Católica se estabeleceu como a única instituição organizada do Ocidente. Com a formação de vários reinos bárbaros a Igreja empreendeu a evangelização desses povos, objetivando convertê-los ao

cristianismo. À medida que o trabalho missionário da Igreja se expandia, crescia sua influência nos pensamentos e na vida do homem medieval, fato que contribuiu para que ela se tornasse a grande e única responsável pela educação ocidental. Segundo Manacorda (2006), a educação da Europa medieval teve como fundamento a doutrina da Igreja Católica, onde se concebeu um modelo de educação que divergia do conceito liberal e individualista dos gregos e do conceito de educação prática e social dos romanos. Ele destaca que, enquanto a educação grega enfatizava mais a dimensão intelectual da formação humana o cristianismo enfatizou mais a dimensão moral do homem. Nesta perspectiva, o novo ideal educacional ensinado pela Igreja se fundamenta na moral cristã, visto que o ideal educativo é propiciar um renascer, isto é, um novo nascimento de uma nova criatura, que acontece pela conversão a Cristo. Neste sentido, a proposta pedagógica da educação católica medieval não objetivava um aprendizado epistêmico que propiciasse uma evolução intelectual, mas um aprendizado sapiencial cristão que propiciasse uma evolução moral de natureza espiritual.

Segundo Aranha (2006), a educação medieval pode ser classificada em duas tendências que são a *Educação Patrística*, que realizava uma investigação racionalmente sobre as doutrinas religiosas e a *Escolástica*, que empreendeu uma investigação de caráter filosófico-teológico sobre o texto sagrado. Aranha observa que os primeiros pais da Igreja Católica como: Clemente, Orígenes, Tertuliano e Agostinho, foram responsáveis por estabelecerem os fundamentos do conhecimento teológico a partir da convergência entre as doutrinas da fé cristã e a filosofia na Alta Idade Média, período que foram instituídas as primeiras escolas no ocidente aos moldes do clero medieval. Conforme Manacorda (2006), no início as aulas eram ministradas pelos líderes religiosos da comunidade que receberam o nome de catequistas, pois o conteúdo era referente os princípios da fé cristã. Com o crescimento do número de alunos as escolas passaram a ser administradas pelos bispos, cujo objetivo era formar novos clérigos para servirem nas igrejas que estavam sob a responsabilidade deles.

Teólogos, filósofos e historiadores concordam que o argelino Aurelius Augustinus, historicamente conhecido por Santo Agostinho (354-430), bispo de Hipona, foi o maior expoente da *Escola Patrística*. De acordo com Manacorda (2006), Agostinho foi autor de uma relevante obra pedagógica de título *De magistro*, onde ele apresenta a tese da fundamentação racional do cristianismo a luz da filosofia platônica. Nela Agostinho argumenta que o *logos* é o órgão de todo aprendizado, atuando por iluminação divina como um mestre dos pensamentos e ideias humanas. Para Costa (1993), o pensamento de Agostinho se fundamenta no idealismo platônico, considerando que para ele a educação corresponde no processo que, o mestre ensina

o caminho ao aluno para que este desperte racionalmente, propiciando a exteriorização do conhecimento. Para Santo Agostinho a verdade só é possível se o conhecimento for iluminado por Deus. Ao reinterpretar Platão sob a perspectiva dos preceitos cristãos, ele concebia uma perfeição divina por trás de toda imperfeição humana e também, uma verdade absoluta divina além de todas as verdades particulares. Destacamos que o pensamento de Agostinho foi predominante na educação ocidental por oito séculos, do V ao XII.

A partir do século X iniciou um movimento de especulação filosófico-teológica, prosseguindo até o Renascimento. Segundo Cotrim e Fernandes (2010), é no contexto da *renascença carolíngia*, que surgiu a *Escolástica*. Conforme Manacorda (2006), inicialmente o termo escolástica correspondia ao conjunto de saberes que eram transmitidos nas escolas clericais. Neste período as escolas do ocidente adotaram no curriculum as "Sete Artes Liberais", que incluíam o trivium (gramática, retórica e dialética) e o quadrivium (aritmética, música, geometria e astronomia). As artes eram denominadas liberais em função da produção do conhecimento ser desenvolvida racionalmente. Consoante Piletti e Piletti (2007), a escolástica teve início com Santo Anselmo (1033-1109), mas seu maior expoente foi São Tomás de Aquino (1225-1274), também conhecido como Doutor Angélico. Tomás de Aquino desenvolveu um sistema filosófico, cujo objetivo era conciliar as doutrinas cristã com as teorias filosóficas de Aristóteles. Para Costa (1993), O pensamento filosófico aristotélico contribui para que Tomás de Aquino discernisse sobre a relevância da Igreja evoluir em sua maneira de ver e interpretar o mundo, isto é, de estar mais sensível as mudanças que estavam acontecendo naquele tempo e com as vidas das pessoas. Sua obra mais foi a *Suma Teológica*, onde ele disserta sobre a fé de forma racionalmente e argumenta que a filosofia corrobora com o propósito da teologia, no que tange a investigar Deus racionalmente, visto que ele concebia que a razão iluminava o entendimento acerca da revelação. Destarte, para ele, quanto mais racional o indivíduo, mais cristão ele se tornava mais cristã. Com efeito, ao cristianizar o pensamento de Aristóteles, Aquino faz surgir a filosofia aristotélico-tomista.

Conforme Sofiste (2007), o método escolástico empregou em sua aplicação dois procedimentos denominados de *a lectio* e *a disputatio*, cujo propósito é proporcionar aos alunos a capacidade cognitiva de empreender o debate dialético e o conhecimento lógico. Ele destaca que na Idade Média a educação cristã alcançou seu apogeu primeiramente nas escolas construídas anexas às igrejas, e posteriormente nas universidades no século XIII, consoante descreve Piletti:

> As universidades surgiram no século XIII, com o nome inicial de studium generale. Pelos fins do século XIV, esse nome foi substituído pelo de universitas litterarum. Supõe-se que a primeira universidade que consagrou professores e alunos organizados por seções nas quatro grandes divisões do conhecimento daquela época (Teologia, Direito, Medicina e Filosofia) tendo sido a de Nápoles, fundada em 1224. Outras universidades importantes: de Paris, Bolonha, Salermo, Oxford, Viena e Salamanca. Durante a Idade Média foi grande a influência da universidade. Ela forneceu o primeiro exemplo de organização puramente democrática. (Piletti e Piletti, 2007, p. 89).

De acordo com Manacorda (2006), as principais circunstâncias que propiciaram o surgimento das universidades foram: o crescimento das escolas monásticas e escolas das catedrais, o florescente influxo da teologia e da ciência, a expansão do comércio e o desenvolvimento das cidades, despertando assim o interesse pelos estudos, o movimento das cruzadas, que provocou a saída a Europa do isolamento em que se encontrava. Ele observa que provavelmente, a primeira universidade a reunir professores e alunos de forma sistemática nas principais áreas do conhecimento da época (Teologia, Filosofia, Medicina e Direito), foi a de Nápoles, fundada em 1224. Para ele, a universidade se configurou no primeiro modelo de democratização do conhecimento, no sentido dele não está sujeito a um governo, a uma instituição religiosa, nem ao Estado. Convergindo com Manacorda, concebemos que as universidades contribuíram para que o conhecimento propiciasse uma releitura e reinterpretação da realidade, da história, do mundo.

Analisando o discorrido acima, concebemos que esse foi o modelo de educação que predominou na sociedade europeia a partir do século XIII d.C. Apesar da *escolástica* não ter suplantado os embates em decorrência das diferenças entre fé e razão é inquestionável a sua relevante contribuição para a história da educação ocidental. Com efeito, consideramos que a educação medieval não pode ser restringida a classificação de predominantemente dogmática e, por conseguinte, conservadora. Corroborando com esta proposição, Durkheim afirma o seguinte:

> Em primeiro lugar, o que deve ser admitido sem reserva no período que acabamos de percorrer é sua admirável fecundidade em matéria de organização escolar. Nesse momento, com efeito, é que se constituiu, e quase partindo do zero, o organismo escolar mais poderoso e mais completo que a história tenha jamais conhecido. No lugar dessas modestas escolas das catedrais e abaciais que não podiam nunca abrigar senão um número restrito de alunos, sem laços umas com as outras, a constituição, num ponto determinado do continente europeu, de um amplo corpo docente, anônimo, impessoal, portanto, perpétuo, envolvendo centenas de mestres e milhares de estudantes, todos eles associados numa mesma obra e submetidos a uma mesma regra; a organização desse corpo de maneira que seja, tanto quanto possível, representativo de todas as disciplinas humanas; a criação, dentro desse mesmo sistema, de órgãos secundários que, sob o nome de Faculdades, correspondem às diferentes especialidades do saber; a fundação, em torno dessas escolas, de pensionatos, colégios, que servem de abrigo moral à juventude estudiosa; a instituição de graus que marcam a vida escolar e demarcam suas etapas; a instituição de exames que defendem

> o acesso a esses graus; a instituição, finalmente, de planos de estudos que fixam para o estudante os conhecimentos que deve adquirir durante cada uma dessas fases, e, para os mestres, as matérias a serem ensinadas: tais são as principais novidades que aparecem no espaço de dois ou três séculos [...]. Todas essas sucessivas criações são mesmo a própria obra original da Idade Média, dessa Idade Média. Nem a Antiguidade [sic] nem a época carolíngia ofereciam nada que pudesse servir-lhe de modelo. No entanto, embora essas instituições estejam estreitamente ligadas, por sua origem, às condições especiais da vida medieval, elas foram, nessa época, como que feitas de bronze, de maneira que se mantiveram até nós. É claro que não as entendemos como nossos ancestrais as entendiam; nós as animamos com outro espírito. Mas sua estrutura não se alterou sensivelmente. (Durkheim, 1995, p. 155-156).

Os escritos de Durkheim nos permitir reparar um clássico equívoco de estudar, analisar e interpretar os acontecimentos, a cultura e a educação medieval apenas por uma perspectiva, a do retrocesso, isto é, do retrocesso cultural, racional e epistêmico. Como se este período histórico representasse um retorno à caverna de Platão. É notório que muitas insanidades, desumanidades e abusos de poder ocorreram na Idade Média, mas todos esses deletérios não tiveram êxito sobre o conhecimento filosófico, a racionalidade e a verdade. Destarte, a investigação realizada por Durkheim nos apresentou um outro capítulo da história medieval que era ignorado, onde nele é registrado um período que houve várias invenções como: a máquina que realizou a primeira impressão da Bíblia da história, da bússola, do leme, da vela, da chaminé doméstica, da pavimentação das estradas. Também são provenientes desse período inovações como: a dos moinhos, dos conhecimentos farmacêuticos e botânicos, da Geometria, da Física e o progresso técnico em diversas áreas que foram aplicados nos serviços do campo e da cidade. Isto posto, concluímos que, apesar de ter havido vários retrocessos, mas a Idade Média também legou para o mundo as universidades, além das variadas formas de convívio e modelo de organização e funcionamento que as instituições sociais aplicam hoje, dentre elas, as escolas públicas e privadas.

CONCLUSÃO

Apesar da literatura oficial ter feito a mesma coisa que a Igreja Católica fez, isto é, dogmatizar a Idade Média em Idade das trevas, este artigo percorreu um outro caminho, com uma investigação criteriosamente cartesiana, para identificar os benefícios que a patrística clerical medieval legou para a modernidade e contemporaneidade principalmente na esfera da educação escolar. Foi no período medieval que nasceram os principais centros de produção científica que a história conhece que são as universidades. Elas foram o embrião para todas as revoluções que ocorreram no conhecimento e que provocaram as mais inesperadas mudanças por todo o mundo. A Idade Média nos legou também diversas formas de ordenação e

funcionalidade das instituições que existem hoje, dentre elas as educacionais. Foi também no período medieval que irromperam as primeiras invenções técnicas que até hoje são utilizadas no campo de na cidade. Parafraseando Durkheim, a Idade Média não foi só religiosidade e dogmatismo clerical, mas se configurou em um período de fecundo conhecimento e descobertas.

REFERÊNCIAS

COSTA, José Silveira. Tomás de Aquino: a razão a serviço da fé. Rio de Janeiro: Moderna, 1993.

DURKHEIM, Émile. A evolução pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LE GOFF, Jacques. A Idade Média de Jacques Le Goff (entrevista). L'Histoire, n. 236, p. 80-86, 1999.

MANACORDA, Mario Alighiero. História da educação: da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. Filosofia e história da educação. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

VACINAÇÃO E SAÚDE MENTAL: IMPORTANTES FORMAS DE PREVENÇÃO EM SAÚDE PARA ACADÊMICOS DOS CURSOS DE FISIOTERAPIA E EDUCAÇÃO FÍSICA

Bruno de Almeida Garcia Palheta
Éder do Vale Palheta
Ricardo Figueiredo Pinto
DOI: 10.29327/5317029.1-3

VACINAÇÃO E SAÚDE MENTAL: IMPORTANTES FORMAS DE PREVENÇÃO EM SAÚDE PARA ACADÊMICOS DOS CURSOS DE FISIOTERAPIA E EDUCAÇÃO FÍSICA

Bruno de Almeida Garcia Palheta
Éder do Vale Palheta
Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO
Esta pesquisa objetivou analisar de que forma os acadêmicos dos cursos de fisioterapia e educação física realizam prevenção de doenças, por meio de vacinação, e como cuidam da sua saúde mental. A metodologia se desenvolveu no âmbito dos projetos de mestrado da FICS (Faculdade de Ciências) utilizando os acadêmicos do último ano dos cursos de Fisioterapia e Educação Física das IES pública e privada, com uma população de 40 (quarenta), sendo 20 (vinte) do curso de Educação Física e 20 (vinte) do curso de fisioterapia, respectivamente da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Verificou-se que os Transtornos Mentais Comuns (TCM) atingem atualmente as populações de determinadas áreas de atuação profissional, na qual corrobora na motivação do estudo, que é complementado por outra preocupação, a presença de casos pelos profissionais do estudo. Diante dos resultados, estes apontaram deficiência no tratamento nos cuidados próprios, sendo negligentes com sua saúde. E concluiu-se sobre o controle dos esquemas de imunização dos respondentes, que não lembram se realizaram a vacina prevista, não sabem de suas carteiras de vacinação**.** Este fato é preocupante diante da importância da manutenção da carteira em dia. Portanto, se faz necessário o aprofundamento do tema, além de promover ações, no meio acadêmico, para qualificar essa participação dos profissionais de saúde, criando condutas éticas entre a própria comunidade.
Palavras-Chave: Prevenção; Profissionais de saúde, vacinas e SM.

ABSTRACT
This research aimed to analyze how students in physiotherapy and physical education courses prevent diseases, through vaccination, and how they take care of their mental health. The methodology was developed within the scope of master's projects at FICS (Faculty of Sciences) using final year academics from Physiotherapy and Physical Education courses at public and private HEIs, bringing together a population of 40 (forty), of which 20 (twenty) from the Physical Education course and 20 (twenty) from the physiotherapy course, respectively from the State University of Pará (UEPA) and Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVE). It was found that Common Mental Disorders (MCD) currently affect populations in certain areas of professional activity, which corroborates the motivation for the study, which is complemented by another concern, the presence of cases by study professionals. Given the results, they pointed out a deficiency in treatment in their own care, being negligent with their health. And it was concluded about the control of the immunization schedules of the respondents, who do not remember whether they received the scheduled vaccine, do not know their vaccination records. This fact is worrying given the importance of keeping your portfolio up to date. Therefore, it is necessary to deepen the topic, in addition to promoting actions, in the academic environment, to qualify this participation of health professionals, creating ethical conduct among the community itself.
Keywords: Prevention; Health professionals, vaccines and SM.

RESUMEN
Esta investigación tuvo como objetivo analizar cómo los estudiantes de las carreras de fisioterapia y educación física previenen enfermedades, a través de la vacunación, y cómo cuidan su salud mental. La metodología fue desarrollada en el ámbito de proyectos de maestría de la FICS (Facultad de Ciencias) utilizando académicos de último año de las carreras de Fisioterapia y Educación Física de IES públicas y privadas, con una población de 40 (cuarenta), de los cuales 20 (veinte) de la del curso de Educación Física y 20 (veinte) del curso de fisioterapia, respectivamente, de la Universidad Estadual de Pará (UEPA) y del Centro Universitario Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Se constató que los Trastornos Mentales Comunes (MCD) afectan actualmente a poblaciones en determinadas áreas de actividad profesional, lo que corrobora la motivación del estudio, que se complementa con otra preocupación, la presencia de casos por parte de los profesionales del estudio. Ante los resultados señalaron deficiencia en el tratamiento a su cuidado, siendo negligentes con su salud. Y se concluyó sobre el control de los calendarios de vacunación de los encuestados, quienes no recuerdan si recibieron la vacuna programada, desconocen sus registros de vacunación. Este dato es preocupante dada la importancia de mantener tu cartera actualizada. Por lo tanto, es necesario profundizar el tema, además de promover acciones, en el ámbito académico, para cualificar esa participación de los profesionales de la salud, creando conductas éticas en la propia comunidad.
Palabras clave: Prevención; Profesionales de la salud, vacunas y SM.

INTRODUÇÃO

As especialidades do ramo de profissionais de saúde ocupam destaque na história, sempre que a humanidade enfrenta pandemias, que ficam registradas nos anais da história. Desses registros destacam-se o surto da “gripe espanhola” 1918 e a Campanha de Erradicação da “Varíola” 1966, e atualmente o “corona vírus” 2020 (COVID – 19), que já entra para a história do século XXI (Brasil, 2020).

No entanto, mediante atenção aos profissionais do ramo da saúde, durante os períodos citados, dados estatísticos apresentaram uma evolução expressiva de diagnósticos de doenças, virais e mentais, apresentadas por esses profissionais (WHO, 2020).

Uma das causas atribuídas a esse aumento dos números de casos aponta a exposição laboral, somadas a fatores sociais, e ausência de condutas pessoais de controle e manutenção de esquemas de imunização, causando uma vulnerabilidade na atuação, no que envolve ainda como fator negativo, a ausência de acesso e promoção de ações de acolhimento para a comunidade profissional e acadêmica, por meio de programas elaborados para atender exclusivamente a essa comunidade, a replicação das informações, divulgando os resultados de pesquisas científicas e trabalhos acadêmicos, que venham a corroborar na atenção e mudança de condutas individuais, as quais trataram aqui: da imunização por vacinas periódicas e sinais de início de distúrbios mentais (Dantas, 2021).

Mediante o contexto, elaborou-se a seguinte problemática: de que forma os acadêmicos dos cursos de fisioterapia e educação física realizam prevenção de doenças, por meio de vacinação e como cuidam da sua saúde mental?

No que tange as hipóteses, parte-se do princípio de que se as Instituições de Ensino Superior (IES) devem ter opções estratégicas de adotar políticas de fortalecimento da saúde mental a serem implementadas aos acadêmicos.

Dessa forma, abre-se um canal que viabiliza das demandas laborais e contribuir no estabelecimento de atenção ao exercício seguro de suas atividades, qualificando a suas relações sócio afetivas, pois o profissional não e só profissional e um ser social.

E para responder ao questionamento, o objetivo geral é analisar de que forma os acadêmicos dos cursos de fisioterapia e educação física realizam prevenção de doenças, por meio de vacinação, e como cuidam da sua saúde mental. E os específicos são: verificar quais são as vacinas obrigatórias que os acadêmicos dos cursos de fisioterapia e educação física devem tomar de acordo com as orientações dos órgãos de saúde oficiais brasileiros e recomendações de órgãos internacionais de saúde; quantificar a frequência com que esses acadêmicos buscam os postos de saúde e similares, em busca das vacinas obrigatórias; identificar com que frequência esses acadêmicos apresentam quadro de depressão/ansiedade/ ou de síndromes pertencentes à saúde mental e verificar que tipo de ajuda os acadêmicos dos cursos de fisioterapia e educação física buscam como forma de prevenção e tratamento dos quadros de depressão/ansiedade/ ou de síndromes pertencentes à saúde mental.

O interesse pela pesquisa surgiu da preocupação em contrair doenças infeciosas e mentais por atuação no ambiente propicio a essa exposição, contribuindo de forma significativa, estabelecendo informações que acompanham a revisão de condutas referentes ao controle de esquemas de vacinas, pelos acadêmicos, assim como revelar por conhecimento de sinais e causas de fatores que constituem o quadro inicial de distúrbios mentais, para a população definida no estudo, favorecendo a outras especialidades que compõe os grupos multiprofissionais de saúde, estendendo-se a comunidade de forma geral por consequência.

Trata-se de um estudo bibliográfico desenvolvido por meio de artigos, livros, aliado a uma pesquisa de campo descritiva, qualitativa – quantitativa

REFERENCIAL TEÓRICO

Saúde mental

De forma geral, o conceito de saúde foi formalmente revisitado e influenciado por experiências internacionais envolvendo políticas de saúde, como discutido principalmente na 8ª Conferência Nacional de Saúde (CONAS), em 1986. Naquela ocasião foi sugerido que a saúde incluísse fatores como dieta, educação, trabalho, situação de moradia, bem-estar e renda e acesso a serviços de saúde (OMS, 2020).

O termo bem-estar, presente nessa definição, é um componente tanto do conceito de saúde, quanto de saúde mental, e entendido como um constructo de natureza subjetiva, fortemente influenciado pela cultura, pois saúde mental " é um estado de bem-estar no qual um indivíduo percebe suas próprias habilidades, pode lidar com os estresses cotidianos, pode trabalhar produtivamente e é capaz de contribuir para sua comunidade" (OMS, 2020, p. 34).

Frente ao exposto, entende-se que há dois paradigmas principais para discussão dos conceitos de saúde e saúde mental, ou seja, o paradigma biomédico e o da produção social de saúde. No primeiro, o foco é exclusivamente na doença e em suas manifestações. No segundo, a saúde é mais complexa que as manifestações das doenças e inclui aspectos sociais, econômicos, culturais e ambientais.

A seguir, apresentam-se algumas doenças psicológicas que são consideradas obstáculos à saúde mental.

Depressão

Atualmente a Depressão Humana representa um desafio substancial para a Saúde Pública mundial, sendo considerado um transtorno mental comum, que resulta de uma complexa interação de fatores sociais, psicológicos e biológicos, caracterizada por tristeza, perda de interesse ou prazer, sentimento de culpa ou baixa autoestima, distúrbios do sono ou do apetite, sensação de cansaço e falta de concentração. Apresenta-se com potencial para limitar e ou diminuir as capacidades funcionais dos indivíduos, as relações sociais e a capacidade de gerenciamento das responsabilidades diárias, podendo chegar ao suicídio na sua forma mais grave (ROMARO, 2010).

Estima-se que a depressão afeta 350 milhões de pessoas no mundo, e quase um milhão de pessoas comentem suicídio em decorrência dela. No Brasil, a depressão tornou-se problema

de Saúde Pública, por apresentar alta prevalência da população geral, entre 3% a 11%, e pelo impacto produzido no cotidiano dos indivíduos (Fleck et al, 2020).

O Brasil tem números alarmantes de indivíduos com depressão e transtornos de ansiedade. Dados da OMS mostram que 5,8% dos brasileiros (cerca de 12 milhões de pessoas) sofrem de depressão. É a maior taxa da América Latina e a segunda maior das Américas, atrás apenas dos Estados Unidos. Estima-se que entre 20% e 25% da população teve, tem ou terá depressão, sendo essa a doença psiquiátrica com maior prevalência no Brasil (Brasil, 2020).

Com base na Classificação Internacional de Doenças (CID-10, 2007), a depressão pode ser classificada em leve, moderada e grave, e, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV, 2002) apresenta-se como episódio depressivo maior e transtorno depressivo maior. Os cuidados à saúde dos indivíduos em sofrimento mental devem preferencialmente ser compreendidos de forma globalizada, considerando as dimensões biológicas, psicológicas, sociais e culturais.

Aníbal e Romano (2020), mostram que os principais sintomas nos pacientes são: tristeza, perda de interesse e prazer, sentimento de culpa, baixo autoestima, distúrbios do sono, apetite, fadiga e falta de concentração. Aponta a atividade física como uma forma de tratamento paliativo para o tratamento da depressão, mas reiteram que essa intervenção não exclui as terapias convencionais, embora seja apontada por muitos pesquisadores como uma forma segura e equivalente à psicoterapia em níveis de eficácia, mas sem o desconforto dos efeitos colaterais dos remédios utilizados muitas vezes no tratamento da depressão e principalmente no custo deles.

Ansiedade

A ansiedade afeta 9,3% dos brasileiros (cerca de 19,4 milhões), e faz com que o Brasil ocupe o primeiro lugar da lista de países mais ansiosos do mundo. Os transtornos ansiosos incluem fobia, transtorno obsessivo- compulsivo, estresse pós-traumático e ataques de pânico. O suicídio é a terceira principal causa externa de mortes no Brasil (atrás de acidentes e agressões), com 12,5 mil casos em 2021, segundo o Ministério da Saúde (Brasil, 2020).

Nesse diapasão, importa citar que o Programa de saúde comunitária é um núcleo que reúne os profissionais da área de saúde, com um objetivo comum de atender às famílias das comunidades dos bairros do entorno do centro. Assim, a saúde mental dos integrantes dessa equipe de saúde, atua como elo entre as necessidades de saúde das pessoas e o que pode ser feito para a melhoria das condições de vida da comunidade local, e nessa atuação são expostos

a vários fatores que vem a contribuir para o desencadeamento e manifestação dos estados de ansiedade, e que na maioria das vezes, não são identificados e tratados, o que contribuí para evolução ao quadro de depressão ou até outras patologias mais graves.

Neste mesmo raciocínio, também os acadêmicos dos cursos da área de saúde, incluindo os dos cursos de Fisioterapia e Educação Física, foco dessa pesquisa, se expõem a uma carga psicológica, intensa, que requer a ajuda profissional, para neutralização. Uma das medidas de prevenção, assim como é realizada no caso da imunização por vacinas, e a utilização da informação para produzir o conhecimento dos limites de suas participações, o que vem a contribuir contra ataques, dos fatores, desencadeante de ansiedade (RESENDE et al., 2009).

Transtornos Mentais

Os Transtornos Mentais (TM), podem ser causados por diversos fatores, destacando-se aqueles relacionados ao ambiente profissional, como baixo nível de controle sobre o próprio trabalho, elevadas demandas psicológicas e baixo apoio social. Podem se relacionar ao trabalho, uma vez que têm sido considerados problema de saúde pública em função de sua alta prevalência em profissionais e de suas consequências, como o absenteísmo, incapacidades para o trabalho e aposentadoria precoce (Carvalho; Araújo; Bernardes, 2016).

Entretanto, de acordo com os autores acima, apesar de serem prevalentes entre os trabalhadores, esses transtornos não são reconhecidos com frequência nos atendimentos clínicos, sendo subdimensionados. Os setores em que há demandas psicossociais muito elevadas devido às características estressantes do tipo de trabalho realizado − como na área da saúde −, os trabalhadores estão mais vulneráveis ao adoecimento psíquico e sofrimento.

A seguir, apresenta-se os tipos de transtornos mentais.

Transtornos Mentais Comuns (TMC)

Os transtornos mentais comuns (TMC) compreendem sintomas como insônia, fadiga, esquecimento, irritabilidade, dificuldades de concentração, queixas somáticas e sentimento de inutilidade. Essa denominação se refere a transtornos mentais menos rigorosos, sendo, às vezes, difusos e inespecíficos em comparação com outros quadros mais definidos pelos sistemas classificatórios e diagnósticos vigentes. São, também, menos distintos e socialmente menos perturbadores e, por isso, seu impacto e prevalência têm recebido pouca atenção por parte das políticas públicas e, consequentemente, do sistema de saúde, mais especificamente na Atenção Primária à Saúde (SOUZA et al, 2017, p. 60).

A suscetibilidade de transtornos mentais comuns, são: eventos de vida estressantes e desempenho insatisfatório de papéis sociais; problemas interpessoais; internações hospitalares; problemas de saúde; acesso desigual aos cuidados de saúde; estar desempregado ou não ter nenhuma ocupação; condições inadequadas de habitação; abuso do tabaco e do álcool; sedentarismo; ser do sexo feminino; ser imigrante; baixo nível de escolaridade; vítimas de violência (SOUZA et al. 2017).

A maior taxa de sofrimento mental está entre os estudantes universitários, se comparados com jovens da mesma idade que não estão na universidade. Estudos internacionais têm apontado alta prevalência de transtornos mentais entre estudantes universitários. Nos Estados Unidos, Roberts *et al*. (2001) entrevistaram um total de 1.027 estudantes de medicina (sendo 483 mulheres e 539 homens), encontrando uma prevalência de 46% de sintomas psiquiátricos (NEVES; DALGALARRONDO, 2007).

Transtorno de Déficit/Hiperatividade (TDAH)

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é caracterizado por um padrão persistente de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Evidências sugerem que esse padrão existe na forma de uma dimensão contínua ou latente, variando de sintomas leves a graves de TDAH que ocorrem entre indivíduos da população em geral. Por muito tempo, o TDAH foi tratado como um transtorno específico da infância. Contudo, verificou-se que as pessoas com esse diagnóstico continuavam apresentando os sintomas ao longo da vida (OLIVEIRA; HAUCK- FILHO; DIAS; 2016).

A forma como os principais sintomas do TDAH pode interferir na vida acadêmica dos estudantes tem sido o foco de estudos nacionais e internacionais. Desatenção, hiperatividade e impulsividade podem prejudicar na organização do tempo e tarefas e, no estabelecimento de relacionamentos interpessoais, em prejuízos acadêmicos e ocupacionais em estudantes ou adultos com o transtorno. Pessoas com TDAH apresentam maiores dificuldades e enfrentamento de estudantes, especialmente em função da necessidade de se adaptar a esse contexto que exige desenvolvimento de maior autonomia e gerenciamento do tempo.

Também acreditam enfrentar maiores dificuldades que os colegas no planejamento e na realização de atividades diárias, bem como em evitar estímulos que podem distraí-los de suas responsabilidades. “Essas circunstâncias podem contribuir para que estudantes universitários

com TDAH demorem mais tempo que os colegas sem o transtorno para completar a graduação" (OLIVEIRA; HAUCK-FILHO; DIAS; 2016)

Todavia, os sinais do transtorno podem ser minimizados pelo controle rígido do sujeito, quando este se encontra em um ambiente novo ou quando está envolvido em atividades que despertam seu interesse. Por exemplo, no que se refere ao trabalho, indivíduos com TDAH preferem empregos ou tarefas variadas e ativas em vez das estáveis e calmas (OLIVEIRA; DIAS, 2015)

Síndrome de Burnout (SB)

A Síndrome de *Burnout* é vista como um processo de estresse crônico no ambiente laboral e pode ser caracterizada pelo sentimento de esgotamento total de energia que não se caracteriza somente pelo estresse, mas engloba outros fatores (PÊGO; PÊGO, 2016).

Destaca-se outros autores que potencializam a manifestação de síndrome de *Burnout* (SB), que podem ser os de ordem emocional e psíquica, que podem ser representadas pela tríade: exaustão emocional, descrença/despersonalização e reduzida realização profissional entre indivíduos que trabalham diretamente com pessoas (PRADO et al., 2020).

A compreensão da SB tem sido feita a partir de perspectivas multidimensionais, considerando-a como resposta crônica aos problemas laborais. A maioria dos estudos tem optado pelo *Maslach Burnout Inventory* (MBI) para analisar a prevalência da SB, pois possibilita estudos comparativos. Atualmente a síndrome de Burnout é reconhecida pelo Ministério da Saúde (1999) como transtorno mental e do comportamento relacionado com o trabalho e compõe a lista de doenças relacionadas ao trabalho ((PÊGO; PÊGO, 2016).

Recentemente, surgiram outros instrumentos, como o *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo* (CESQT), já validado para a realidade brasileira em que o indivíduo, primeiramente, desenvolve problemas cognitivos e afetivos em resposta ao estresse laboral crônico (baixa Ilusão pelo trabalho e alto Desgaste psíquico); posteriormente, desenvolve atitudes negativas em relação aos usuários (alta Indolência); a culpa surgiria por último, afetando aqueles mais adoecidos ((Pêgo; Pêgo, 2016).

Assim, a Síndrome de Burnout pode ocorrer ainda na fase acadêmica. Entretanto, as manifestações entre os profissionais não possuem as mesmas características que entre os estudantes, uma vez que cada um deles está exposto a um diferente contexto. Os estudantes não

têm as responsabilidades dos profissionais, ainda que passem por relações semelhantes de treinamento durante a graduação.

Suicídio

O suicídio figura entre as três principais causas de morte de pessoas que têm de 15 a 44 anos de idade. Segundo os registros da Organização Mundial de Saúde (OMS), ele é responsável anualmente por um milhão de óbitos (o que corresponde a 1,4% do total de mortes). “Essas cifras não incluem as tentativas de suicídio, de 10 a 20 vezes mais frequentes que o suicídio em si” (WHO, 2014).

As causas de um suicídio (fatores predisponentes) são invariavelmente mais complexas que um acontecimento recente, como a perda do emprego ou um rompimento amoroso (fatores precipitantes). A existência de um transtorno mental encontra-se presente na maioria dos casos. “Uma revisão de 31 artigos científicos publicados entre 1959 e 2001, englobando 15.629 suicídios ocorridos na população geral, demonstrou que em mais de 90% dos casos caberia um diagnóstico de transtorno mental” (Botega; 2014)

Os transtornos mentais mais comumente associados ao suicídio são: depressão, transtorno do humor bipo- lar e dependência de álcool e de outras drogas psicoativas. Esquizofrenia e certas características de personalidade também são importantes fatores de risco. “A situação de risco é agravada quando mais de uma dessas condições combinam-se, como, por exemplo, depressão e alcoolismo; ou ainda, a coexistência de depressão, ansiedade e agitação” (BOTEGA; 2014).

Vacinas

Apesar dos avanços de estudos, que promovem um vasto acervo na literatura, sobre as vacinas e seus desdobramentos, quanto a eficácia na proposta de imunização, controle e erradicação, de doenças-epidêmicas, recentemente todo planeta, foi surpreendido, pela onda que se propagou, com intensidade e velocidade, caracterizando, o surto pandêmico, denominado o novo coronavírus, COVID – 19, trazendo o questionamento quanto a vulnerabilidade, exposição sofrida pelos profissionais, que estão incluídos no seguimento, de profissionais da área de saúde.

Apresentar-se-á as vacinas e suas características dialogando com a literatura, referenciando ao público alvo, deste estudo, os acadêmicos dos cursos de Fisioterapia e

Educação Física, que se expõem ao contato físico, em decorrência de suas atividades, de procedimentos e seções de exercícios, destacando para a fisioterapia a manipulação física nos processos de reabilitação, o mesmo acontecendo com o profissional de educação física especialista em treinamentos de reabilitação e acompanhamento, estando as duas especialidades na atualidade, desenvolvendo suas atividades de atendimento em grupos multiprofissionais, e quase sempre nos mesmos locais, o que facilita o nosso estudo.

Vacinação prevista e recomendada para adultos jovens

As orientações que são regidas por determinações da Organização Mundial de Saúde (OMS), que trazem a obrigatoriedade e certificação registradas em cadernetas de vacinas", cujo documento é importante para o controle de doenças epidêmicas, no entanto, encontraram-se um acervo bibliográfico restrito, sobre a caderneta de vacinas, muito embora, alguns editais que regem os certames para concursos públicos, principalmente na área de profissionais de saúde, na fase de inspeção de saúde, solicita a apresentação do citado documento, que deve estar em dia, e no estado legitimo (TAVARES, 2013).

No entanto, as vacinas são colocadas em segundo plano, mesmo com os esquemas de imunizações disponíveis nas redes públicas e privadas, para todos os gêneros, a partir de 20 anos de idade, que contribuem para evitar a contaminação de doenças mais simples como as gripes até as doenças que podem levar a um estado mais grave como câncer.

Sendo assim, ao negligenciar a imunização os indivíduos podem ser transmissores de doenças, colocando em risco todas as pessoas de seu convívio, seja pelo contato simples, o que indica a necessidade de seguir rigorosamente, principalmente pelos profissionais de saúde sua observância.

A importância de manter a caderneta de vacinação atualizada

Para iniciar a discussão, será abordado um caminho histórico sobre as vacinas no Brasil e o seu registro, pela população, até os dias de hoje, e como a comunidade de Profissionais de saúde defendem e utilizam esses registros individuais.

As vacinas assumiram um papel de importância na sobrevivência humana, diante dos processos de surgimento de doenças infectocontagiosas e transmissíveis que acompanham a

história, até o momento da descoberta que controlaram e erradicaram determinadas doenças, o que contribui para o desenvolvimento da população humana (Fernandes, 2017).

No Brasil o controle de registro de imunizações, segue um padrão frágil, pois na literatura, encontram-se referências de registro até o período da adolescência, e é controlado por terceiros, ou seja, os pais e alguns profissionais de saúde). Usou-se o termo frágil, pelo fato de não existir uma normatização sistemática, para esse importante registro, como ocorre como Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) e o de Registro geral (RG), que atualmente pode ser expedido, logo nos primeiros dias de vida, e ao contrário da caderneta de vacinação, o sistema fornece a segunda via, o que se entende, portanto, no Brasil a ausência de manutenção e atualização do documento, por pessoas adultas.

O programa Nacional de imunização (PNI) foi instituído em 1976, pelo Ministério da Saúde, trazendo como principal objetivo a prevenção de doenças imunopreveníveis no Brasil, com o ato foi conquistado à imunização da população e a erradicação da Rubéola. No entanto, até hoje, os registros de vacinação são feitos pela caderneta de vacinação, um documento de direito e dever do cidadão brasileiro, adotada em âmbito nacional, é dada a mãe ou pai logo após o nascimento da criança.

E recentemente, criou em 2013 um aplicativo Vacinação em Dia, para controle de vacinação, onde há informações sobre as vacinas e permite que o usuário crie e gerencie a sua carteirinha. Porém, o fato de o próprio usuário inserir a sua vacina tomada, torna-o apenas um controle pessoal, uma vez que a informação pode ser manipulada sem a devida veracidade.

Esquema de vacinação para Profissionais de saúde

Vários eventos contribuíram, para o início da preocupação e necessidade de sistematizar o processo de imunização dos profissionais de saúde, iniciando com aqueles diretamente ligados, ao atendimento, primeira linha, (Médicos, enfermeiros, atendentes, assistentes e agentes de saúde), logo após incluíram (Terapeutas e Fisioterapeutas).

Em virtude de recente Classificação Brasileira de Ocupações – (CBO) do Ministério do Trabalho (MT) que incluíram (Profissionais de Educação Física) especialistas para atuarem no atendimento, dentro dos espaços (hospitais, clínicas, postos e Centro de atendimento de saúde pública, entre outros) onde ocorre o atendimento as populações que buscam tratamento e

manutenção, de saúde, locais esses, que até bem pouco tempo, não eram compartilhados por equipes, multiprofissionais, na sua abrangência.

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo desenvolveu-se no âmbito dos projetos de mestrado da FICS (Faculdade de Ciências) utilizando os acadêmicos do último ano dos cursos de Fisioterapia e Educação Física das IES pública e privada, reunindo uma população de 40 (quarenta), sendo 20 (vinte) acadêmicos do curso de Educação Física e 20 (vinte) acadêmicos do curso de fisioterapia, respectivamente da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) localizadas nos municípios de Belém e Ananindeua no estado do Pará.

O projeto teve aprovação inicial da Coordenação Regional do Curso de Educação Física, e Fisioterapia das IES, que deu permissão para entrar em contacto com os Polos. Contudo, a decisão final da participação foi da responsabilidade do Conselho Acadêmico de cada IES, que por sua vez deu autorização para a avaliação e permitiu o contacto dos alunos.

Em 2018/2019 decorreu a primeira distribuição dos questionários. Nesta remessa foram distribuídos 100 questionários, e foram respondidos 30 no período letivo de 2018/2019, correspondendo assim a 30%. No início do período letivo 2019/2020, reaplicou-se os questionários com o recebimento de 80 questionários respondidos, por completo e 10 parcialmente, que foram descartados. Assim, amostra foi de 40 questionários completos, o equivalente 100% da população de estudo.

Foi mantida a preservação de identidade dos respondentes, o que constitui a busca pela relevância ética entre os participantes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

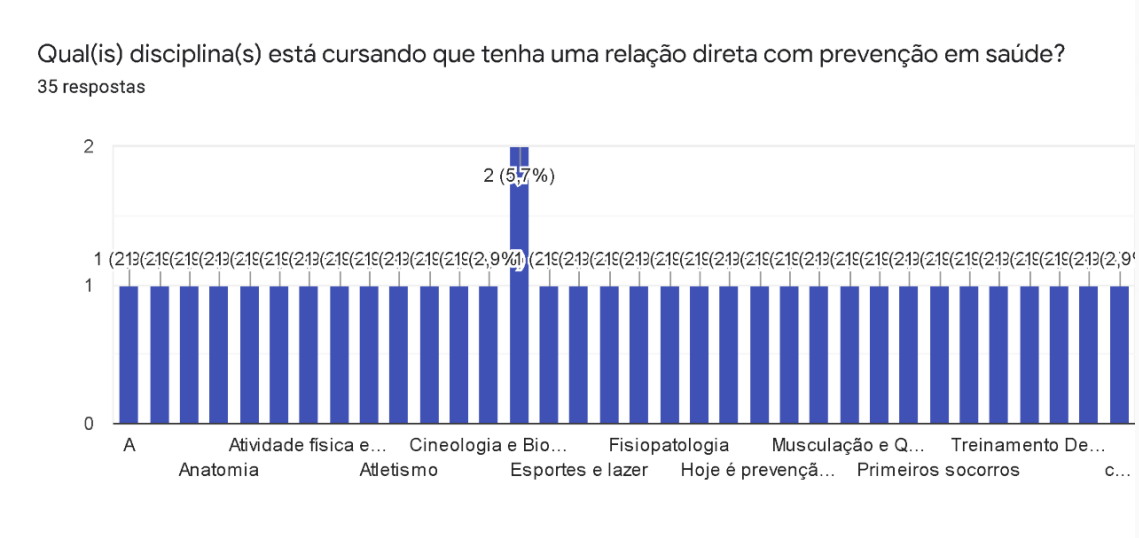
A idade média das pessoas que realizaram o questionário online foi de 40,07% (±8,77) anos, com concentração de faixa etária de 24-32 anos. A prevalência do gênero feminino declarado foi de 57%, contra a de gênero masculino declarada em 42,5%, e seguindo os preceitos de diversidade de gênero incluímos a opção “prefiro não declarar”, que não obteve declaração pelos respondentes.

Com a inclusão dos Profissionais de Educação Física, pela resolução do Ministério do Trabalho, nos grupos multiprofissionais, que reúnem Profissionais da área de saúde, para o

atendimento público, a resolução proporcionou por consequência, além das disciplinas comuns aos dois cursos, Fisioterapia e Educação Física, a ampliação de dimensão da prevenção de saúde, alcançando tanto a prevenção da saúde Física, quanto à saúde mental, essa contemplação fica evidente, no texto da resolução, que inclui as disciplinas e práticas do currículo do curso de Educação Física.

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS) "A saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade" essa definição, de 1946, foi inovadora e ambiciosa, pois, em vez de oferecer um conceito inapropriado de saúde, expandiu a noção incluindo aspectos físicos, mentais e sociais.

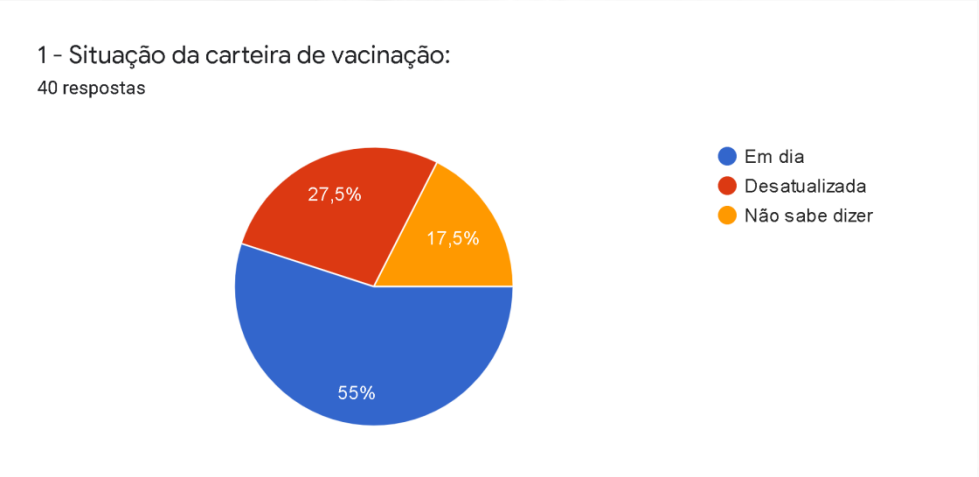
Gráfico 1. Demonstrativo por disciplinas relacionadas à prevenção de saúde



Fonte: Coleta de dados (2020)

O gráfico a seguir apresenta a situação de controle do processo de imunização pelos acadêmicos respondentes, destacando que o próprio sistema de saúde, não oferece apoio ao registro de controle do processo. Em analise os resultados mostram que 55% declararam estar em dia com a Carteira de Vacinação (CV), pois fazem seu próprio controle; 27% dos respondentes declararam terem as suas CV desatualizadas alegando vários motivos.

Gráfico 2. Demonstrativo por situação da carteira de vacinação

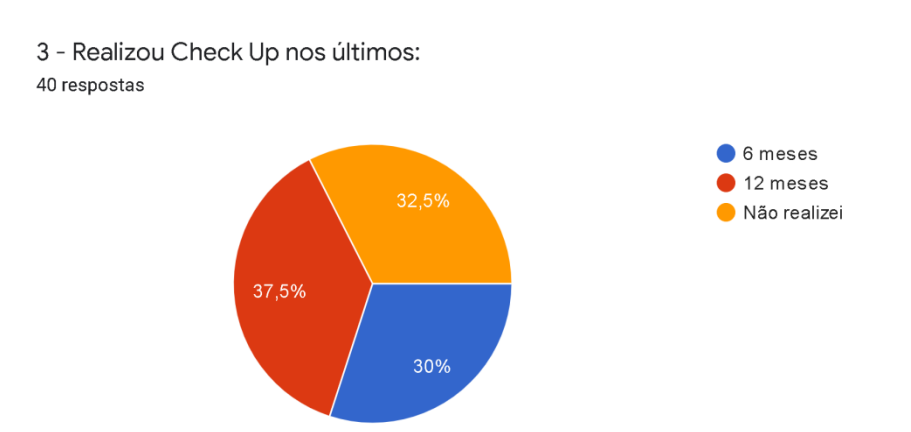


Fonte: Coleta de campo (2020)

De acordo com os resultados, há indicação da disponibilidade de atendimento público e privado, para realizar a atualização do esquema de vacinas, acrescentando que nos programas de vacinação em massa, os profissionais de saúde compõe o grupo que tem acesso prioritário; e é atribuído a 17% da população respondente que declara não saber dizer como está a sua situação de controle, demonstrando um desinteresse, desconhecendo a importância para o profissional de saúde, sobre este processo, que reúne informação, controle e condutas.

Um dos principais problemas relacionado com o estudo dos determinantes de vacinação nos adultos jovens é a metodologia a usar para avaliar o estado vacinal. Assim, frequentemente apenas é possível obter a informação a partir de auto reporte do estado vacinal (Tavares, 2013, p. 23).

Gráfico 3. Demonstrativo por realização de *Check up* nos últimos anos

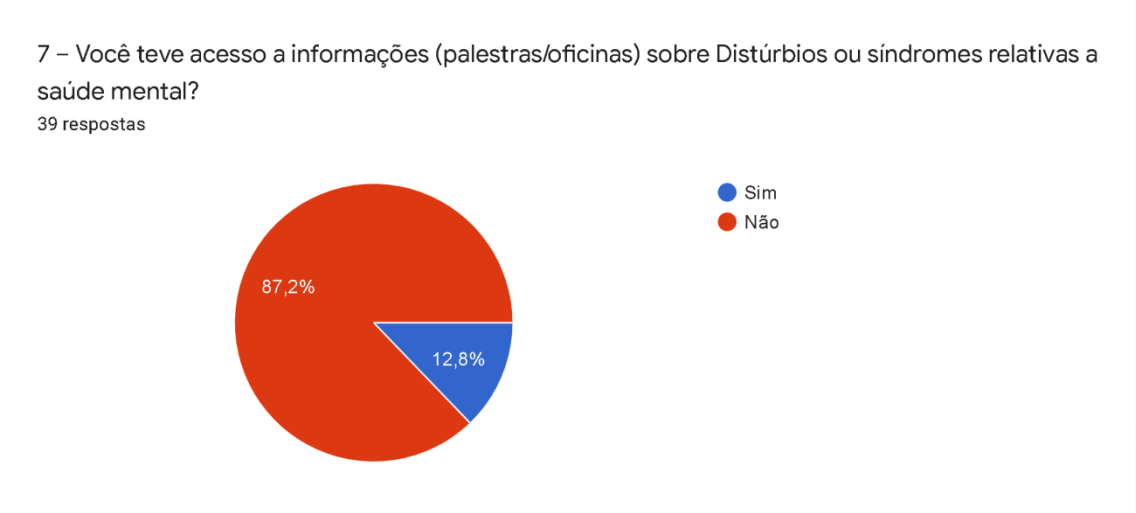


Fonte: Coleta de dados (2020)

Na sequência ao que se refere a cuidados próprios com a saúde, seguindo a técnica de complementação das questões por apropriação de relatos comparados a literatura, constatou-se a ausência dentro do próprio sistema de saúde no momento do *Check Up*, que não inclui o estado de imunização individual, e raramente solicita ou encaminha os pacientes a realizarem o esquema de vacina, reforçando a cultura sobre a imunização, atribuindo a importância e controle somente nas consultas para recém nascidos e bebês e na atualidade.

Diante dos resultados, confirma-se uma grande deficiência no cuidado a saúde, pelos respondentes, futuros profissionais de saúde. Quando: 37,5% mantem um padrão periódico aceitável, estabelecendo um intervalo de no máximo (12 meses), para reavaliação; e 30% que relataram (6 meses), período estabelecido como ideal para atualização de alguns exames para investigações, apontados pelos avaliadores, estabelecido para inspecionar o estado de saúde, de profissionais da área de saúde e indivíduos de risco eminente, configura o intervalo correto; e a gravidade e revelada nos 32,5% que não realizaram o *Check Up*, confirmando a necessidade de destacarmos a atenção, para qualidade de saúde dos profissionais da área, reforçando propostas de metodologias que incluam as informações e condutas.

Gráfico 4. Demonstrativo por acesso a informações (palestras/oficinas) sobre distúrbios ou síndromes relativas à saúde mental?



Fonte: Coleta de dados, (2020).

A importância dessa resposta para a pesquisa, além de mostrar para a comunidade acadêmica a ausência de informações sobre o tema, “Distúrbios e síndromes mentais”, vem para completar o projeto que promove a elaboração de propostas de extensão e especialização

acadêmicas, incluindo no portfólio desses cursos, disciplinas e temas voltados a qualificação profissional, na qual fica evidente nesse escore de 87,2% da ausência de tais iniciativas.

Gráfico 5. Demonstrativo por informações (palestras/oficinas) sobre importância de atualização das vacinas para adultos jovens?

Fonte: Coleta de dados (2020)

Nessa questão apresentou um resultado mais expressivo da ausência de iniciativas de esclarecimento, 92%, de um tema que é de extrema importância para a qualidade de atuação do profissional de saúde nas frentes de atendimento público, corrobora com a iniciativa relatada na interpretação do gráfico anterior, e se estende, pois, torna-se material, para reforçar, uma proposta de política pública de controle e registro do processo de imunização nacional, iniciada pelos próprios profissionais de saúde, utilizando o momento de expansão e da oferta de ferramentas tecnológicas, indo além da simples conduta ética profissional, trazendo um benefício social.

CONCLUSÃO

Destacam-se pontos relevantes do estudo sobre o controle dos esquemas de imunização dos próprios respondentes, que não lembram se realizaram a vacina prevista, não sabem de suas carteiras de vacinação e o único documento de registro está atualizado**.** Este fato é preocupante diante da importância da manutenção da carteira em dia.

Outro ponto que merece destaque são os sintomas de transtornos comuns, e que não foram devidamente tratados com acompanhamento profissional especializado, caracterizando

uma incubação, podendo ser manifestado ao primeiro momento de desequilíbrio psíquico individual.

Em suma, a falta de ações com esse cuidado influencia, no entanto, a própria cultura que contribui pelo tratamento atribuído ao processo de imunização, sendo ainda relacionado ao período neonatal, a infância e aos programas de imunização em massa, por prevenção de pandemias como mostra os acontecimentos, mas recentes.

Portanto, para os profissionais de saúde atuantes ou candidatos a atuarem nos locais de intensa exposição aos fatores, reforça-se a busca de atualizar e assumir condutas relativas a esse tema, que pode iniciar pelo entendimento próprio, sendo repassadas de várias formas buscando atingir a comunidade por palestras, pesquisas e em simples conversas cotidianas entre os agentes.

E como sugestões, aborda-se a busca de cuidados com a sua própria saúde, para então tratar a saúde das outras pessoas, com apresentação de projetos de controle utilizando a tecnologia nas IES, para o registro dos esquemas de vacinação, e aumentar priorizando a necessidade periódica de inspeção da saúde do profissional, incluindo principalmente a saúde mental.

REFERÊNCIAS

ANÍBAL, C.; ROMANO, L. H. Relações entre atividade física e depressão. Revista Saúde em Foco – Edição nº 9 –2020.

BOTEGA, N. J. Comportamento suicida: epidemiologia. Psicologia. USP., v. 25, n. 3 p. 231-236, 2014.

BRASIL. Classificação Brasileira de Ocupações CBO, do Ministério do Trabalho. A Profissão de Educação Física, publicada em 17 de fevereiro de 2020. Disponível em: http://www.crefsc.org.br/ministerio-do-trabalho-inclui-profissional-educacao-fisica-na-area-de-saude.

BRASIL. Ministério da Saúde. Painel coronavírus [Internet]. Brasília. Ministério da Saúde; 2020 [citado 9 Ago 2020]. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/

CARVALHO, D. Brito de. Transtornos mentais comuns em trabalhadores da atenção básica à saúde. Universidade Estadual de Feira de Santana – BA – Brasil, 2016. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, ISSN: 2317 – 6369, 2016.

DANTAS, E. S. O. Saúde mental dos profissionais de saúde no Brasil no contexto da pandemia por Covid-19. Espaço aberto. Interface (Botucatu) 25 (suppl 1). 2021.

FERNANDES, C. Saúde em dia: Sistema para controle de caderneta de vacinação. Trabalho de conclusão do curso de graduação de sistema de informação, da universidade do sul de Santa Catarina. Tubarão – SC, 2017.

FLECK, M. P. A. et al. Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida "WHOQOL-bref". Artigos Originais. Rev. Saúde Pública, v. 34, n. 2, Abr 2020.

NEVES, M. C. C.; DALGALARRONDO, P. Transtornos mentais autorreferidos em estudantes universitários. Jornal Brasileiro de Psiquiatria, v. 56, p. 4, 237-244, 2007.

OLIVEIRA, C. T., DIAS, A. C. G. Repercussões do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) na experiência universitária. Psicologia: Ciência e Profissão, V. 35, n. 2, p. 613–629. 2015.

OLIVEIRA, C. T., HAUCK-FILHO, N., DIAS, A. C. G. College adjustment as a mediator between attention deficit/hyperactivity disorder symptoms and work selfefficacy. Paidéia, V. 26, n. 65, p. 283–289. 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Estatísticas mundiais sobre saúde referentes ao primeiro semestre do ano de 2020. Genebra, 2020.

PÊGO, F. P L; PÊGO, D. R. Síndrome de Burnout. Rev Bras Med Trab., v. 14, n. 2, p. 171-6, 2016.

PRADO, A. D. et al. A saúde mental dos profissionais de saúde frente à pandemia do covid-19: uma revisão integrativa. Revista Eletrônica Acervo Saúde, São Paulo, e4128. Número especial 46. 2020.

RESENDE, M. C. *et al.* Saúde mental e ansiedade em agentes de comunitários que atuam em saúde da família em Uberlândia. (versão final), MG – Brasil. 2009.

ROMARO, R. A. Ética na psicologia. Editora Vozes Limitada, Jan 30, 2014 - Psychology - 168 pages.

SOUZA, L. *et al.* Prevalência de transtornos mentais comuns em adultos no contexto da atenção primaria saúde. Revista portuguesa de enfermagem de saúde mental, nº 18 de (dez – 2017). Disponível em: http://dx.doi.org10-19131.

TAVARES, D. P. N. Vacinação em adultos jovens: conhecimento e determinantes. Dissertação de mestrado apresentada a faculdade de medicina e ao instituto de ciências Abel Salazar da Universidade do Porto, 2013.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. Estatísticas da Saúde Mundial. Genebra, 2014

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. Relatório Mundial de Saúde. Genebra, 2020.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SEUS DESDOBRADOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Cileide Tavares Borges do Couto
Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5317029.1-4

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SEUS DESDOBRADOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Cileide Tavares Borges do Couto
Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO
O estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve como objetivo analisar o direito à educação e os progressos alcançados nas últimas décadas no Brasil. A metodologia empregada consistiu em uma revisão de literatura teórica e descritiva, que percorreu os principais marcos históricos e políticas públicas relacionadas à EJA. Ao longo dos anos, o Brasil experimentou mudanças significativas na abordagem desse direito, passando por fases de maior participação do setor público, como as campanhas de alfabetização e o MOBRAL, até políticas mais focalizadas e descentralizadas nos anos 90. A Constituição de 1988 representou um marco ao reconhecer o direito de todos à educação básica em qualquer idade, mas posteriormente houve uma transição em direção ao esvaziamento desse direito, com a pulverização de projetos e a dependência de recursos da sociedade civil. O estudo ressaltou desafios persistentes em relação ao financiamento, coordenação e qualidade dos programas de EJA no Brasil. Embora tenha havido avanços significativos, como o reconhecimento constitucional desse direito, a trajetória histórica revela a necessidade de uma abordagem mais consistente e integrada para garantir efetivamente o acesso à educação de qualidade para jovens e adultos em todo o país.
Palavras-chave: Políticas Educacionais; EJA; Histórico.

ABSTRACT
The study on Youth and Adult Education (EJA) aimed to analyze the right to education and the progress achieved in recent decades in Brazil. The methodology used consisted of a theoretical and descriptive literature review, which covered the main historical milestones and public policies related to EJA. Over the years, Brazil has experienced significant changes in the approach to this right, going through phases of greater public sector participation, such as literacy campaigns and MOBRAL, to more focused and decentralized policies in the 1990s. The 1988 Constitution represented a milestone in recognizing everyone's right to basic education at any age, but later there was a transition towards the emptying of this right, with the dispersion of projects and dependence on resources from civil society. The study highlighted persistent challenges regarding the financing, coordination and quality of EJA programs in Brazil. Although there have been significant advances, such as the constitutional recognition of this right, the historical trajectory reveals the need for a more consistent and integrated approach to effectively guarantee access to quality education for young people and adults across the country.
Keywords: Educational Policies; EJA; Historic.

RESUMEN
El estudio sobre Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) tuvo como objetivo analizar el derecho a la educación y los avances alcanzados en las últimas décadas en Brasil. La metodología utilizada consistió en una revisión teórica y descriptiva de la literatura, que abarcó los principales hitos históricos y políticas públicas relacionadas con la EJA. A lo largo de los años, Brasil ha experimentado cambios significativos en el enfoque de este derecho, pasando por fases de mayor participación del sector público, como campañas de alfabetización y MOBRAL, hasta políticas más focalizadas y descentralizadas en la década de 1990. La Constitución de 1988 representó un hito en el reconocimiento el derecho de todos a la educación básica a cualquier edad, pero luego hubo una transición hacia el vaciamiento de este derecho, con la dispersión de proyectos y la dependencia de recursos de la sociedad civil. El estudio destacó

desafíos persistentes en relación con el financiamiento, la coordinación y la calidad de los programas de la EJA en Brasil. Si bien ha habido avances significativos, como el reconocimiento constitucional de este derecho, la trayectoria histórica revela la necesidad de un enfoque más consistente e integrado para garantizar efectivamente el acceso a una educación de calidad para jóvenes y adultos en todo el país.
Palabras clave: Políticas Educativas; EJA; Histórico.

INTRODUÇÃO

É de comum acordo que o Brasil é cenário de grandes desigualdades econômicas e sociais, o que motiva um intenso debate sobre políticas públicas igualitárias que possibilitem superar o desafio de garantir acesso a bens comuns a todos. O relatório do desenvolvimento humano de 2019 elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) divulgado em dezembro de 2019 informa que a renda no Brasil continua concentrada entre os mais ricos, isso significa que 10% da população mais rica têm 55% da renda nacional (SAMPAIO; HIZIM, 2022).

Apesar do aumento do Índice de Desenvolvimento Humano nos últimos trinta anos, justificado pela garantia legal da educação básica como direito social, a desigualdade acaba por refletir também nas políticas sociais e oportunidades de desenvolvimento das pessoas. As desigualdades educacionais, em relação ao acesso à escola pública obrigatória e gratuita, foram elementos motivadores das discussões durante a Constituinte, quando da busca pela garantia do direito à educação formal (CURY, 2018; COSTA, 2018).

Essa compreensão da educação como um direito decorre principalmente do consenso cultural sobre a importância da educação formal para o desenvolvimento das pessoas, principalmente no que tange a faceta socioeconômica. As discussões acerca da estrutura governamental em relação à provisão de educação pública demonstram que, independentemente do conceito predominante que impera no texto das leis, essa prestação de serviços está gradualmente se concretizando em um sistema democrático, onde, em certo grau, "ocorrem acordos entre a sociedade civil e legisladores fundadores em apoio à educação" (MARTINS, 2018).

No Brasil, o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação foi consequência do processo de democratização na transição dos anos de 1980 e 1990, após 20 anos da ditadura militar, que em 1988 produziu uma Constituição avançada na garantia dos direitos sociais, porém, em outras partes do mundo a realização desses direitos foi limitada pelas políticas de ajuste macroeconômico e redefinição do papel do Estado (PIERRO; HADDAD, 2015).

A Constituição de 1988 foi um marco importante no que diz respeito às garantias de direitos sociais, e a educação foi reconhecida como um desses direitos fundamentais. O texto constitucional estabelece que a educação é um direito acessível a todos os brasileiros, e é dever do Estado promovê-la, incluindo o financiamento necessário para isso, como determina o artigo 212. A inclusão da questão do financiamento da educação na Constituição, em vez de ser regulamentada apenas por meio de lei ordinária, reflete uma estratégia legislativa para assegurar a continuidade e a estabilidade do financiamento da educação.

Isso é especialmente significativo considerando a história de descontinuidade das políticas educacionais no Brasil, especialmente no que se refere à garantia de recursos do Estado para o financiamento da escola pública. Ao incorporar essa questão na Constituição, o objetivo era tornar o financiamento da educação mais sólido e menos sujeito a mudanças abruptas ao longo do tempo, garantindo assim a continuidade do investimento na educação básica e superior como um direito fundamental dos cidadãos brasileiros. Portanto, a Constituição de 1988 desempenhou um papel fundamental na consolidação dos direitos educacionais no Brasil e na busca por uma educação de qualidade e acessível para todos.

De modo geral, o texto constitucional de 1967 (Brasil, 1967) se caracterizou pela omissão quanto à questão dos direitos sociais e ao papel do Estado em promover o direito à educação e às garantias de desenvolvimento social. Outra consequência da ruptura democrática em 1964 foi a extinção da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil,1961), que fora substituída pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971).

Em face do exposto, o presente texto tem por objetivo principal discutir o direito à educação e os avanços alcançados nos últimos anos.

DESENVOLVIMENTO

Desdobramentos da Educação de Jovens e Adultos

Para a compreensão da alfabetização e escolaridade é necessário compreender que a baixa escolaridade no Brasil é justificada devido a questões históricas e dificuldades de acesso a escola de diversos públicos. Segundo Sampaio e Hizim (2022) essa lacuna atinge com mais intensidade a população de maior idade, parte expressiva das gerações nascidas até a década de 1970 e início dos anos de 1980. As regiões Norte e Nordeste apresentam os maiores percentuais de analfabetismo para a população acima de 60 anos de idade, nesse sentido fica evidente as desigualdades educacionais no federalismo brasileiro. Em contrapartida, para as gerações mais

jovens o cenário melhorou consideravelmente, estudos demonstram que as taxas de analfabetismo da geração de mais 50 anos são 15 vezes superiores à taxa da geração de 15 a 29 anos de idade.

No período de 1996 a 2001 foi desenrolado o processo de construção do Plano Nacional de Educação (PNE), que resultou na Lei n. 10.172 e foi marcado por contrariedades sobre a importância relativa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na agenda de políticas educacionais. Quando se aborda para as retóricas educativas, os acordos internacionais e a legislação nacional do período, leva-se a crer na existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e a necessidade da formação continuada ao longo da vida, porém quando se aprofunda nos aspectos das políticas educacionais levadas à prática fica evidente a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e diferenciação entre as idades.

Iniciada em 1990 com a Conferência Global de Jontiem, a Década da Educação para Todos almejava não apenas garantir que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso a um ensino de excelência, com igualdade de gênero, mas também diminuir pela metade os índices de analfabetismo e oferecer aos jovens e adultos as oportunidades para satisfazer suas diversas demandas educacionais.

Durante a segunda metade da década de 1990, no entanto, a concretização e execução das políticas governamentais no Brasil apresentaram-se desafiadoras para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente quando se considera a atuação do governo federal, que historicamente desempenha um importante papel na promoção de iniciativas nos estados e municípios nessa área educacional (BEISIEGEL, 2003). Em um contexto de redefinição das responsabilidades do Estado e de contenção dos gastos federais, a política educacional do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) levou à municipalização e concentrou os investimentos públicos na educação fundamental para crianças e adolescentes, através da criação de fundos de financiamento em cada unidade da Federação, em 1996. Devido ao veto presidencial à lei que regulamentaria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), as matrículas na EJA não foram incluídas, o que limitou as fontes de financiamento e desencorajou os gestores a expandirem as matrículas nessa modalidade.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) teve um impacto significativo no financiamento da

educação básica no Brasil, mas também trouxe desafios para a educação infantil, o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O FUNDEF estabeleceu um padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais que priorizava o ensino fundamental de crianças e adolescentes. Isso significava que uma parte substancial dos recursos era direcionada para o ensino fundamental, deixando parcialmente descoberto o financiamento de três outros segmentos da educação básica: a educação infantil, o ensino médio e a EJA.

Com a aprovação da Lei 9.424, a situação se tornou ainda mais desafiadora. O ensino de jovens e adultos passou a concorrer com a educação infantil no âmbito municipal e com o ensino médio no âmbito estadual pelos recursos públicos não alocados pelo FUNDEF. Dado que a cobertura escolar nestes dois níveis de ensino era deficiente e a demanda social por eles era significativamente maior, a expansão do financiamento da EJA enfrentou dificuldades adicionais.

Essa competição por recursos escassos entre os diferentes níveis e modalidades de ensino destacou a necessidade de uma abordagem mais abrangente e equitativa no financiamento da educação básica. Posteriormente, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2007, que ampliou o escopo de financiamento para incluir a educação infantil, o ensino médio e a EJA, buscando garantir uma distribuição mais equitativa de recursos para todos os níveis da educação básica. Durante esse período, a relação entre o governo federal e os governos estaduais e municipais foi caracterizada pela centralização dos instrumentos de regulamentação da política de EJA, incluindo a definição de diretrizes curriculares nacionais, a padronização de materiais didáticos e programas de formação docente em serviço, bem como a criação de um exame nacional de certificação de competências. Paralelamente, continuou o processo de descentralização das responsabilidades pelo financiamento e prestação de serviços educacionais, com uma clara tendência de municipalização das matrículas no ensino fundamental.

A contribuição do governo federal para a manutenção e desenvolvimento da EJA, representada pelos programas Alfabetização Solidária (PAS) e Recomeço, seguiu a diretriz de focar seus esforços apenas nos estados e municípios com maiores taxas de analfabetismo e menores índices de desenvolvimento humano, principalmente nas regiões Nordeste e Norte do país. A histórica falta de oportunidades de formação para os educadores da EJA persistiu, e nenhuma medida de política educacional foi adotada para reverter essa situação, resultando em

menos de 1% dos cursos de formação docente no país oferecendo habilitação específica para atuar nessa modalidade da educação básica (DI PIERRO, ABBONIZIO & GRACIANO, 2004; SOARES, 2010, apud PIERRO, 2010).

O discurso técnico-político que justificou a marginalização da formação de adultos na agenda da política educacional se apoiou na suposta natureza preventiva das medidas que priorizavam a formação das novas gerações, baseando-se no argumento amplamente difundido por organismos multilaterais de crédito e consultoria de que os investimentos na EJA não eram eficazes (Torres, 2002). O governo tentou sufocar a oposição a essa perspectiva, suspendendo as atividades da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos criada no governo anterior em 1996, mas vozes críticas encontraram outras formas de expressão nos fóruns de EJA que proliferaram nos estados a partir daquele ano (DI PIERRO, 2008; SOARES, 2003, apud PIERRO, 2010). Esse foi o contexto, no campo da EJA, em que surgiram as propostas da administração federal e da sociedade civil para o Plano Nacional de Educação (PNE) apresentadas ao Congresso em 1998.

As propostas para a EJA

As propostas do PNE que foram levadas ao Congresso não apresentaram inovação e nem sensibilidade no que tange a formação de pessoas jovens e adultas, não se alinhavam com os paradigmas da educação popular ou da educação continuada no decorrer da vida (PIERRO, 2010). Se limitavam em desenhar estratégias de elevação das taxas de alfabetização e níveis de escolaridade da população, e ocuparam-se da reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência. No entanto, atendiam a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que conversavam entre si sobre a universalização da alfabetização e do atendimento escolar, os documentos ofereciam metas corajosas de superação do analfabetismo absoluto e funcional.

Segundo Pierro (2010), a proposta governamental tinha como objetivo garantir o acesso universal ao primeiro segmento do ensino fundamental para toda a população jovem e adulta, com ênfase no atendimento aos grupos de idade mais jovens. Por outro lado, o plano da II CONED ampliava essa meta para abranger todo o ensino fundamental completo, com foco também na população de 14 a 35 anos. A proposta do Executivo planejava quadruplicar a capacidade de oferta de cursos de nível médio para jovens e adultos, enquanto a II CONED estabelecia a meta de, em cinco anos, estender a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA)

para todas as escolas públicas, abrangendo tanto o ensino fundamental quanto o médio. Além disso, o governo tinha a intenção de implementar cursos de ensino básico e formação profissional em todo o sistema prisional e nas instituições onde jovens em conflito com a lei cumprem medidas socioeducativas em regime fechado, um aspecto que não foi abordado no documento elaborado pelas organizações da sociedade civil. No entanto, o oposto ocorria quando se tratava da educação de pessoas com deficiência, já que esse tema era mencionado na proposta da II CONED, mas não era abordado no documento do governo. Ambos os projetos indicavam estratégias complementares, como a produção de materiais didáticos, a formação de educadores e parcerias entre o setor público e as organizações comunitárias no desenvolvimento dos programas de EJA.

O que diferenciava, segundo Pierro (2010) os dois projetos eram os critérios de financiamento da EJA, o documento governamental não demonstrava abranger para outras novas fontes ou mecanismos de financiamento, ou seja, incentivava que os estados e municípios financiassem a modalidade com recursos que não fossem vinculados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Em contrapartida, o outro documento proposto pela CONED projetava um investimento crescente em EJA, de 0,4% a 1% do Produto Interno Bruto (PIB), a fim de cobrir um curso aluno-ano estimado em R$1 mil; tais recursos seriam obtidos mediante a inserção da EJA no sistema de financiamento da educação básica, da qual foi excluída em virtude do veto presidencial à Lei n. 9.424/1996 que regulamentou o FUNDEF.

Ao longo dos dois anos em que os projetos de Plano Nacional de Educação (PNE) foram debatidos nas duas casas do Congresso, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi discutida apenas em uma audiência pública convocada pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em junho de 1999. Essa audiência também abordou temas como educação indígena e ensino a distância, o que limitou a profundidade das discussões sobre cada um desses assuntos. Os especialistas convidados na audiência criticaram a estratégia de campanha de alfabetização e a tendência dos governos de transferirem para organizações sociais a responsabilidade pela manutenção e desenvolvimento da EJA. Eles enfatizaram a responsabilidade do setor público em ampliar as oportunidades educacionais de qualidade e integrar essa modalidade ao sistema de ensino, o que exigia um aumento no financiamento. Também foi destacado que a alfabetização e o combate ao analfabetismo estão relacionados às condições socioeconômicas e a outros mecanismos de inclusão e exclusão sociocultural, cuja transformação requer processos contínuos de formação ligados a políticas de acesso ao emprego e à renda. Além

disso, foi observado que o desempenho escolar das novas gerações depende do ambiente de socialização primária, ou seja, das famílias e comunidades, razão pela qual o investimento na EJA é um elemento importante para a melhoria do sistema educacional como um todo.

A aprovação da EJA no PNE aprovado pelo Congresso na forma da Lei n. 10.172/2001 teceu um diagnóstico que reconheceu a abrangência do analfabetismo absoluto e funcional e a sua desigualdade sendo distribuída especialmente nas zonas rurais, além das diferenciações em regiões brasileiras, grupos de idade, sexo e etnia (PIERRO, 2010).

Segundo Pierro (2010), EJA articulou 26 metas, dentre elas estavam cinco objetivos:

> 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores (PIERRO, 2010, p. 944).

Para atingir essas metas, estava prevista uma colaboração entre as três esferas de governo e a sociedade civil organizada, bem como o aumento de recursos financeiros. No entanto, no capítulo relacionado ao financiamento, a proposta do executivo federal de direcionar prioritariamente os recursos destinados ao ensino fundamental que não faziam parte do FUNDEF acabou prevalecendo. Embora o Plano tenha mencionado a necessidade de especialização do corpo docente, ele apenas estipulou que os estados deveriam manter programas de formação de educadores para atuar na alfabetização e nas séries iniciais da EJA. Infelizmente, essa foi uma oportunidade perdida para envolver as instituições de ensino superior na consideração desse aspecto na formação inicial de professores e também para incentivá-las a participar da formação continuada dos docentes envolvidos em projetos comunitários e nas redes públicas de ensino (PIERRO, 2010).

Apesar de o diagnóstico ter reconhecido a necessidade de políticas direcionadas para combater as desigualdades educacionais entre grupos étnico-raciais e populações rurais, o Plano não estabeleceu estratégias ou metas específicas nessa direção. O Plano Nacional de Educação (PNE) previa um mecanismo de monitoramento regular, envolvendo a divulgação e avaliação bienal dos programas de EJA pelos sistemas de ensino. No entanto, essa meta nunca foi realmente considerada pelos governos, resultando na ausência de indicadores e relatórios que pudessem ajudar a avaliar o grau de cumprimento do Plano (PIERRO, 2010).

O governo federal teve um importante papel nos progressos realizados em direção às metas do PNE, tratando-se do governo do Luís Inácio Lula da Silva, Pierro (2010) relata que houve dois principais traços que marcaram o avanço da EJA.

O primeiro traço, que era fundamentalmente positivo e distintivo em relação ao governo anterior, consistiu na mudança da posição relativa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na política educacional, conferindo a esse campo uma maior importância tanto no discurso quanto na estrutura de governo e em suas ações. Embora a EJA ainda mantivesse um lugar secundário na agenda da política educacional do governo, houve um aumento na colaboração entre a União e os estados e municípios. Isso ocorreu por meio da inclusão da EJA no sistema de ensino básico, bem como na integração nos mecanismos de financiamento e nos programas de assistência aos estudantes, como os relacionados à alimentação, transporte escolar e fornecimento de livros didáticos.

O segundo aspecto dessa administração federal foi a proliferação de iniciativas de EJA gerenciadas em diversas instâncias de governo, porém com uma coordenação precária entre elas. Entre essas iniciativas, destacam-se:

> o Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, gerido pela Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o Exame Nacional de Certificação de Competências, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

É possível que as bases estabelecidas durante essa gestão contribuam para que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) assuma um papel mais relevante na agenda das políticas educacionais nos próximos anos. No entanto, ao analisar o desempenho dos indicadores educacionais, é evidente que o ativismo desse governo no campo da EJA não conseguiu reverter as tendências previamente estabelecidas. Isso significa que nenhuma das cinco metas prioritárias do Plano Nacional de Educação (PNE) relacionadas a essa área educacional será alcançada, começando pela superação do analfabetismo. Embora as estatísticas populacionais indiquem um aumento no número de pessoas envolvidas em programas de alfabetização, refletindo o envolvimento de estados e municípios nas campanhas lideradas pelo governo federal durante esse período, as taxas de analfabetismo continuaram a diminuir a um ritmo historicamente lento.

EJA na agenda internacional da educação

O cenário internacional gradativamente foi ganhando relevância nos últimos anos no Brasil, a globalização interfere em todos os aspectos da vida, apesar disso, segundo Pierro e Haddad (2015) o debate interno parece ainda ser pequeno e lento no campo da educação e da EJA.

É verdade que os acordos internacionais assinados pelos governos nacionais, embora não tenham um caráter impositivo direto, desempenham um papel significativo como instrumentos para que a sociedade civil, tanto em nível nacional como em redes globais, exerça pressão para garantir direitos, promover mudanças legais e comportamentais, acessar informações e reivindicar políticas públicas. As metas estabelecidas em acordos internacionais direcionam a cooperação internacional, incentivando os governos nacionais a cumprir seus compromissos para acessar recursos associados aos acordos, responder às pressões da comunidade internacional ou evitar sanções externas (PIERRO; HADDAD, 2015).

Para os autores, embora as principais forças motrizes da mudança sejam geralmente de natureza doméstica e resultem da pressão exercida pelas sociedades nacionais, as iniciativas internacionais desempenham um papel complementar importante que pode influenciar as decisões políticas dos governos. Declarações globais podem inspirar a criação de declarações nacionais, regionais e locais, reforçando o compromisso com os princípios e objetivos estabelecidos nos acordos internacionais.

Além disso, a comparação com outros países e suas práticas pode fornecer argumentos sólidos para a advocacia pelos direitos e o exercício da pressão política. A experiência de outros países em implementar políticas bem-sucedidas pode servir como um modelo a ser seguido e pode fortalecer os argumentos da sociedade civil ao pressionar por mudanças em políticas e práticas nacionais. Portanto, os acordos internacionais desempenham um papel importante no cenário global, ajudando a impulsionar avanços em direção a objetivos comuns de direitos humanos, desenvolvimento sustentável e justiça social.

Segundo Pierro e Haddad (2015) no início do terceiro milênio, as referências internacionais relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) estavam vinculadas a três agendas principais:

Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs): Estabelecidos no ano 2000, esses objetivos eram uma iniciativa global que buscava abordar várias questões, incluindo a educação. Um dos ODMs estava diretamente relacionado à EJA, visando à expansão do acesso à educação básica de qualidade para todos até 2015.

a) Metas de Educação Para Todos (EPT): Inicialmente estabelecidas em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, e posteriormente renovadas em 2000 em Dakar, Senegal, as Metas de EPT enfocavam a universalização da educação básica de qualidade. Isso incluía a promoção da EJA como parte integrante desse esforço.

b) Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro: Esses documentos foram adotados durante a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea) realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997. Eles delineavam os princípios e as diretrizes para a educação de adultos e a EJA em nível global.

c) O ano de 2015 desempenhou um papel importante nessas agendas, pois representava o prazo estabelecido para o cumprimento de muitas das metas e compromissos assumidos por meio desses acordos. Esses compromissos incluíam a expansão do acesso à educação básica de qualidade para todas as pessoas, independentemente da idade, promovendo assim a EJA como parte integrante dos esforços para alcançar a educação universal e inclusiva. No caso da Declaração de Hamburgo, uma nova Confintea ocorreu em 2009 em Belém do Pará, reafirmando compromissos para a EJA e estabelecendo novas estratégias para o seu desenvolvimento.

EJA nos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODMs)

Os oito ODMs tiveram acordos em 2000 por 189 países e teve como objetivo conciliar em uma agenda única os compromissos com o desenvolvimento social assumidos em diferentes conferências promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) ao longo dos anos de 1990.

A Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, também conhecida como Rio+20, realizada em 2012, desempenhou um papel importante na evolução das metas globais de desenvolvimento. Embora não tenha produzido avanços significativos em termos de compromissos práticos, a Rio+20 serviu como ponto de partida para a elaboração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs), que substituíram os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) a partir de 2015.

Uma das principais críticas direcionadas aos ODMs estava relacionada ao fato de que as metas eram consideradas pouco desafiadoras para os países de renda média e alta, concentrando-se principalmente nos países mais pobres. Isso significava que os países de renda

mais elevada não tinham metas específicas a cumprir, e a responsabilidade recaía principalmente sobre os países em desenvolvimento. Além disso, havia críticas ao nível insuficiente de esforços de cooperação internacional para apoiar os países na consecução dos ODMs.

No contexto brasileiro, o país, classificado como de renda média, alcançou muitas das metas de redução da pobreza e da fome antes do prazo estabelecido e fez avanços em diversos outros indicadores. No entanto, os ODMs não estabeleceram uma meta específica para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O tema da educação foi tratado dentro do Objetivo 2 dos ODMs, que buscava alcançar a educação primária universal.

Em seu último relatório para o Brasil em 2014, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) avaliou positivamente os avanços das políticas brasileiras em direção à universalização da educação primária e à ampliação das oportunidades educacionais para a juventude. Esses esforços demonstraram o compromisso do Brasil com a melhoria da educação e o alcance das metas globais de desenvolvimento, incluindo aquelas relacionadas à educação.

EJA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Como percebido, tanto no passado como no presente, a EJA sempre compreendeu um conjunto de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos de competências técnicas e profissionais ou de habilidades e comprometimento sociocultural.

O projeto educacional do regime militar no Brasil teve um marco importante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de número 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971. O capítulo IV dessa LDB foi dedicado à regulamentação do Ensino Supletivo, mas os fundamentos e características desse sistema foram mais detalhadamente desenvolvidos em dois documentos específicos:

a) Parecer do Conselho Federal de Educação n. 699 (1972): Elaborado por Valnir Chagas e publicado em 28 de julho de 1972, esse parecer tratou especificamente do Ensino Supletivo. Ele delineou a visão desse sistema educacional como uma "nova concepção de escola", representando uma "nova linha de escolarização não-formal" pela primeira vez estabelecida no Brasil e sistematizada em um capítulo especial da lei nacional de diretrizes

educacionais. A ideia por trás do Ensino Supletivo era modernizar o Ensino Regular, servindo como um exemplo demonstrativo e promovendo a interpenetração entre os dois sistemas.

b) Documento "Política para o Ensino Supletivo" (1972): Este documento foi produzido por um grupo de trabalho e entregue ao ministro da Educação em 20 de setembro de 1972, com Valnir Chagas também atuando como relator. Ele complementou o Parecer 699, detalhando a política educacional para o Ensino Supletivo. O objetivo central era suprir a educação de indivíduos que não haviam tido a oportunidade de completar sua escolarização na época apropriada. Além disso, buscava-se promover uma oferta crescente de educação continuada. O documento enfatizava a importância do Ensino Supletivo como um meio de recuperar o atraso educacional e preparar a educação do futuro, que seria cada vez mais influenciada pelos meios de comunicação e onde a escola teria um papel mais focado na sistematização do conhecimento do que na sua transmissão.

Em suma, o Ensino Supletivo, conforme delineado nesses documentos, foi concebido como uma abordagem inovadora para a educação no Brasil, destinada a atender àqueles que não puderam concluir sua escolarização na idade adequada, ao mesmo tempo em que antecipava uma mudança nas práticas educacionais em direção a uma educação mais centrada na comunicação e na sistematização do conhecimento.

Programas para a Educação de Jovens e Adultos

O recuo do Ministério da Educação (MEC) no exercício de suas funções de coordenação, ação supletiva e redistributiva na provisão da educação básica de jovens e adultos é um aspecto notável desse processo. Embora o governo federal não tenha se retirado completamente da prestação desses serviços, houve uma mudança na dinâmica, com outras instâncias governamentais e setores da sociedade civil assumindo um papel mais proeminente na promoção de programas de alfabetização e elevação da escolaridade da população jovem e adulta (HADDAD; PIERRO, 2000).

Segundo os autores, esse deslocamento das responsabilidades da gestão educacional para outros setores da administração resultou na atual dispersão dos programas federais voltados para a formação de adultos. Esse processo foi facilitado por dois fatores principais:

a) Capacidade diferencial de expressão pública das demandas educativas: Certos segmentos da sociedade civil demonstraram uma capacidade mais eficaz de expressar suas demandas por educação de adultos, pressionando por ações específicas junto às instâncias

governamentais. Isso contribuiu para que outros órgãos governamentais assumissem a responsabilidade por programas de educação de jovens e adultos (HADDAD; PIERRO, 2000).

b) Diferenciações internas do aparato burocrático público: A estrutura do governo federal apresentou diferenciações internas que possibilitaram a transferência de programas de formação de adultos para outras áreas da administração pública. Isso envolveu a colaboração entre diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa (HADDAD; PIERRO, 2000).

Ao longo da segunda metade dos anos 90, surgiram três programas federais de formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade. Esses programas compartilham a característica de não serem coordenados pelo Ministério da Educação e de serem desenvolvidos em regime de parceria, envolvendo várias instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa. Esse contexto reflete uma mudança na dinâmica da oferta de educação de jovens e adultos no Brasil, onde múltiplos atores e instâncias passaram a desempenhar papéis significativos na promoção desses programas e serviços, com o governo federal assumindo uma posição menos centralizada nesse campo.

Iremos abordar aqui os programas federais de acordo com os especialistas Haddad e Pierro (2000) que se dedicaram durante muitos anos a estudar os aspectos primordiais e pormenores da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com os autores, os programas federais se dividiram em:

a) O Programa Alfabetização Solidária (PAS), idealizado em 1996 pelo Ministério da Educação e coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, teve como objetivo principal desencadear um movimento de solidariedade nacional para reduzir as disparidades regionais e os índices de analfabetismo até o final do século. O PAS consiste em um programa de alfabetização inicial com uma duração de apenas cinco meses, priorizando o público jovem e os municípios e periferias urbanas com os mais altos índices de analfabetismo no país.

Desde sua implementação em 1997, o programa experimentou um rápido crescimento, em grande parte devido a uma parceria inovadora que envolveu o financiamento conjunto do Ministério da Educação, empresas e doadores individuais. Além disso, os governos municipais desempenharam um papel crucial na mobilização de infraestrutura, alfabetizandos e alfabetizadores. A capacitação e supervisão pedagógica dos educadores foram realizadas por estudantes e docentes de universidades públicas e privadas.

No entanto, o PAS enfrentou desafios, incluindo críticas relacionadas à duração curta do programa, que durava apenas cinco meses. Muitos alunos não conseguiam adquirir plena capacidade de leitura e escrita nesse período limitado. Além disso, a política educacional geral do país estava focada principalmente no ensino de crianças e adolescentes, o que tornava difícil para os egressos do PAS continuar seus estudos nas redes públicas de ensino.

Uma das preocupações expressas é que o PAS, ao adotar um conceito operacional de alfabetismo muito estreito e não garantir oportunidades para os egressos prosseguirem seus estudos, poderia acabar sendo mais uma campanha de alfabetização com resultados limitados.

Esses desafios ressaltam a importância de abordagens mais abrangentes e integradas para a alfabetização e a educação de jovens e adultos, bem como a necessidade de políticas educacionais que permitam a continuidade da educação após a alfabetização inicial, para que os egressos tenham oportunidades de desenvolver suas habilidades e conhecimentos.

b) O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é um programa do governo federal que possui uma característica singular: foi concebido fora da arena governamental, por meio de uma articulação entre o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essa parceria foi capaz de introduzir uma proposta de política pública de educação de jovens e adultos no meio rural como parte das ações governamentais relacionadas à reforma agrária.

O PRONERA é coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que está vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF). O programa foi delineado em 1997 e começou a ser operacionalizado a partir de 1998. Ele envolve uma parceria tripartite entre o governo federal (responsável pelo financiamento), as universidades (responsáveis pela formação dos educadores) e os sindicatos ou movimentos sociais do campo (responsáveis pela mobilização dos educandos e educadores).

O principal objetivo do PRONERA é proporcionar a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto. O programa oferece cursos com duração de um ano letivo, mas sua característica mais inovadora é a formação de alfabetizadores e a elevação de sua escolaridade básica por meio das universidades parceiras.

Embora o PRONERA não disponha de uma fonte estável de financiamento, ele tem conseguido superar os desafios de descontinuidade. Em 1999, o programa atendeu a 55 mil alfabetizandos e envolveu pelo menos 2,5 mil monitores em todas as 27 unidades da Federação.

O PRONERA representa um esforço significativo para promover a educação de jovens e adultos no meio rural, abordando a questão do analfabetismo e contribuindo para a elevação do nível de escolaridade das comunidades rurais, especialmente aquelas envolvidas na reforma agrária.

c) O Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) é coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTb). Este não é um programa de ensino fundamental ou médio, mas sim um programa destinado à qualificação profissional da população economicamente ativa, sendo considerada uma formação complementar e não substitutiva à educação básica.

Desde sua concepção em 1995, a SEFOR/MTb definiu um perfil de formação necessário para atender às demandas do mercado de trabalho, que inclui não apenas competências técnicas específicas e habilidades de gestão, mas também a educação básica dos trabalhadores. Portanto, o PLANFOR abrange iniciativas voltadas para elevar o nível de escolaridade de jovens e adultos, tanto em áreas urbanas quanto rurais.

O financiamento do PLANFOR provém do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e o programa é operado de forma descentralizada por uma rede diversificada de parceiros públicos e privados de formação profissional. Essa rede inclui secretarias de educação, órgãos públicos estaduais e municipais, instituições do "Sistema S", organizações não governamentais, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas, fundações, universidades e institutos de pesquisa.

Para coordenar essa rede difusa de agentes de formação profissional, foram estabelecidos convênios com os estados, nos quais a coordenação foi atribuída às secretarias de trabalho e emprego. Além disso, a gestão da política conta com a participação dos segmentos sociais e agentes de formação por meio da criação de comissões deliberativas em níveis estadual e municipal, juntamente com o Conselho Deliberativo do FAT, de alcance nacional.

O objetivo principal do PLANFOR é ampliar e diversificar a oferta de educação profissional para qualificar e requalificar anualmente 20% da População Economicamente Ativa (PEA) por meio dos Planos Estaduais de Qualificação (PEQs) e das Parcerias Nacionais e Regionais. No entanto, durante o período inicial de implementação, entre 1996 e 1998, cerca de 60% dos cinco milhões de trabalhadores atendidos pelo programa receberam cursos em habilidades básicas. O baixo nível de escolaridade dos cursistas continuou sendo um desafio para a eficácia do programa.

Uma contradição identificada é a falta de articulação entre o PLANFOR, que se concentra na formação profissional, e as redes estaduais e municipais de ensino, que são os principais agentes públicos na oferta de oportunidades de educação básica para jovens e adultos. Essa falta de integração dificulta a abordagem abrangente das necessidades educacionais da população atendida pelo programa.

CONCLUSÃO

O histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil revela um processo complexo, marcado por diferentes abordagens e responsabilidades ao longo das décadas. Ao analisar esse histórico, podemos identificar algumas mudanças significativas no papel do setor público e das organizações sociais na oferta educacional para jovens e adultos:

Participação do Setor Público: Desde a década de 1940, o governo federal assumiu um papel importante na oferta educacional para a população adulta, promovendo programas próprios e exercendo controle sobre outros níveis de governo. Isso incluiu campanhas de alfabetização, o MOBRAL e a institucionalização do Ensino Supletivo por meio da Lei 5.692 de 1971.

Constituição de 1988: A Constituição de 1988 representou um marco ao reconhecer o direito de todos à educação básica em qualquer idade e responsabilizou o setor público pela oferta gratuita de ensino para jovens e adultos.

Políticas dos Anos 90: No entanto, nas políticas educacionais dos anos 90, houve uma transição em direção ao esvaziamento do direito social à educação básica em qualquer idade. Isso se refletiu na focalização de recursos no ensino fundamental de crianças e adolescentes, em detrimento de outros grupos, como crianças pequenas e jovens e adultos com baixa escolaridade.

Pulverização de Projetos: Na segunda metade dos anos 90, houve uma pulverização de projetos de alfabetização e elevação de escolaridade em diversos ministérios, com a renúncia do Ministério da Educação em assumir responsabilidades diretas. Isso resultou em uma falta de coordenação e liderança central na política de EJA.

Programa Alfabetização Solidária: O Programa Alfabetização Solidária, implementado pelo Conselho da Comunidade Solidária, utilizou recursos de doação de empresas e indivíduos para promover campanhas emergenciais de alfabetização de jovens e adultos. Isso fez com que

o financiamento desse direito passasse a depender da filantropia e da boa vontade da sociedade civil.

Transição para Política Compensatória: O ensino fundamental de jovens e adultos passou a ser compreendido como uma política compensatória coadjuvante no combate à extrema pobreza, cuja amplitude estava condicionada às oscilações dos recursos doados pela sociedade civil. Isso significa que a política pública não estava planejada para atender de forma adequada ao desafio de superar o analfabetismo e elevar a escolaridade da maioria da população.

Transferência de Responsabilidade para Estados e Municípios: O veto presidencial à contagem das matrículas no ensino fundamental de jovens e adultos para fins de cálculo do FUNDEF transferiu a responsabilidade para estados e municípios, sem oferecer as condições adequadas para atender à crescente demanda por educação de adultos.

Busca de Alternativas de Redução de Custos: Diante da pressão da demanda por educação de adultos, estados e municípios têm buscado alternativas para reduzir custos, incluindo o incentivo a iniciativas de organizações da sociedade civil e o uso de métodos de ensino à distância, mesmo quando essas alternativas não produzem resultados satisfatórios em termos de aprendizagem, permanência e conclusão de estudos.

Em resumo, o histórico da EJA no Brasil reflete uma série de mudanças nas abordagens e responsabilidades na oferta de educação para jovens e adultos, com desafios persistentes em relação ao financiamento, coordenação e qualidade dos programas voltados para esse público.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, C. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. Alfabetização e Cidadania, São Paulo, n. 16, p. 19-27, jul. 2003.

BEISIEGEL, C. R. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. Alfabetização e Cidadania, São Paulo, v. 16, p. 19-27, 2003. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Censo da Educação Básica 2013. Brasília: MEC, fev. 2014.

BRASIL. Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Promulgada em 24 de janeiro de 1967. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jan. 1967. Seção 1. p. 953.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Mapa do analfabetismo no Brasil. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório Saeb/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Inep, 2018.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em: Acesso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento nacional preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Brasília, DF: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento de Referência. Brasília, DF: MEC, 2010a.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010b.

COSTA, L. N. F. Estratégias organizativas do lobby da educação na Constituinte 87-88. Cadernos de Pesquisa (on-line), São Paulo, SP, v. 48, n. 170, p. 1088-1113, 2018.

CURY, C.R.J. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, que dispõe sobre as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos. Brasília, DF: MEC/ CNE, 2000.

IBGE. Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da

ONU. The millennium development goals report 2014. New York: United Nations, 2014.

PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

PIERRO, M. C. HADDAD, S. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015

população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

SAMPAIO, C. E. M. HIZIM, L. A. A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 103, n. 264, p. 271-298, maio/ago. 2022.

ESTADO DA ARTE SOBRE O MEIO AMBIENTE E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Dário Deivid Silva da Silva
Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5317029.1-5

ESTADO DA ARTE SOBRE O MEIO AMBIENTE E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Dário Deivid Silva da Silva
Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO
Este estudo teve como objetivo compreender os aspectos interdisciplinares entre a educação ambiental e a educação física tem e abordar os aspectos fundamentais dessas duas áreas de conhecimento, visando divulgar informações cruciais sobre a educação ambiental dentro do contexto da educação física. Essa abordagem multidisciplinar reconhece a importância de unir a conscientização ambiental à prática de atividades físicas e esportivas, permitindo que os alunos não apenas compreendam as questões ambientais globais, mas também as incorporem em suas vidas cotidianas. Em um mundo onde a preocupação com o meio ambiente é cada vez mais urgente, essa integração é essencial para formar cidadãos engajados e conscientes, capazes de contribuir ativamente para a preservação do nosso planeta enquanto cuidam de sua própria saúde e bem-estar.
Palavras-chave: Educação Ambiental; Cultural Corporal; Conscientização.

ABSTRACT
This study aimed to understand the interdisciplinary aspects between environmental education and physical education and address the fundamental aspects of these two areas of knowledge, aiming to disseminate crucial information about environmental education within the context of physical education. This multidisciplinary approach recognizes the importance of combining environmental awareness with the practice of physical and sporting activities, allowing students to not only understand global environmental issues, but also incorporate them into their everyday lives. In a world where concern for the environment is increasingly urgent, this integration is essential to form engaged and conscious citizens, capable of actively contributing to the preservation of our planet while taking care of their own health and well-being.
Keywords: Environmental Education; Body Cultural; Awareness.

RESUMEN
Este estudio tuvo como objetivo comprender los aspectos interdisciplinarios entre la educación ambiental y la educación física y abordar los aspectos fundamentales de estas dos áreas del conocimiento, con el objetivo de difundir información crucial sobre la educación ambiental en el contexto de la educación física. Este enfoque multidisciplinario reconoce la importancia de combinar la conciencia ambiental con la práctica de actividades físicas y deportivas, permitiendo a los estudiantes no sólo comprender los problemas ambientales globales, sino también incorporarlos a su vida cotidiana. En un mundo donde la preocupación por el medio ambiente es cada vez más urgente, esta integración es fundamental para formar ciudadanos comprometidos y conscientes, capaces de contribuir activamente a la preservación de nuestro planeta cuidando al mismo tiempo de su propia salud y bienestar.
Palabras clave: Educación Ambiental; Cuerpo Cultural; Conciencia.

INTRODUÇÃO

O meio ambiente é palco de debates durante séculos, principalmente por ser considerado uma das grandes preocupações da atualidade, e talvez o ponto mais alarmante é que o principal agente preocupante das alterações negativas do meio ambiente é o ser humano (RIOS; FILHO; RIBEIRO, 2018). Quando se aborda sobre a Educação Ambiental, é importante lembrar que esta está intrinsicamente ligada à sustentabilidade, pois tratam de aspectos dualísticos do homem, a sua visão geral de mundo e a visão relacionada ao próprio homem e a natureza. Portanto, o meio ambiente é um tema transversal, pois engloba várias facetas, porém, as discussões iniciadas na escola foram somente em 1997 por mediação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Nesse sentido, um dos principais objetivos da Educação Ambiental é despertar na sociedade um maior senso crítico em relação aos problemas ambientes e compreender de onde se origina as suas adversidades e qual a participação do homem nesse mote. (RIOS; FILHO; RIBEIRO, 2018).

Da mesma forma que a educação ambiental intervém em vários debates, os PCN's vinculam a Educação Física (EF) como componente curricular capaz de introduzir os indivíduos no universo de diferentes discussões, visto que, segundo os PCNs:

> A Educação Física é componente curricular responsável por introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal que contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde" (BRASIL, 1997, p. 27).

Portanto, a EF torna-se fundamental para a Educação Ambiental, e assim, para o meio ambiente, já que esta é uma disciplina que envolve o ser humano de modo integral, trabalhando o corpo, a mente, através de vários aspectos da cultura corporal, que envolvem as atividades expressivas corporais, como: jogo, esporte, dança, ginástica que configuram esta área do conhecimento.

Ademais, é percebido a partir da literatura que a Educação Física e a Educação Ambiental é amparada por vários documentos, a Constituição Federal de 1988 por exemplo, reforça a necessidade de preservar o meio ambiente e que é fundamental para a manutenção da boa qualidade de vida, por outro lado, Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, nº. 9. 394/96, Art. 32, assegura que: O Ensino Fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, dentre outros elementos, mediante: II- a compreensão do ambiente natural e social, do

sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se encontra a sociedade, e assim como a Educação Ambiental, a Educação Física também tem o amparo por lei, a LDB 9394/96, no Título V, Capítulo II, Seção I, Art. 26, § 3º, aponta que a Educação Física, integrada à proposta da escola, é uma componente curricular obrigatória, então, ambas podem e devem trabalhar juntas, pois tanto uma quanto a outra podem formar cidadãos conscientes em favor do meio ambiente.

Portanto, o objetivo desta revisão de literatura é abordar os aspectos dessas vertentes a fim de divulgar informações sobre este tema atual e urgente que é a educação ambiental no contexto da educação física.

DESENVOLVIMENTO

Breve abordagem histórica

Durante o decorrer do século XX pode-se observar um crescente interesse da sociedade pelas problemáticas socioambientais que a prejudicam, o que parece ser sinal de uma mudança de sensibilidade com relação ao vínculo entre ser humano e ambiente (FRACALANZA,1992). Assim, as discussões acerca da problemática ambiental nos anos 50 e 60 aumentaram devido à crescente negligência que o ser humano apresentou com o meio ambiente.

Para discutir o consumo das reservas de recursos naturais não renováveis e o avanço da natalidade no mundo até o século seguinte, ocorreu em 1968 o Clube de Roma realizado por cientistas dos países desenvolvidos, os quais puderam concluir que já naquela época era necessário conquistar meios para a conservação de recursos naturais, além de conter o crescimento populacional do planeta.

Desta forma, o Clube de Roma, como respostas às discussões realizadas, apresentou o problema ambiental em nível planetário, o que garantiu certa dedicação a respeito do assunto.

Em procura de mudanças sociais orientadas através da educação, a Educação Ambiental (EA) encontra seu marco a partir da Conferência de Estocolmo em 1972. A primeira grande conferência mundial sobre o meio ambiente foi realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), da qual participaram representantes de 113 países.

Nesse encontro, foi elaborada a Declaração de Estocolmo que demarcou alguns princípios, como a relevância dos recursos naturais para a espécie humana, a necessidade de preservar culturas, respeitar etnias, crenças e de ter equidade social. Assim mesmo, uma das

recomendações estabelecidas na Declaração indicou a necessidade de criar uma Educação Ambiental (EA) como instrumento estratégico na busca da melhoria da qualidade de vida e na construção do desenvolvimento (REIGOTA, 1994; GRUN, 1996). Desta forma, no mencionado evento foi discutido a introdução desta temática na agenda internacional e como resolução importante se promove que se deve educar o cidadão para a solução dos problemas ambientais (GALLI, 2007, p. 35).

Posteriormente, em 1975, ocorreu em Belgrado (na então Iugoslávia) o Encontro Internacional de Educação Ambiental, objetivando a definição dos objetivos, conteúdos e métodos e orientação para um Programa Internacional de EA (GALLI, 2007, p. 36).

Nessa ocasião foi formulada a Carta de Belgrado, que chamava a atenção para as possíveis consequências do crescimento tecnológico e econômico sem limites. O Congresso de Belgrado, promovido pela UNESCO em 1975, definiu a EA como sendo um processo que visa:

> Formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito, uma população que tenha conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de participação e engajamento que lhe permitam trabalhar individualmente para resolver problemas atuais e impedir que se repitam (SEARA FILHO, 1987, p. 44).

Como meta de ação ambiental se reconhece que esta deve melhorar todas as relações ecológicas, incluindo a relação da humanidade com a natureza e das pessoas entre si. Assim mesmo, "melhorar a relação da humanidade com a natureza" é um dos principais objetivos desse trabalho, ou seja, criar o vínculo entre natureza e homem e se observar como parte da mesma.

Esse encontro definiu os princípios, orientações e objetivos da EA e ainda propôs que a "Educação Ambiental deve ser contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais". Assim, pode se observar na publicação da Carta de Belgrado que foi publicada como resultado dessa Conferência.

A Carta de Belgrado contém seis objetivos indicativos para a EA. Eles são: conscientização, conhecimento, comportamento, competência, capacidade de avaliação e participação.

Contudo, observa-se que o documento "Carta de Belgrado" sugere conteúdo para uma nova ética global, como concorda Ruffino (2003, p. 6) "[...] uma ética que leve em conta a

erradicação das causas da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição, da exploração e da dominação; uma ética que assegure a paz".

Passados cinco anos da Conferência de Estocolmo, aconteceu em Tbilisi, 1977, na Georgia (ex-União Soviética), a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, através de uma parceria entre a UNESCO e o então recente Programa de Meio Ambiente da ONU – PNUMA.

Institucionalização da Educação Ambiental no Brasil

O Brasil participou do encontro em Tbilisi, quando foram discutidas e consolidadas as definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental que até hoje são adotados em todo o mundo.

Na ocasião da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92), foi elaborado pela sociedade civil planetária, no Fórum Global, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Esse documento teve bastante relevância por ter sido elaborado no âmbito da sociedade civil, o qual:

> [...] explicita os princípios para essa Educação Ambiental: crítica e inovadora, individual e coletiva, que, socialmente orientada, mas centrada no educando, busca o desenvolvimento íntegro do indivíduo, objetivando a participação ativa desse sujeito em busca da transformação social. (RODRIGUES, 2007).

Assim, se reconhece a EA como um processo político dinâmico, em permanente construção, orientado por valores baseados na transformação social.

Todo este processo resultou na elaboração da Agenda 21, um programa de ações que objetiva promover, globalmente, uma nova forma de prática ambiental: "A Educação Ambiental para a sustentabilidade", ou seja, uma Educação Ambiental baseada nos princípios do desenvolvimento sustentável.

A "Rio+20", como ficou conhecida a Conferência das Nações Unidas sobre desenvolvimento sustentável, ocorreu na cidade do Rio de Janeiro de 13 a 22 de junho de 2012. Segundo dados da ONU (2012), mais de 100 países foram representados por Chefes de Estado ou de Governo e 487 ministros compareceram. Em um total de 20 anos após a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Conferência discutiu os temas: Balanço do que foi feito nos últimos 20 anos em relação ao meio ambiente; A importância e os

processos da Economia Verde; Ações para garantir o desenvolvimento sustentável do planeta; Erradicação da pobreza; e A governança internacional no campo do desenvolvimento sustentável.

Desta forma, dois temas foram bem delimitados: "(i) economia verde no contexto do desenvolvimento sustentável e da erradicação da pobreza e (ii) estrutura institucional para a promoção do desenvolvimento sustentável" (TOMÉ-SILVA, 2012, p. 2).

Para a ONU, o principal desfecho da Rio+20 é um documento final de 53 páginas, acordado por 188 países, que dita o caminho para a cooperação internacional sobre desenvolvimento sustentável. Este documento foi intitulado "O Futuro que Queremos", o qual destaca aspectos sociais e ressalta o esforço conjunto para o combate à pobreza e à fome, a proteção das florestas, dos oceanos e da biodiversidade, e o incentivo à agricultura e à energia sustentável, e foi dividido em seis capítulos: Nossa visão comum; Renovação do compromisso político; A economia verde no contexto do desenvolvimento sustentável e da erradicação da pobreza; Estrutura institucional para o desenvolvimento sustentável; Estrutura de ação e acompanhamento; e Meios de implementação.

Após o término da Conferência e a entrega do documento final, a Rio+20 foi avaliada por muitos como um fracasso, pois não se identificavam ações concretas no documento proposto. Para os mais positivos, a Conferência atraiu milhares de representantes de movimentos sociais, empresariais e ONGs, o que contribuiu para disseminar a importância da consciência ambiental e as possibilidades de um novo conceito de desenvolvimento para os países (TOMÉ-SILVA, 2012).

No ano de 1997, o Ministério da Educação elaborou uma nova proposta curricular denominada Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), onde o meio ambiente passa a ser um tema transversal nos currículos básicos do Ensino Fundamental, isto é, de 1ª a 8ª séries (MEDEIROS *et al.*, 2011). Além disso:

> [...] a importância da Educação Ambiental se explicita formalmente na obrigatoriedade constitucional, em sua inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na publicação da Lei Federal que define a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795 /1999), instrumentos legais e documentos governamentais que asseguram a temática um caráter transversal, indispensável e indissociável da política educacional brasileira (FURTADO, 2012, p. 346).

Em 1999, no Brasil, foi promulgada a Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, composta por 21 Artigos. A Educação Ambiental, descrita pela PNEA, é um componente essencial e permanente da educação, que deve estar presente de forma articulada e integrada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em benefício de construir valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente (BRASIL, 1999).

Pode se observar, portanto, que a EA deve estar presente em todos os segmentos e níveis da educação formal de maneira que seja desenvolvida com uma prática educativa integrada, contínua e permanente, assim como afirma o Art. 10º da mesma lei, que garante que: "a Educação Ambiental será desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal".

A Lei 9.795/99 define no seu artigo primeiro a EA como:

> O processo por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999).

Esta lei também instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente definindo seus objetivos fundamentais como, por exemplo, no seu artigo 6º:

> O desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos, bem como o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como o valor inseparável do exercício da cidadania. (BRASIL, 1999, art. 6°).

Instrumentos legais posteriores têm sido criados para institucionalizar a Educação Ambiental no Brasil, como por exemplo, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e a abordagem da Educação Ambiental para o Ministério da Educação, que será abordada em um tópico a seguir.

Com relação ao ProNEA, pode se dizer que as propostas são orientadas para garantir, no ambiente educacional, a interação e integração das múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental ao desenvolvimento do país, buscando participação social na proteção e qualidade de vida (BRASIL, 2014). Nesse sentido, atua em consonância com a PNEA, propondo um

exercício constante de transversalidade para internalizar a EA no governo, e no setor público e privado.

Educação ambiental e inovações tecnológicas

Educação Física e ambiente nos jogos educativos no âmbito da cultura corporal

É comum na sociedade moderna a utilização de diversos dispositivos tecnológicos no auxílio de tarefas individuais ou conjuntas. Tablets, smartphones, computadores e até mesmo relógios estão auxiliando os indivíduos nos afazeres de seu cotidiano, ou apenas entretendo-os. Assim, é natural que essa tecnologia alcance as salas de aula e além no que tange o processo de aprendizagem de um indivíduo, independente da faixa etária em que o mesmo se encontra.

Assim, visto que uma das funções da escola é preparar esse indivíduo para o futuro - e esse futuro certamente incluirá o uso de novas e mais avançadas tecnologias do que as que possuímos atualmente -, é imprescindível a naturalização desse aprendiz com as ferramentas digitais. Não obstante, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 67):

> É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras (BRASIL, 1997, p. 67).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados pelo Ministério da Educação que, baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), introduziu a temática ambiental – o tema meio ambiente – como Tema Transversal no currículo das escolas do país, instituído em 1997. Os Temas Transversais são determinados temas que têm por objetivo discutir "[...] o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde" (PATRIARCHA-GRACIOLLI, 2009, p. 8).

Para a escolha dos Temas Transversais foram "adotados alguns critérios: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e favorecer a compreensão da realidade e a participação social (BRASIL, 1997). A publicação dos PCNs foi de extrema importância para a inserção da questão ambiental nos currículos escolares no Brasil. Conforme Grün (2007, apud PATRIARCHA-GRACIOLLI, 2009, p. 8):

> [...] apesar das críticas que os PCNs receberam, pelo modo como se estruturou – mantendo as disciplinas de conteúdos formais como eixos principais, incluindo os Temas Transversais – teve mérito de inserir a temática ambiental articulada com diversas áreas de conhecimento e não como uma disciplina.

O objetivo deste ensaio é abordar como essa tecnologia – mais especificamente, os jogos educativos digitais – podem contribuir para o aprimoramento da Educação Ambiental como um todo e na relação do indivíduo em seu ambiente natural. Para tal, este ensaio está dividido em três principais temas: o primeiro abordando os principais pontos do processo educativo e sua relação com os jogos; o segundo correlacionando os jogos educativos digitais e a Educação Ambiental, tentando salientar a importância dessa correlação; o terceiro abordará o *m-learning*, ou mobile *learning* nas atividades educacionais.

A fase da infância é de extrema importância para qualquer indivíduo. Nela, a criança desenvolve as bases cognitivas que fundamentarão o desenvolvimento de sua vida juvenil e adulta. Assim, para além de uma atividade que aparentemente destina-se apenas ao entretenimento da criança, o brincar insere-se em um contexto psicopedagógico de importância ímpar. O ato de brincar estimula novos conhecimentos, incorporando habilidades relevantes de forma orgânica e agradável. Autores defendem que a brincadeira, além de ser uma das necessidades básicas do indivíduo nessa fase, é primordial para o desenvolvimento de suas capacidades motoras, sociais, emocionais e cognitivas (MALUF, 2009).

De acordo com Maluf (2009, p. 18), o 'brincar' significa "comunicação e expressão, associando pensamento e ação; um ato instintivo voluntário; uma atividade exploratória; [...] um meio de aprender a viver e não um mero passatempo". Segundo o dicionário, ludicidade significa "Forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, através de jogos, música e dança. O primeiro significado do jogo é o de ser lúdico (ensinar e aprender se divertindo)".

Portanto, no processo de aprendizagem de uma criança, é necessário aliar o aprendizado lúdico com a atividade natural da criança de descobrir e aprender sobre o mundo que a rodeia através da ação de brincar.

De acordo com pesquisas realizadas por estudiosos do tema, o ambiente escolar, de forma genérica, não é visto como um lugar de brincadeiras, o que sugere que mesmo que as crianças estejam inseridas em um ambiente voltado para o aprendizado e formação cognitiva, há separação deste ambiente com a vivência cotidiana (CARVALHO, 1998, p. 48). Segundo Patriarcha-Graciolli, é sabido que:

> [...] Os jogos competitivos, os jogos de estratégias e os jogos que estimulam a motricidade podem e deveriam ser estimulados pela escola, favorecendo a capacidade de raciocínio e outras habilidades corporais e sociais necessárias em diversas circunstâncias da vida. (PATRIARCHA-GRACIOLLI, 2009, p. 19).

Exemplificando o exposto acima, a autora cita uma experiência realizada por dois pesquisadores que aplicaram sete jogos didáticos para um conjunto de duzentos estudantes, que chegaram à conclusão que essa atividade com os jogos didáticos foi notável para os alunos, visto que os mesmos afirmaram que a aprendizagem com os jogos foi mais significativa do que a tradicional exposição de conteúdo nas salas de aula através dos professores, onde estes transmitem o conteúdo de forma ativa e aqueles 'absorvem' o conteúdo de forma passiva (SANTANA; WARTHA, 2006, p. 65).

Não obstante, a pesquisa concluiu que os alunos submetidos aos jogos tiveram diversas interações, aproximaram a teoria da prática ao desenvolverem habilidades e aperfeiçoarem conceitos entre os alunos. Portanto, quando bem elaborado e desenvolvido para tal direcionamento, os jogos didáticos são importantes recursos pedagógicos no processo de construção de conhecimento do aluno.

Ainda de acordo com Campos *et al.* (2003):

> Os jogos, dessa maneira, ganham espaço no processo de aprendizagem à medida que estimulam o interesse do aluno, promovem a interdisciplinaridade, desenvolvem níveis diferentes de experiência pessoal e social, desenvolvem e enriquecem sua personalidade, possibilitam construir novas descobertas e ainda são instrumentos pedagógicos que levam o educador à condição de condutor estimulador e avaliador da aprendizagem. (CAMPOS, 2003, p. 20-21).

Neste ponto, torna-se importante para o desenvolvimento do tema a exposição do pensamento de um autor conhecido dentro do meio pedagógico chamado Jean Piaget. Desde criança um prodígio acadêmico, iniciou sua carreira aos 10 anos quando publicou um artigo na revista de História Natural sobre andorinhas albinas, marcando sua trajetória acadêmica no ramo da Biologia. Sua formação definiu alguns alicerces sobre os quais basearia seus estudos pedagógicos anos mais tarde, um deles é a pressuposição que os processos de conhecimento estavam correlacionados a mecanismos de equilíbrio orgânico (PATRIARCHA-GRACIOLLI, 2009, p. 65).

O autor acreditava que a dificuldade em se adquirir conhecimento residia no fato que na filosofia, o procedimento metodológico de aprendizagem era primariamente intuitivo, o que se contrapunha com o procedimento metodológico da Biologia de experimentação. Seus estudos

epistemológicos o levaram a concluir que as ações externas e os processos de pensamento implicam uma estrutura lógica.

Logo, o pesquisador buscou combinar o lógico e a biológica em uma única teoria multidisciplinar e lançar um pouco de luz ao problema do desenvolvimento do conhecimento humano (PALANGANA, 2001, p. 45 apud PATRIARCHA-GRACIOLLI, 2009).

Piaget recorre à psicologia como elemento estrutural de sua proposta teórica como elo entre a filosofia e a biologia, fornecendo um caráter científico às suas observações, visto que ela permite a experimentação para desenvolvimento das pesquisas pretendidas. Segundo Palananga (2001 apud PATRIARCHA-GRACIOLLI, 2009, p. 24):

> Para Piaget quatro fatores são responsáveis pelo desenvolvimento do intelecto infantil: o fator biológico, caracterizado mais especificamente pelo crescimento orgânico e a maturação do sistema nervoso; o exercício e a experiência física, adquiridos na ação de execução sobre o objeto; por meio da linguagem e da educação; e o fator de equilibração das ações (PALANANGA, 2001 apud PATRIARCHA-GRACIOLLI, 2009, p. 24)

Para explicar o processo de desenvolvimento psicológico de um indivíduo, Jean Piaget utilizou os termos assimilação, acomodação e adaptação. Segundo o autor, todo o movimento, pensamento ou sentimento estão ligados a uma necessidade do indivíduo. Exposto a um mundo externo e interno de constantes transformações, o equilíbrio do indivíduo é quebrado a cada instante, gerando uma tentativa de restabelecer o equilíbrio por parte deste indivíduo. Então, a ação humana é uma tentativa contínua de adaptação ou equilibração frente às transformações.

Em seu desenvolvimento, a criança conta com uma estrutura mental que a ajuda a recompor esse equilíbrio mesmo que temporariamente, haja vista que novas recomposições serão necessárias frente a um mundo de novas necessidades com o passar do tempo (PATRIARCHA-GRACIOLLI, 2009). O autor afirma que essas necessidades possuem a tendência de incorporar coisas e pessoas às estruturas já construídas dentro do indivíduo, assimilando-as sem, no entanto, alterá-las.

Concomitantemente, essa mesma necessidade propende a reajustar essas mesmas estruturas internas em função das transformações ocorridas, *acomodando-as* aos objetos externos, isto é, acarretando um "processo de reorganização dessas estruturas, de tal forma que elas possam incorporar aos novos conhecimentos, transformando-os para se ajustarem às novas exigências do meio" (PATRIARCHA-GRACIOLLI, 2009, p. 24).

No que tange aos jogos, segundo Piaget (2006 apud PATRIARCHA-GRACIOLLI, 2009, p. 32), a finalidade dos mesmos dentro de uma sala de aula não se restringe apenas a

ensinar as crianças a jogá-los, mas também promovem a habilidade dos alunos em coordenar pontos de vistas e fazer conexões.

Portanto, para Piaget (2006, p. 54) o jogo está regulado, do ponto de vista dos mecanismos que conduzem à adaptação, pela assimilação, ou seja, através da brincadeira a criança adapta a realidade e os fatos às suas possibilidades e esquemas de conhecimento. Assim para Piaget:

> [...] depois dos sete ou oito anos, em um jogo em grupo, a criança, procurando vencer, se esforça em lutar com seus parceiros observando as regras comuns. O divertimento, favorecido pelo jogo, deixa de ser egocêntrico e torna-se social. (...) o interesse da criança pelo jogo é social e a interação é indispensável para o desenvolvimento moral e cognitivo. (PIAGET, 2006, p. 63).

Seguro que a temática exposta acima foi desenvolvida e compreendida, se faz por necessária a conexão entre os jogos didáticos no desenvolvimento da Educação Ambiental, pois, em um mundo onde a demanda de recursos da população cresce exponencialmente e o mercado produzindo cada vez mais para suprir essa demanda, a questão ambiental insere-se no patamar de um dos mais importantes temas de discussão em diversos países. Nesse sentido, Carvalho (1998) afirma que:

> Os problemas ambientais ameaçam não apenas o futuro físico do planeta, mas, em igual intensidade, questionam o futuro dos valores de nossa sociedade e apontam para a necessidade de uma profunda reorientação nos modos socialmente construídos de conhecer e de se relacionar com a natureza (CARVALHO, 1998, p. 17).

Sua relevância pode ser verificada em princípios norteadores de diversos órgãos supranacionais, tais como a UNESCO e ONU, como também é integrante do hall de cláusulas pétreas de diversas Constituições, incluindo a do Brasil. Portanto, o acesso do indivíduo ao tema da questão ambiental é fundamental para formar um cidadão já inserido no meio ambiente de forma que o mesmo desenvolva consciência crítica ambiental. Para Reigota (2006) a Educação Ambiental:

> [...] é uma das mais importantes exigências educacionais contemporâneas não só no Brasil, mas também no mundo. A grande relevância do tema Educação Ambiental nos meios educacionais, hoje, é uma consequência das políticas de impacto estimuladas no mundo todo e da sucessão de medidas ambientais em âmbito internacional (REIGOTA, 2006, p. 57).

Já Kralsichik (1988 apud PATRIARCHA-GRACIOLLI, 2009, p. 14), define a Educação Ambiental juntamente com a educação para a saúde como "programas que estudam as relações dos fatores econômicos e sociais e a melhoria da qualidade de vida, e as possíveis consequências do uso indevido do ambiente". Por conseguinte, a relevância da EA nas escolas atualmente é uma consequência das políticas de impacto estimuladas no mundo todo e da sucessão de medidas ambientais em âmbito internacional.

Para Travassos (2006) alguns autores defendem que para um programa de Educação para o Meio Ambiente ser bem-sucedido, é necessário que o mesmo esteja baseado em promover os conhecimentos e habilidades dos indivíduos que estão inseridos no meio ambiente para que eles o compreendam e, simultaneamente, desenvolver ações que alterem o comportamento desses indivíduos para com seu ambiente.

Diante disso, o objetivo da Educação Ambiental é promover "os ensinamentos sobre a utilização racional dos recursos que a natureza oferece, mas também o desenvolvimento da participação da sociedade nas discussões e nas decisões sobre as questões ambientais" (PATRIARCHA-GRACIOLLI, 2009, p. 16). Por isso, é preciso pensar em uma Educação Ambiental voltada para orientar um comportamento ético na relação econômica, político e social do cidadão, com a finalidade de sensibilizá-los para mudança de comportamento para que esses indivíduos se relacionem com a natureza e seu meio social de forma harmônica.

Assim sendo, Dias (1991) ressalta em seus estudos que:

> [...] a importância da adoção de uma postura ética e solidária em relação ao meio ambiente e valorizado o exercício da cidadania, para que, de forma harmoniosa e equilibrada, todos possam usufruir de uma sadia qualidade de vida. (DIAS, 1991, p. 69).

No ano de 1999 foi criada a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) pela Lei 9.795, cujo foco é desenvolver e perpetuar a consciência crítica ambiental nos indivíduos. Nesse âmbito, segundo Calisto *et al.* (2010), os jogos educativos inserem-se como uma importante contribuição no processo de ensino-aprendizagem, pois conseguem disseminar informações de forma mais agradável e atrativa aos alunos, que terão sua atenção estimulada e motivar-se-ão com atividades de competição e cooperação. Tendo os jogos digitais como aliados no desenvolvimento e aprendizado do aluno, Calisto *et al.* (2010) afirma ainda que:

> A prática docente que utiliza o jogo como uma ferramenta de apoio ao processo de aprendizagem, além de permitir a integração de diferentes áreas do conhecimento, nas quais conteúdos se encontram transversalmente nos domínios da Educação Ambiental, biologia, física, química, matemática, informática, entre outros, oferece

> algumas vantagens como ludicidade, cooperação, participação, prazer e motivação (CALISTO *et al.*, 2010).

O ponto aqui é que os jogos digitais, enquanto ferramentas educacionais, podem contribuir ativamente para o desenvolvimento do conhecimento e as habilidades cognitivas do aluno, colaborando com sua capacidade de resolução de problemas, pensamento estratégico e outras mais, permitindo uma maior compreensão sobre determinados assuntos, Brom *et al.* (2005 apud NETO; FONSECA, 2013, p. 36).

Guia metodológico do ensino da cultura corporal ribeirinha e tecnologias educacionais como estratégias de ensino

Contextualização histórica da informática na educação

A utilização de computadores para fins educacionais não é, ao contrário do que se pode pensar, um fato recente. Na década de 1950 os computadores começaram a ser comercializados nos Estados Unidos e, devido a sua capacidade de programação e armazenamento de informação, algumas instituições utilizaram-se dele tanto para resolver problemas matemáticos quanto no processo de ensino-aprendizagem (VALENTE, 1999).

Para Valente (1999), fica claro o entendimento do termo 'informática na educação', que se entende pela inserção do computador no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de Educação.

A inserção da informática no sistema educacional do Brasil data da década de 1970. Enquanto o computador já era utilizado nos Estados Unidos e na França, um especialista da Universidade de Darthmouth, Estados Unidos, ministrou uma palestra na 1º Conferência Nacional de Tecnologia em Educação Aplicada ao Ensino Superior (I CONTECE) no Rio de Janeiro, incentivando os educadores a utilizarem o computador como ferramenta educacional no ensino de física (VALENTE, 1999). Em 1982, acontece então o I Seminário Nacional de Informática na Educação, em Brasília, onde uma representante francesa ministrou uma palestra técnica na qual salientava a importância do computador no ensino.

O Brasil seguia a tendência traçada por outros países, especialmente os Estados Unidos e França, quando se trata da inserção da informática na educação nacional. Não obstante, é possível afirmar, do ponto de vista pedagógico, que esses países mesmo com a grande

proliferação de computadores nas escolas devido ao avanço tecnológico que estes países estavam contemplando, as mudanças são quase inexistentes (VALENTE, 1999).

Na década de 1980 houve diversas iniciativas de instituições governamentais e educacionais - Ministério da Educação, Ministério da Ciência e Tecnologia e Universidades - para a implementação da informática no cenário educacional brasileiro, originando o Projeto Educom, que nasceu a partir de seminários ocorridos na Universidade de Brasília (UNB) e na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Tecnologias digitais como ferramenta de contribuição para a educação

O Brasil é um país de dimensões continentais, estando em 5º lugar na lista de maiores países do mundo. Juntamente com o fator geográfico, os fatores socioeconômicos dificultam o acesso dos indivíduos à educação, criando uma população deficitária educacionalmente. Portanto, a Educação a Distância (EaD) torna-se uma modalidade educacional necessária para as áreas carentes e longínquas.

O EaD é uma modalidade educacional voltada para os cidadãos com difícil acesso a uma instituição de ensino, que se utilizava do correio para transmitir informações e instruções aos alunos (ALMEIDA, 2003). O ensino a distância tratado aqui será puramente o que se utiliza do computador como ferramenta de aprendizado.

Nesse contexto de ensino a distância utilizando-se do computador como ferramenta é que surgem os ambientes digitais de aprendizagem. Nas palavras de Almeida (2003):

> Na EaD em meio digital, pode-se observar que existe um foco central em determinado aspecto, diretamente relacionado com a abordagem educacional implícita, o qual pode ser: O material instrucional disponibilizado, cuja abordagem está centrada na informação fornecida por um tutorial ou livro eletrônico hipermediático. Essa abordagem se assemelha à auto-instrução e distribuição de materiais, chegando a dispensar a figura do professor. (ALMEIDA, 2003, p. 332).

A educação online é uma das modalidades da educação a distância que se baseia na utilização da internet como forma de criar, trocar e debater rapidamente informações entre alunos e professores, promovendo a interação entre pessoas onde antes não havia. Ainda nas

palavras da autora: “Inserir determinada tecnologia na EaD não constitui em si uma revolução metodológica, mas reconfigura o campo do possível” (ALMEIDA, 2003, p. 330).

Logo, é possível entender que:

> Usar uma tecnologia tanto na tentativa de simular a educação presencial com o uso de uma nova mídia como para criar novas possibilidades de aprendizagem por meio da exploração das características inerentes às tecnologias empregadas (ALMEIDA, 2003, p. 330).

Portanto, acreditamos que o ensino a distância, reconfigurado para um ambiente tecnologicamente digital, é um dos maiores exemplos de como a tecnologia digital pode contribuir com o acesso à educação para milhares de pessoas espalhadas nesse ‘quase continente’ chamado Brasil.

A importância da tecnologia no contexto atual na educação

É comum nos dias atuais a utilização de diversos dispositivos eletrônicos na realização de diversas tarefas individuais ou grupais. Tablets, *smartphones* e até mesmo relógios estão auxiliando os indivíduos nos afazeres de seu cotidiano, ou apenas entretendo-os.

Assim, é natural que essa tecnologia alcance as salas de aula e além no ambiente educacional. Visto que uma das funções da escola é preparar esse indivíduo para o futuro - e esse futuro certamente incluirá o uso de novas e mais avançadas tecnologias que as que possuímos atualmente -, é imprescindível a naturalização desse aprendiz com as ferramentas digitais.

Nesse contexto, a primeira e mais difundida ferramenta tecnológica chama-se o computador, que no início desse processo de informatização tornou-se a ferramenta tecnológica mais amplamente encontrada nos ambientes escolares.

O computador possui um grande potencial para auxiliar o aluno em sua obtenção de conhecimento. O professor pode, dentro de sua discricionariedade, alternar adequadamente as tradicionais atividades de ensino-aprendizagem com atividades que se utilizam do computador. A utilização do computador neste processo abre o precedente do aluno criar suas próprias condições de construir seu conhecimento, visto que o modelo tradicional de ensino-aprendizagem é tido por reforçar o processo instrucionista (BRASIL, 1999).

Dentro desse contexto, o computador passa a ter duas funções no que tange à interação dele com o aluno: 1) transmitir informação; e 2) construir conhecimento. Quando transmite

informações, o computador assume quase um papel de professor, mantendo, assim, o processo instrucionista anteriormente mencionado, tendo como destaque a qualidade dos softwares que são utilizados, pois os mesmos cumprem o papel de tutoriais e exercício-e-prática (BRASIL, 1999).

Já quando é utilizado para construir conhecimento – e aqui reside a inovação que a inserção dos computadores na educação trouxe –, os papéis se invertem e o aluno passa a ensinar ao computador, configurando um ambiente que o aluno pode descrever a resolução do problema, ponderar sobre os resultados e buscar novos conteúdos e/ou traçar novas estratégias (BRASIL, 1999).

Assim, essa construção do conhecimento "advém do fato de o aluno ter de buscar novos conteúdos e estratégias para incrementar o nível de conhecimento que já dispõe sobre o assunto que está sendo tratado via computador" (BRASIL, 1999, p. 12).

Na interação do computador do aluno em que aquele apenas transmite informação para este, há apenas uma perpetuação da metodologia pedagógica hodierna. Ainda assim, é possível afirmar que "[...]. Isso tem facilitado a implantação do computador nas escolas, pois não quebra a dinâmica tradicional já adotada. Além disso, não exige muito investimento na formação do professor." (BRASIL, 1999, p. 12).

A utilização de computadores no ensino fundamental pode ser datada desde a década de 1990, nos Estados Unidos, quando foram implementados na maioria das escolas de ensino médio e fundamental, sendo utilizados para ensinar conceitos de informática "ou para a 'automação da instrução' por intermédio de softwares educacionais, tais como tutoriais, exercício-e-prática, simulação simples, jogos, livros animados" (BRASIL, 1999, p. 72).

Conforme já discutido anteriormente, a inserção dos computadores na vida cotidiana moderna trouxe profundas modificações nas estruturas econômicas e sociais, que fizeram que o modelo de ensino até então processado nas escolas fosse repensado.

De acordo com Gladcheff, Zuffi e Silva (2001), essas preocupações estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que definem o computador como um instrumento valoroso no processo de ensino e aprendizagem de matemática. As autoras ainda afirmam que:

> Tudo indica que, por ser um instrumento lógico e simbólico, pode vir a contribuir muito para que a criança, já no Ensino Fundamental, aprenda a lidar com sistemas representativos simbólicos, lingüísticos e/ou numéricos. Assim, pode não apenas consolidar a construção de conceitos como o de número, mas também construir o alicerce da inteligência mais abstrata que virá depois, ou seja, a inteligência formal

> propriamente dita, que é a que vai trabalhar com os possíveis, com as hipóteses, com as deduções. (GLADCHEFF; ZUFFI; SILVA, 2001, p. 66).

Não obstante, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras. (BRASIL, 1997, p. 67).

Assim, podemos afirmar que o ensino fundamental brasileiro atualmente apresenta um direcionamento de recuperar o prazer do aprendizado dos alunos dessa faixa educacional, criando uma ponte entre os aspectos cognitivos e afetivo-relacionais, expondo a necessidade de compreensão que a inteligência se desenvolve na interação no mundo em que vivemos (GLADCHEFF; ZUFFI; SILVA, 2001, p. 69).

Como já discutido anteriormente o computador possui uma grande variedade de funcionalidades, dentre elas, pode ser usado para auxiliar o aluno de diversas maneiras durante sua busca por conhecimento. Nesse processo os *softwares* são de extrema importância, pois são eles que fazem a interação entre o usuário e a máquina. Segundo o dicionário, *software* significa "Conjunto dos elementos que, num computador, compõe o sistema de processamento de dados; todo programa que se encontra armazenado no disco rígido.".

O contato do aluno com a máquina acontece, no computador, através dos *softwares* usados para o aprendizado do mesmo. Brasil (1999) defende que ao se analisar os *softwares* que o aluno usa, é possível entender que o processo de aprendizagem – seja a memorização ou a construção do conhecimento – não fica limitado ao *software* em si, mas à interação aluno-software.

Ainda de acordo Brasil (1999), os tipos *softwares* que podem ser utilizados pelo aluno são: 1) Tutoriais; 2) programação; 3) processador de texto; 4) multimídia e internet; 5) desenvolvimento de multimídia ou páginas de internet; 6) simulação e modelagem; e 7) jogos. Portanto, entende-se que:

> [...] cada um dos diferentes softwares usados na educação, como os tutoriais, a programação, o processador de texto, os softwares multimídia (mesmo a Internet), os softwares para construção de multimídia, as simulações e modelagens e os jogos, apresenta características que podem favorecer, de maneira mais explícita, o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 1999, p. 72).

Assim, os softwares apresentam diferentes características que permitem, por sua vez, traçar diferentes caminhos que o aluno pode percorrer na busca pelo aprendizado. O professor possui um papel crucial na análise e escolha desses softwares, pois alguns deles exigem uma maior interação do mesmo, como no caso dos tutoriais. Quando o software apresenta características que favorecem a compreensão, o auxílio do professor se torna menos necessário.

Mobile Learning nas atividades de educação ambiental

Mobile Learning ou *m-learning* pode ser definido como "[...] um conceito novo que envolve a mobilidade e o estudante, o qual pode realizar atividades educacionais sem a limitação do espaço físico de um ambiente de ensino" (KUKULSKA-HUME; TRAXLER, 2005, p. 94 apud NETO; FONSECA, 2013, p. 3), permitindo que o aluno aprenda "em ambientes fora das salas de aula, basta apenas motivação de aprender e um dispositivo móvel, leve e que caiba no bolso, como um celular ou um tablet, por exemplo" (KUKULSKA-HUME; TRAXLER, 2005, p. 94 apud NETO; FONSECA, 2013, p. 3). Dentre seus benefícios, podemos apontar o que os autores Kukulska-Hume e Traxler (2005, p. 94 apud NETO; FONSECA, 2013, p. 3) relatam:

> a) Melhorar os recursos para o aprendizado do aluno, o qual os utilizará importantes para execução de tarefas, como por exemplo, consulta de informações via Internet, utilização da câmera digital, gravação de sons, troca de mensagens e outras funcionalidades existentes;
>
> b) Acessar conteúdos didáticos em qualquer lugar e a qualquer momento, de acordo com a conectividade do dispositivo;
>
> c) Aumentar a interatividade com professores e as estratégias de aprendizado disponíveis, através de novas tecnologias que dão suporte tanto à aprendizagem formal quanto à informal;
>
> d) Fornecer meios para o desenvolvimento de métodos inovadores de ensino e de treinamento, utilizando os novos recursos de computação e de mobilidade (KUKULSKA-HUME; TRAXLER, 2005, p. 94 apud NETO; FONSECA, 2013, p. 3).

As últimas décadas testemunharam a vasta disseminação de dispositivos móveis, principalmente os chamados smartphones, e como qualquer tecnologia pode ser usada para melhorar a vida do indivíduo, nesse caso podendo aprimorar seu processo educacional. Segundo Demirbilek e Earnshaw *et al*. (2010 apud NETO; FONSECA, 2013, p. 2): "A aprendizagem móvel é um novo paradigma educacional, o qual é mais flexível do que a aprendizagem que

utiliza computadores tradicionais. Ela permite que qualquer pessoa possa acessar informações e materiais de aprendizagem de qualquer lugar e a qualquer hora".

Porém, é necessário salientar que segundo alguns autores que defendem essa proposta, a aprendizagem móvel não substitui o aprendizado em sala de aula, mas sim funciona enquanto um complemento que estimula a aprendizagem. Portanto, os jogos educativos:

> O uso dos jogos educativos em sala de aula possibilita aos docentes do ensino fundamental da educação básica a identificar nos discentes, as seguintes situações: quais os conceitos aprendidos anteriormente; como elaboram as estratégias; formulam as hipóteses; analisam os dados obtidos nos jogos; constroem novos conhecimentos e os aplicam; interagem socialmente com os outros; lidam com os limites, as dificuldades ou as frustrações; formam a sua afetividade; e os fatores que facilitam a aprendizagem. (LEANDRO, 2012, p. 60).

Após essa breve exposição do conceito de m-learning e seu potencial latente de evolução do processo de ensino do aluno contemporâneo, pode-se seguir para as considerações finais do presente trabalho.

Com o crescente uso social dos jogos digitais de entretenimento em dispositivos móveis, o desenvolvimento de novas metodologias de aprofundamento no processo de ensino-aprendizagem torna-se extremamente necessário, corroborando a premissa que o aprendizado através de jogos educativos em dispositivos móveis não somente é uma forma válida de desenvolver as capacidades cognitivas do aluno, mas também ajudar a formar um cidadão crítico ambientalmente consciente.

CONCLUSÃO

A discussão sobre a importância da educação ambiental e sua relação com a educação física é fundamental para promover uma compreensão holística do bem-estar humano e do ambiente que nos cerca. Em primeiro lugar, a educação ambiental desempenha um papel crucial na conscientização sobre questões ambientais globais, como a mudança climática, a perda de biodiversidade e a poluição. Ao integrar a educação física nesse contexto, os estudantes podem não apenas adquirir conhecimento teórico sobre essas questões, mas também experimentar atividades práticas que os conectem à natureza e os incentivem a adotar um estilo de vida mais sustentável.

Além disso, a educação física oferece oportunidades únicas para promover o respeito e a apreciação pela natureza. Através de atividades ao ar livre, como caminhadas, escaladas e esportes aquáticos, os alunos podem desenvolver uma conexão mais profunda com o meio ambiente. Isso não apenas melhora sua saúde física, mas também fortalece seu senso de

responsabilidade em relação à conservação ambiental. Ao explorar ecossistemas naturais e entender como suas ações afetam o mundo ao seu redor, os estudantes se tornam mais motivados a agir de forma sustentável.

Por fim, a integração da educação ambiental com a educação física pode ajudar a formar cidadãos mais conscientes e engajados. À medida que os jovens compreendem as interconexões entre a saúde pessoal, o bem-estar da comunidade e a saúde do planeta, eles se tornam defensores ativos do meio ambiente. Portanto, discutir a educação ambiental em conjunto com a educação física não apenas enriquece a experiência educacional, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais preocupada com o futuro sustentável do nosso planeta.

REFERÊNCIAS

_____. Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. São Paulo: Autores Associados, 2001b.

_____. Fenomenologia da percepção. 2. ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação. Campinas: Autores Associados, 2007

_____. Imagem e ação: a televisão e a Educação Física escolar. In: BETTI, Mauro (org.). Educação Física e Mídia: novos olhares outras práticas. São Paulo: Hucitec, 2003.

A cultura popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. Revista Pensar a Prática, v.11, n.1, p.81-89, 2008.

ALENCAR, H. F. Participação social e estima de lugar: Caminhos traçados por jovens estudantes moradores de bairros da regional III da cidade de Fortaleza pelos mapas afetivos. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Fortaleza – CE, 2010.

ALMEIDA, M. da C. Complexidade, do casulo à borboleta. In: CASTRO, G. de *et al*. (Orgs.). Ensaios de complexidade. Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 25-45.

ALVES, J. C. M. A participação social a partir do Programa Federal Territórios da Cidadania: o caso do território do Cariri/CE. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável. Juazeiro do Norte – CE, 2013. Disponível em:<http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9842>. Acesso em: 06 dez. 2019.

BAITELLO JUNIOR, N. Síndrome da máquina. In: CASTRO, G. de *et al*. (orgs.). Ensaios de complexidade. Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 115-121.

BAUMAN, Z. Globalização: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. Revista Motus Corporis. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

BETTI, M. A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física. Campinas: Papirus, 1998.

BETTI, M.; BATISTA, S. R. A televisão e o ensino da Educação Física na escola. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 26, n. 02, jan. 2005.

BETTI, M.; BATISTA, S. R. A televisão e o ensino da Educação Física na escola. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 26, n. 02, jan. 2005.

BORTOLIERO, S. Jornalismo Científico e Desenvolvimento Sustentável. SP: All Print 2009. p. 206-219.

BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Resolução CNS no 510, de 07 de abril de 2016, nos termos do Decreto de Delegação de Competência de 12 de novembro de 1991. Disponível em http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf Acesso em 14/04/2018

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUSSAB, V. S. R. Afetividade e interação social em crianças: perspectiva psicoetológica. 2003. Tese (Livre-docência em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CAPRA, F. As Conexões Ocultas: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2005.

CAPRA, F. O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. 10. reimp. São Paulo: Cultrix, 2006a.

CAPRA, F. A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.10. reimp. São Paulo: Cultrix, 2006b.

CARVALHO, A. M. A. O que é "social" para a psicologia? Temas em Psicologia, v. 3, p. 1-17, 1994.

CARVALHO, N. C. Entre o rio e a floresta: um estudo do imaginário e da ludicidade de crianças ribeirinhas. Rio de Janeiro: PPGEF/UFG. 2006 (Tese de Doutorado).

CANDAU, Vera Maria (org.). Sociedade, Educação e Cultura (s): questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAIM, C, I. Cultura corporal juvenil da periferia paulistana: subsídios para construção de um currículo de Educação Física. 2007. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia de ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 2010.

CORAZZA, S. M. Artistagens: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos Conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1991.

Forquin, J-C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.14. Franco, M.L.P.B. Análise de Conteúdo.

FRANÇA, S. L. A. A participação popular nos planos diretores municipais: uma estratégia de gestão democrática. Grupo de trabalho: Participação e poder público. São Paulo; 1997. Disponível em: < http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/sites/gestaocompartilhada.pbh.gov.br/files/biblioteca/arquivos/planos_diretores_e_participacao_popular.pdf >. Acesso em: 26 de dez. de 2021.

GENÚ, Marta. Para uma cartografia lúdica da Amazônia. Belém: EDUEPA, 2010.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social .6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. "Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação". In: SILVA, T.T. (Org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 85-103.

GLEYSE, Jacques. L' instrumentalisation du corps: une archéologie de la rationalisation instrumentale du corps, de l' âge classique à l' époque hypermoderne. Paris: L' Harmattan, 1997.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação e realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 02, p.15-46, jul./dez. 1997.

KUNZ, E. Educação Física: ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

LE BOULCH, Jean. Rumo a uma ciência do movimento humano. Tradução Jeni Wolff. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LITTLE, P.E. Etnodesenvolvimento local: autonomia cultural na era do neolibe-ralismo global. Tellus, Campo Grande-MS, ano 2, n.3, p. 33-52, out. 2002.

MARTINS, Sergio Ricardo Oliveira. Revista Internacional de Desenvolvimento Local. Vol. 3, N. 5, p. 51-59, set. 2002.

MATURANA, H. Cognição, ciência e vida cotidiana. Tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MAUSS, M. Sociologia e antropologia. Tradução de Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU/Edusp, 1974.

MENDES, M. I. B. S. Corpo e cultura de movimento: cenários epistêmicos e educativos. 2002. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

MENDONÇA, L. C. Participação na Organização: uma introdução aos seus fundamentos, conceitos e formas. São Paulo: Atlas, 1987.

MINAYO, Maria. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo ou qualitativo: oposição ou complementaridade? Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MONTORO, A. F. Construir uma sociedade mais justa. In: CHALITA, G. (Org.) Vida para sempre jovem. São Paulo: Siciliano, 1992.

MORAES, M. S.; OTTA, E. Entre a serra e o mar. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R.; BICHARA; I. D. (Org.). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 187-206.

MOREIRA, W. W. Educação Física uma abordagem fenomenológica. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

MOURA, Al. S.; BEZERRA, M. C. L. O papel da governança na promoção da sustentabilidade das políticas públicas no brasil. RMP-Revista dos Mestrados Profissionais, v. 3, n. 2, 2014.

NEIRA, M. G. A Cultura Corporal Popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. Pensar a prática, Goiânia, v. 11, n. 1., p. 81-90, jan./mar. 2008.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Educação Física, currículo e cultura. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte [online]. 2011, v. 33, n. 3, p. 671-685. [Acessado 26 Dezembro 2021], Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000300010>. Epub 17 Abr 2012. ISSN 2179-3255. https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000300010.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. "Estudos Culturais: uma introdução". In: SILVA, T.T. (Org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 07-38.

NÓBREGA, T. P. Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. Natal: Editora da UFRN, 2000.

NODA, S. N.; NODA, H.; PEREIRA, H. S.; MARTINS, A. L. U. Utilização e apropriação das terras por agricultura familiar amazonense de várzeas. In: DIEGUES, A. C.; MOREIRA, A. C. (Ed.). Espaços e recursos naturais de uso comum. São Paulo: Nupaub, 2001. p. 181-204.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a identidade dos seus sujeitos. Currículo sem fronteiras, Mangualde, Portugal, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

NUNES, M. L. F. Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, I. C. C.; FRANCISCHINI, R. A importância da brincadeira: o discurso de crianças trabalhadoras e não trabalhadoras. Psicologia: teoria e prática, São Paulo, v. 5, p. 41-56, 2003.

OLIVEIRA, I.A. Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandos Amazônidas. Belém: CCESE-UEPA, 2008.

Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, v.26, n.1, p.15-40, 2010.

PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. Psicologia: reflexão e crítica, v. 16, n. 1, p. 117-124, 2003.

PRESSLER, Neusa. Comunicação e Meio Ambiente: Agências de Coooperação Internacional e Projetos Sociambientais na Amazônia. Belém: UNAMA; Manaus: UEA, 2012.

Quintas, J.S. Introdução a Gestão Ambiental Pública. Brasília: Edições IBAMA, 2002a.

REIS, D. C. Cultura da brincadeira em uma comunidade ribeirinha na ilha do Marajó, Belém, Pará. 2007. 221 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

Ribeirinhos, desenvolvimento e a sustentabilidade possível. Neves, J.G. (2005) Revista P@rtes ISSN 1678-8419, acessada em 18 de abril de 2010 [1]

SANTIN, S. Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: UNIJUI, 1987.

SCHWARZ, B. Onde estão os cultural studies? Revista de Comunicação e Linguagens, Lisboa, n. 28, p. 42-64, out., 2000.

SÉRGIO, M. Para uma epistemologia da motricidade humana. 2 a ed. Lisboa: Compendium, 1994.

SILVA, A. M. Corpo e diversidade cultural. Rev. Bras. Cienc. Esporte, v. 23, n. 1, p. 87-98, set. 2001.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, C. (Org.). Corpo e História. Campinas: Autores Associados, 2001.

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO MOTOR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

Gabriela Barros Corrêa Gonçalves
Simone De La Rocque

DOI: 10.29327/5317029.1-6

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO MOTOR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

Gabriela Barros Corrêa Gonçalves
Simone De La Rocque

Resumo
O estudo expõe a influência da educação física no desenvolvimento motor de crianças com transtorno do espectro autista, apresenta protocolos de avaliação e a percepção dos responsáveis sobre a influência da educação física no desenvolvimento motor de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Tem como objetivo avaliar esta influência, analisar as intervenções e discutir o influxo das intervenções sob o desenvolvimento. Apresenta metodologicamente uma pesquisa bibliográfica sendo baseada em artigos científicos com busca nas bases de dados CAPES E SCIELO, que destacaram 2 artigos que de fato corroboram com o tema estudado. A pesquisa atinge os objetivos de forma satisfatória, mesmo que com pouco material para análise. Portanto, os resultados implicam posições significativas para a prática clínica e educacional da educação física sob a importância de incluir atividades físicas no tratamento e promover um acompanhamento adequado a esse público, visando aumentar os estudos neste campo, para promover as abordagens de forma efetiva.
Palavras-chave: autismo; desenvolvimento motor; educação física.

Abstract
The study exposes the influence of physical education on the motor development of children with Autistic Spectrum Disorder, it presents evaluation protocols and the perception of those responsible for the influence of physical education on the motor development of children with Autism Spectrum Disorder. It aims to assess the influence, analyze interventions and discuss the effects of interventions on development. Methodologically, the study presents a bibliographical research based on scientific articles searched for on the CAPES and SCIELO databases, which highlighted 2 articles that in fact corroborate with the studied theme. The research achieves the objectives satisfactorily, even with little material for analysis. Therefore, the results imply significant circumstances for the clinical and educational practice of physical education under the importance of including physical activities in the treatment and promoting adequate assistance to the public, aiming to increase studies in this field, to promote approaches effectively.
Keywords: autism; motor development; physical education.

INTRODUÇÃO

A partir do conceito do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) 5 (2014) da American Psychiatric Association, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um distúrbio no neurodesenvolvimento apresentando déficits na comunicação e interação social, movimentos estereotipados, hiperfoco, baseando sua gravidade na forma com que suas habilidades podem ser prejudicadas. O TEA apresenta seus sinais a partir da primeira infância, e quando a criança está exposta ao convívio mais amplo do que o ambiente familiar. Portanto, obter conhecimento sobre o conceito de autismo ajuda no discernimento sobre o transtorno, assim como na sua disseminação social e auxilia na procura pelo diagnóstico.

Os sinais do TEA são baseados no atraso do neurodesenvolvimento, com base no DSM-5 (2014), sua principal limitação caracteriza-se na vontade de estar sozinho, e na dificuldade de interação social, apresentando déficits motores como movimentos estereotipados, comportamentos autolesivos, dificuldade de compreensão da linguagem, seletividade alimentar e alterações sensoriais.

Os sinais de comprometimento são principalmente na sociabilidade, para as crianças com TEA a escola vira uma barreira a ser enfrentada pelo menor e sua rede familiar, assim, é importante a presença de professores especializados a fim de incluir e integrar essas crianças com no âmbito escolar, com objetivo de utilizar a educação como aliada para o desenvolvimento das crianças atípicas, sendo considerados atípicos aqueles que apresentam o desenvolvimento fora dos padrões esperados para cada fase de amadurecimento.

Para crianças atípicas a interação social é uma grande barreira, pois apresentam grande tendência ao isolamento (LIBERALESSO & LACERDA, 2020 *apud* KANNER, 1943). Logo, a escola é um objeto desafiador para crianças com TEA. Entretanto, a educação é um direito constitucional de todo cidadão brasileiro de acordo com artigo 6º da Constituição Brasileira assim é necessário que os profissionais da educação possuam preparo e conhecimento adequado para gerenciar aulas inclusivas respeitando os limites de seus alunos. Podendo, a partir de profissionais qualificados e o direito à educação efetivar o sistema educacional como aliado ao desenvolvimento de pessoas com Transtorno de Espectro Autista.

A partir do conhecimento acerca da educação e dos direitos educacionais que as crianças com TEA possuem, a educação física entra como uma prática ainda mais desafiadora para as crianças, tendo como pré-requisito as práticas corporais dialogando com atividades de cooperação, inclusão, superação, capacidade física e afins. Entretanto, é necessário analisar qual sua influência no desenvolvimento dos menores, a partir do direcionamento dado aos alunos/pacientes levando em consideração suas limitações motoras, comportamentais e cognitivas.

O Profissional de Educação Física entra também como provedor de sociabilidade, elevando características individuais e de participação (DA SILVA, 2021 *et al.apud* BEZERRA, 2017). Assim, ele pode identificar, avaliar e desenvolver as características motrizes dos alunos através de avaliações motoras, aplicando protocolos adequados ao paciente, podendo desenvolver de forma positiva os aspectos psicomotores.

Esse despertar inicial sobre as publicações abordando o Transtorno do Espectro Autista pode ter relação com a recente inserção do TEA no DSM-5, pois o Manual de Diagnóstico o adotou recentemente como o transtorno que abrange de forma geral as pessoas com essas

características de neurodesenvolvimento, antigamente reconhecidas de forma separada no DSM-IV. Analisando a visão acerca dos distúrbios do neurodesenvolvimento encontra-se o autismo, após uma compreensão acerca do que é o transtorno e quais suas limitações é necessário compreender as formas de terapia que podem ser utilizadas para gerenciar o desenvolvimento da criança.

Há poucos artigos e publicações sobre o desenvolvimento motor de crianças com TEA devido a produção científica ainda está começando a trilhar um caminho de conhecimento. Na construção do conhecimento acerca da influência da educação física no desenvolvimento motor de crianças com TEA, também é necessário se conhecer a partir de bases científicas o transtorno e assim repassar o conhecimento de forma responsável no meio social, pois disseminar o saber acerca do transtorno também é uma responsabilidade como cidadão detentor do conhecimento.

As crianças atípicas também vivem em sociedade e obter conhecimento afasta comentários e olhares preconceituosos que infelizmente ainda atingem parte da sociedade. Portanto, o estudo está para o desenvolvimento motor assim como o desenvolvimento social, podendo influenciar não somente o neurodesenvolvimento, mas como também a sociedade.

Diante das terapias existentes para o neurodesenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista, estudos reconhecem que a inserção de sessões de educação física pode influenciar beneficamente em diversos aspectos biopsicossociais no desenvolvimento global de crianças com TEA. A partir disso faz-se necessário compreender como a educação física pode influenciar no desenvolvimento motor dessas crianças.

O objetivo geral da pesquisa é avaliar a influência que a educação física exerce sobre o desenvolvimento motor em crianças que possuem TEA. Assim, discorrer acerca do conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista, analisar a intervenção através da educação física e discutir a influência da educação física nas intervenções de desenvolvimento motor.

METODOLOGIA

A coleta de dados realizada evidencia o cenário da produção, desta forma, esse trabalho se difere dos outros por trazer uma revisão e analisar as pesquisas sobre o desenvolvimento motor e o Transtorno do Espectro Autista, somando com a produção de conhecimento atual.

Os dados coletados para construção da pesquisa foram de natureza básica visando ampliar o conhecimento já estabelecido sobre a influência da Educação Física no desenvolvimento psicomotor de crianças com TEA, tendo como objetivo auxiliar no avanço da ciência sobre essa perspectiva. Apresenta caráter exploratório, visando proporcionar

aproximação com o tema, a fim de ampliar o grau de conhecimento (GIL, 2002). Seus procedimentos técnicos se dão em forma de pesquisa bibliográfica, pois foi construída a partir de um material já existente (GIL, 2002). Contribuindo para a construção do trabalho foi escolhido a utilização da abordagem qualitativa, porque é a pesquisa que se assiste a realidade que não pode ser quantizada, isto é, com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (SILVIA *et al.*, 2018 *apud* MINAYO, 2007 p. 21).

A aplicação da metodologia exposta teve como objetivo analisar as pesquisas existentes e corroborar com a ampliação do conhecimento. Para a reunião de material teórico foi utilizado o banco de dados CAPES e SCIELO; que reuniram 13 artigos através dos descritores: autismo; desenvolvimento motor; educação física. Dos artigos encontrados foram selecionadas pesquisas que se encaixavam de forma direta ao tema, abordando o desenvolvimento motor através da educação física; o Transtorno do Espectro Autista e a educação física para o TEA. Após a aplicação dos critérios descritos, foram selecionados 2 artigos para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso.

AUTORES	ESTUDO	OBJETIVO
SOARES, Angélica Miguel; CAVALCANTE NETO, Jorge Lopes (2015)	Avaliação do comportamento motor em crianças com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática	Analisar, por meio de revisão sistemática da literatura, evidências de pesquisas que apresentem instrumentos de avaliação do comportamento motor em crianças com transtorno do espectro do autismo.
BARBOSA, Lucas; GALLINA, Isadora; DA CUNHA NUNES, Camila (2022)	Percepção dos responsáveis por crianças com autismo sobre a importância das aulas de educação física escolar.	Discutir sobre a sua importância a partir da percepção dos seus pais/responsáveis. Isso porque o processo de inclusão e a sua concepção segundo aqueles que estão diretamente envolvidos na realidade da criança, por vezes, parece distante.

Fonte: elaboração própria.

A análise de dados foi realizada partir da exploração dos estudos utilizados e foi dividida em três etapas: pré-análise, onde foram selecionados os materiais utilizados na pesquisa e os objetivos da pesquisa; exploração documental: que é a análise do conteúdo bruto, que foi

realizada de forma categorizada, dividindo os materiais entre desenvolvimento motor, Transtorno do Espectro Autista e desenvolvimento motor no TEA; por fim, o tratamento de resultados: que irá se dar de forma interpretativa.

Baseado na pesquisa de Soares & Cavalcante Neto (2015) que observou protocolos que foram aplicados para analisar o desenvolvimento motor do público em questão, analisando a participação da Educação Física na terapia como intervenção e na pesquisa de Barbosa *et al.* (2022), que analisa a Educação Física a partir da perspectiva de responsáveis por crianças com TEA, que dão seus relatos a partir de vivências escolares visualizando as mudanças físicas e comportamentais da população.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento humano e tem como principais sinais os comprometimentos na fala e comunicação (atraso na fala, dificuldades de interação social), a dificuldade de compreensão socioemocional (compreender emoções e se expressar emocionalmente), os padrões de comportamento repetitivo (interesses e/ou atividades), e os movimentos estereotipados. É conhecido como transtorno no neurodesenvolvimento déficits que podem causar danos na funcionalidade de algumas habilidades, como funções executivas (DSM-5, 2014). No TEA o comprometimento da funcionalidade irá variar de acordo com cada indivíduo e o seu ambiente de exposição. O transtorno pode ser percebido nos primeiros 24 meses de vida da criança, pois, na primeira infância, a criança apresenta comportamentos atípicos no desenvolvimento. Portanto, avaliando o comprometimento diário e funcional da dinâmica social e individual o menor pode ser diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista.

No DSM-IV (2002) o TEA não era catalogado, pois, eram validados os seguintes transtornos: Transtorno Autista, Autismo infantil precoce, Autismo infantil, Autismo de Kanner, Autismo de alto funcionamento, Autismo atípico, Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, Transtorno desintegrativo da infância e Transtorno de Asperger. Essas são classificações dadas anteriormente a pessoas que apresentavam comportamentos atípicos, típicos do TEA. Dentro do DSM-5 (2014) o Transtorno do Espectro Autista vai englobar todos esses trastornos citados separadamente no DSM-IV (2002), logo o Transtorno do Espectro Autista é a representação das “amplitudes” do Transtorno.

Dentro do TEA, o nível de comprometimento vai ser estabelecido de acordo com o grau de acometimento da funcionalidade, então o nível de função e necessidade de apoio que o indivíduo precisará é o que irá definir o nível de suporte.

O nível 1, entende as pessoas que independentes, que sem ajuda apresentaram comprometimento de sociabilidade e comunicação notáveis, além de demonstrarem inflexibilidade de comportamento, tendo dificuldades com mudanças de rotina e agenda, entretanto, com auxílio mínimo conseguem apresentar boa funcionalidade de suas habilidades.

O nível 2, compreende um maior comprometimento das habilidades centrais, onde, a pessoa com TEA vai necessitar de auxílio substancial, sendo semi-dependentes e mesmo com apoio seus déficits serão notáveis, podendo causar dano a funcionalidade geral dentro um contexto.

No nível 3, a necessidade de ajuda é maior, e o indivíduo será dependente, o auxílio é extremamente importante para preservar as atividades diárias e de comunicação, apresentando grande dificuldade de resposta aos estímulos comunicativos e apresentando uma responsabilidade maior a comandos diretos (DSM-5, 2014).

História do Autismo

O que é o autismo? Essa é uma pergunta que foi recorrentemente feita por pesquisadores durante anos da produção de conhecimento. E atualmente é reconhecido como um Transtorno do Neurodesenvolvimento presente dentro do Transtorno do Espectro Autista. A descoberta desse Transtorno é relativamente recente dada a história, logo ainda se caminha para a compreensão completa sobre suas causas, comportamento e etc. Todavia, durante os anos foram estabelecidas pesquisas que explicam algumas características sobre o TEA, como por exemplo as principais dificuldades que o Transtorno do Espectro Autista gera. No passado o TEA ainda não era reconhecido e o autismo era objeto de pesquisa, entretanto, existiram várias explicações, teorias e tipos de autismo reconhecidos.

Leo Kanner foi o primeiro pesquisador a falar do autismo por volta de 1943. Ele abordou a temática a partir de observações realizadas sobre atitudes comportamentais em crianças da época. O assunto foi visto de forma negativa pela sociedade, pois atingia um público visto como "puro" e essa observação era vista como um estigma. Em sua primeira publicação sobre o autismo, Kanner o descreveu como "Distúrbio Autístico do Contato Afetivo" (LIBERALESSO & LACERDA, 2020 *apud* KANNER, 1943). Ele observa crianças com um comportamento de padrão repetitivo, dificuldades na comunicação, dificuldade na linguagem e nas interações sociais, e também maior dificuldade no desenvolvimento da sociabilidade.

Aprofundando-se desde a primeira pesquisa sobre o autismo, a produção de conhecimento tem se aprofundado e debatido sobre as questões que envolvem o transtorno, assim, passaram a existir várias perspectivas de pesquisa que buscam entender o que é de fato o autismo.

Dentro das óticas que estudam o autismo nota-se a visão organicista, que entende o autismo como uma síndrome comportamental variada de um quadro orgânico, isto é, vem de um déficit cognitivo (GOLDBERG *apud* RUTTER, 1997). Seguindo essa linha de raciocínio, Wing (1988) instaura a ideia de ligar o autismo a um "espectro" passando a visualizar o autismo como um complexo sintomatológico, ocorrendo num continuum, dependendo do comprometimento cognitivo (GOLDBERG, 2005). Assim, visualizando o autismo como um conjunto de elementos que o constitui, a autora pontua esses elementos como déficits nas habilidades sociais e comunicativas, como pouca desenvoltura para compreender a linguagem não literal e sinais mais graves como evitar contatos físicos.

OCEANO AZUL: Um olhar sobre o TEA

Desde o início, quando se começou a desbravar o mundo, o oceano sempre foi um objeto de estudo, seja pela curiosidade para conhecer o fim, ou para saber o que guardava em suas águas tão profundas. Teoricamente, o oceano é a água que ocupa as grandes depressões da crosta terrestre, entretanto, não pode ser resumido somente a isso, pois é dono de vários elementos que formam o mar e responsável por vidas aquáticas e terrestres, auxiliando no equilíbrio climático da terra. Assim, é detentor de uma imensidão até certo ponto desconhecida pelo homem, que busca a todo momento mergulhar nas suas profundezas e desbravar os mares adentro tentando conhecer sua natureza.

Dono de mistérios e cores, o oceano é ora calmo, ora agitado, como se não soubesse expressar suas emoções, fala através do silêncio ou do barulho e todos esses detalhes o fazem ser especial. Na perspectiva do TEA a visão acerca dos conhecimentos sobre o Transtorno ainda precisa de um olhar singular, pois assim como o oceano, também é dono de uma imensidão sendo ora calmo, ora agitado, apresentando déficits em expressar suas emoções. Assim, é necessário olhar para sua imensidão, mistérios e profundezas buscando reconhecer todas as suas faces e os caminhos que percorreu, suas teorias e suas habilidades, para observar a influência que a educação física pode proporcionar para as crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Por fim, mergulhar nos conhecimentos do transtorno e sua trajetória na produção científica vai além da compreensão de reconhecer seu comportamento e características. Torna-se necessário conhecer as profundezas do seu mar de emoção e suas expressões, se afastando

assim dos mares rasos e mergulhando na história, reconhecendo o passado para promover o futuro, conhecendo cada particularidade.

EDUCAÇÃO FÍSICA E O TEA: Quebra Cabeça do Espectro

O quebra cabeça é um jogo muito conhecido na sociedade e o seu objetivo é encaixar peças já predestinadas a se complementarem, assim relevando o segredo do quebra cabeça… seu desenho final. Entretanto, no começo do jogo, perceber os encaixes corretos e até mesmo a dinâmica do jogo parece uma tarefa complicada. Em analogia a isso, pode-se dizer que a compreensão sobre a Educação Física e o Transtorno do Espectro Autista ainda está no caminho para revelar seu desenho final. Porém, muitas peças se encaixaram no decorrer da produção do conhecimento dessas temáticas, assim, compreende-se a necessidade de conhecer um pouco mais sobre cada fragmento que completa o quebra cabeça.

As peças do quebra-cabeça estão inerentemente ligadas a caminhada para a "arte" final, que inicia antes mesmo de entender a educação física e o autismo como companheiras no caminho da pesquisa. É válido analisar como a Educação Física se torna presente nesta discussão e como qual caminho pode percorrer na produção do conhecimento, gerando assim contribuições para a academia por meio desta temática. Logo, deve-se analisar a Educação Física e saúde para entender a posição da mesma como ciência biológica e da saúde, sendo necessário compreendê-la como promotora de saúde e não somente como prática motora, mas também como propulsora completa de saúde, em todos os âmbitos que saúde envolve de forma ampla.

Além de compreender a Educação Física é importante reconhecer como ela está aplicada dentro da discussão, percebendo sua influência na produção do conhecimento sobre a Educação Física no desenvolvimento do Transtorno do Espectro Autista. Entretanto, se no quebra cabeça as peças já estão destinadas a se encontrar, avaliar a educação física e o autismo dessa forma é analisá-las de modo a ficarem juntas. Mas se o movimento e desenvolvimento, assim como o TEA são peças a serem estudadas, elas são complementares entre si e complementares com a pesquisa. Pois, diferente do jogo, o quebra cabeça científico, busca desmontar e questionar todas as nuances que envolvem o projeto, para, enfim, juntá-las.

Educação Motora: Aprendiz do movimento

A educação vai ser a soma de contribuições que o homem acarreta durante o seu desenvolvimento e crescimento, sendo o resultado das atribuições a ele concedida. Em relação às teorias, de acordo com o aprofundamento do homem em determinado assunto, maior é seu

grau de aprendizado. Portanto, a educação motora também vai ser a construção e a somativa do aprendizado, dado pela consciência do movimento, repetição e cognição acerca da prática.

Dentro do conhecimento sobre movimento, há ramos que constituem o movimento, como a anatomia, fisiologia, cinesiologia, biomecânica, etc. Logo, todo movimento corporal pode ser estudado a partir desses ramos, que vão validar o conhecimento acerca do porquê se move, como se move, como deve haver movimento, quais músculos são envolvidos pelo movimento, etc.

Quando se fala do desenvolvimento motor e da educação motora de crianças com TEA, o conhecimento delas vai estar ligado a conscientizar o movimento e realizá-lo, efetivando o movimento no desenvolvimento da motricidade, estando ligado a componentes como espaço-tempo, sensações, emoções, língua, psicomotricidade, isto é, ligado a transformações comportamentais (NEGREIROS *et al*., 2019). A partir disso, é importante observar como a Educação Física vai influenciar esse desenvolvimento dentro do seu campo de estudo.

Características motoras no TEA

Considera-se que uma evolução neural proporciona uma evolução ou integração sensório-motora que acontece por meio do sistema nervoso central (SNC) em operações cada vez mais complexas (ANDRADE *et al.*, 2004 *apud* Fonseca, 1988). A partir desta observação, compreende-se o desenvolvimento como a maturação do cérebro, uma consequência ordenada a partir de padrões anteriores. O desenvolvimento da criança consiste na aquisição progressiva de capacidades motoras físicas e psicocognitivas. E pode ser afetado por fatores externos e/ou internos, como alimentação, estímulos, maturação neural etc.

O desenvolvimento motor é parte da construção do homem, as descobertas em volta da motricidade são características da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo do ser. O movimento é a função e a funcionalidade motora, isto é, além de realizar o movimento, exercer a funcionalidade da ação é uma característica do desenvolvimento, além de manter o controle da ação, que está ligada a sua funcionalidade. Este desenvolvimento, vai ocorrer nas áreas neurais e musculares de forma conjunta, e vai ocorrer de acordo com a maturação do sistema nervoso central.

Características genéticas, exposições do ambiente e estímulos, são objetos de influência do desenvolvimento motor. O comportamento motor é relacionado com a idade biológica do homem e suas condições de habitat (ROSA NETO *et al*., 2010). As interações entre o homem, a natureza e a sociedade são responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades motoras,

principalmente na primeira infância (SOARES; CAVALCANTE NETO, 2015 *apud* TANI *et al*., 2010). Entretanto, quando se trata de crianças com TEA, este cenário muda, pois, a dificuldade de aptidão social, podem gerar conflitos na hora de compreender e repetir os movimentos visualizados (SOARES; CAVALCANTE NETO, 2015 *apud* SCHMIDT, 2013).

Dentro do desenvolvimento, existe uma estimativa para o desenvolvimento e periodiza os movimentos a serem alcançados em cada fase da vida. Nas fases do desenvolvimento motor, existe a fase reflexiva, que vai ser a fase inicial dos movimentos, onde o bebê vai realizar movimentos reflexivos, e tem ações instintivas como movimentos primitivos, que constroem o desenvolvimento psicomotor.

Sabe-se que comportamentos motores no TEA vão se apresentar pelos déficits no neurodesenvolvimento e dentro do Transtorno do Espectro Autista o desenvolvimento motor pode apresentar características motoras atípicas. Essas características motoras dentro do TEA, podem sofrer prejuízos característicos do transtorno, como movimentos estereotipados, marcha equina e agitação psicomotora, além de prejuízos no tônus muscular, equilíbrio e força.

Os movimentos estereotipados são a repetição de movimentos, que pode aparecer nos movimentos repetitivos de membros superiores ou inferiores, repetições de palavras e etc. A marcha equina ocorre de forma idiopática, mas pode ser decorrente de comprometimentos sensoriais e proprioceptivos da criança, o que é característico do TEA. Na agitação psicomotora há movimentos excessivos, inquietação, e também pode haver comportamentos agressivos, este estado pode estar associado a comportamentos emocionais (DSM-5, 2014).

INTERVENÇÕES MOTORAS A PARTIR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física como forma de intervenção no tratamento de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, utilizando protocolos para avaliar déficits motores, pode promover um tratamento eficiente a fim de trabalhar as áreas prejudicadas e manter a funcionalidade das áreas que demonstram funcionalidade plena. Portanto, é importante que os protocolos reconheçam as habilidades que apresentam deficiência no desenvolvimento esperado para idade biológica.

No estudo Avaliação do comportamento motor em crianças com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática (SOARES; CAVALCANTE NETO, 2015), às bases de desenvolvimento das pesquisas foram estudos qualitativos, descritivos a partir de uma revisão literária. A partir de 5 artigos e 1 monografia foram observados os testes em 57 crianças de 0 a

14 anos, em sua maioria do sexo masculino, visto que a ocorrência do TEA se dá em maior recorrência em pessoas do sexo masculino, apesar de atingir ambos os sexos.

5 meios de avaliação foram observados no estudo, dentre eles, apenas um era especifico para crianças autistas (*Psychoeducational Profile Revised*) (SOARES; CAVALCANTE NETO, 2015 *apud* FONSECA *et al*., 2008), este baseia-se em avaliar o grau de desenvolvimento e também observar dificuldades em aprendizados que crianças com espectro autista podem apresentar, este experimento segue o Modelo TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*). O PEP-R faz-se relevante para avaliação do comportamento motor em crianças com TEA, pois, uma vez que avalia tanto as dimensões da escala de desenvolvimento, quanto às dimensões da escala de comportamento, torna-se um instrumento de total confiabilidade para utilização nas áreas clínica e de pesquisa. (SOARES; CAVALCANTE NETO, 2015)

Em relação aos outros testes ponderados, o Teste de Coordenação Motora (*Körper koordinations test Für Kinder* - KTK) baseia-se em etapas com a trave de equilíbrio, saltos monopedais, saltos laterais e transferência sobre a plataforma (SOARES; CAVALCANTE, 2015 *apud* GORLA; ARAÚJO; RODRIGUES, 2009). Foi compreendido que este teste pode ser utilizado para avaliar o desenvolvimento motor de crianças com TEA, assim como crianças típicas, pois apresenta um custo acessível e fácil compreensão para aplicação, observando bases da prática motora, e demonstra-se de confiabilidade.

O teste KTK é subdividido em quatro tarefas: trave de equilíbrio, saltos monopedais, saltos laterais e transferência sobre plataforma. Na primeira tarefa, avaliam-se questões do equilíbrio dinâmico; na segunda tarefa, a coordenação dos membros inferiores referentes à energia dinâmica e força; na terceira tarefa, velocidade; e na quarta, lateralidade e estruturação espaço- -temporal (SOARES; CAVALCANTE, 2015 *apud* GORLA; ARAÚJO; RODRIGUES, 2009). Apesar do teste não ser especificamente para aplicar nos casos de TEA, serve como instrumento avaliativo para atender as demandas de avaliação motora.

Nas Escalas de Comportamento Adaptativo Vineland (VABS - II). Segundo apontamentos da *Community-University Partnership for the Study of Children, Youth, and Families*, apesar de apresentar um grau de confiabilidade acima de 0.70, o teste não apresenta um bom direcionamento a motricidade, pois, apresenta maior foco na área cognitiva e social.

Ao analisar o PANESS, que foi utilizado nos estudos de Laurent *et al.* (2009), Mostofsky *et al.* (2009) e no *Chinese Children Developmental Inventory* (CCDI) *do* Hsu et al. (2004), não foi considerado que apresentava os pontos necessários para total entendimento das técnicas e

aplicações essenciais para o estudo, logo, não se tornando confiável para aplicação na área desejada.

A Educação Física no Desenvolvimento Motor sob outra perspectiva

A Educação Física apresenta várias abordagens que podem servir como protocolo de intervenção no desenvolvimento motor, mas as avaliações apresentam majoritariamente o mesmo objetivo final, mensurar os níveis de funcionalidade das condições motoras do homem. Assim, seu trabalho com o público de crianças com TEA, será também alcançar tal desenvolvimento, entretanto, utilizando recursos mais adequados para essa população, conhecendo as características do Transtorno, seus acometimentos e os protocolos mais viáveis para o atendimento.

Dentro da Percepção dos responsáveis por crianças com autismo sobre a importância das aulas de educação física escolar (BARBOSA *et al.* 2022), foi realizada uma pesquisa qualitativa descritiva, com coleta de dados através de um questionário online, a amostragem foi de 9 pais e/ou responsáveis de crianças autistas. A preocupação da pesquisa é compreender a percepção e a influência da educação física para crianças autistas, isto é, analisar todas as vertentes que a educação física alcança dentro das aulas, seja habilidades motoras, socialização, qualificação dos profissionais, inclusão e etc, e como isso é percebido para os responsáveis das crianças.

Ao questionar a percepção de responsáveis sobre a prática da educação física por crianças com Transtorno do Espectro Autista, o primeiro debate a se estabelecer é o conhecimento que estas pessoas vão possuir acerca da importância e necessidade da educação física no âmbito escolar, visto que esta área atinge vários campos de habilidades a serem trabalhadas, tanto para crianças com TEA, quanto para crianças sem nenhum tipo de comprometimento. As perguntas envolviam assuntos como a percepção sobre o transtorno e as fases de desenvolvimento de crianças com TEA; a faixa etária da criança com TEA que é responsável; se a criança frequenta a escola e participa das aulas de Educação Física; percepções sobre o interesse pelas aulas de Educação Física, a importância e o que proporcionam as aulas de Educação Física para crianças com Transtorno do Espectro Autista, e, se no dia em que a criança com TEA tem aula de Educação Física, quando chega em casa, comenta sobre a aula (BARBOSA *et al*. 2022).

Diante os resultados da pesquisa, as famílias comentaram que as crianças demonstraram interesse nas aulas de educação física, entretanto, duas famílias disseram que suas crianças não

tinham interesse de participação. Observando este relato, Barbosa *et al.* (2022) *apud* Júnior e Cunha (2010) afirma que ao iniciar a vida escolar, as crianças podem demonstrar pouco interesse de ingresso nesse mundo, visto que é um novo ambiente a ser desbravado, levando em consideração o Transtorno do Espectro Austista, que é caracterizado por dificuldade de interação e comunicação social, este ingresso pode se tornar mais difícil.

Três pais ratificaram a educação física como componente de desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, além das motoras. Entretanto, a falta de qualificação dos profissionais envolvidos acaba comprometendo a eficácia completa da prática motora, por questões de comunicação e inclusão do aluno, visto que ele já apresenta dificuldades na sociabilização.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Com base na análise feita sob os estudos realizados, permitiu-se observar o papel da educação física sobre o desenvolvimento motor de crianças com TEA, a partir de perspectivas motoras e sociais, visualizando protocolos que atendam a demanda dessas crianças e também o resultado que a aplicação destes protocolos apresentou.

Diante dos artigos apresentados, observou-se que o trabalho direcionado ao desenvolvimento motor de crianças com Transtorno do Espectro Autista ainda necessita de maiores cuidados, isto é, aumentar a produção científica e estudos sobre a área que ofereçam protocolos direcionados a esse público específico. Realizando a análise dos objetos de estudos presentes no trabalho de Soares e Cavalcante Neto (2015), observa-se que os testes que analisam as habilidades motoras são de confiabilidade e podem ser utilizados dentre os estudos do desenvolvimento motor em crianças com TEA, pois, conseguem entregar boas considerações sobre o comportamento motor desses indivíduos.

Apesar da maioria dos testes não ser diretamente para o público específico, cumprem a demanda da avaliação motora, com os testes de avaliação motora já existentes, é possível observar o grau de comprometimento motor as crianças, mas é importante iniciar uma discussão sobre a importância de apresentar protocolos que atendam diretamente o público com TEA, pois, seria possível oferecer um tratamento com maior conhecimento inerente às habilidades motoras no TEA, além de reconhecer individualmente a necessidade específica da pessoa a aprimorar suas práticas motoras.

Observando os resultados apresentados na pesquisa de BARBOSA *et al.* (2022), nota-se que a educação física é valiosa no desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças,

em especial as crianças com Transtorno do Espectro Autista, pois, através das práticas motoras a criança com TEA vai desenvolver maior independência e pode demandar um grau de apoio menor através do desenvolvimento de suas habilidades, ademais, o autor apresenta nos resultados, respostas positivas dos responsáveis que acompanharam as crianças durante o processo

De acordo com a pesquisa, os tutores comentaram que as práticas corporais eram extremamente positivas dentro do cotidiano das crianças, pois apresentam melhorias no desenvolvimento dos menores que participam ativamente das aulas de educação física, e apresentam melhorias em âmbitos que envolvem interações sociais e práticas motoras. Entretanto, observando os profissionais que atendiam às demandas, percebiam que o mercado carecia de qualificação profissional adequada e um volume pequeno de profissionais da área que atendem esse público específico.

A correlação entre os dados objetivos da avaliação motora e a percepção dos pais pode auxiliar na elaboração de planos de intervenção mais adequados e personalizados. Ao integrar informações dos pais, os profissionais podem compreender melhor o contexto em que a criança vive, identificar possíveis barreiras ao desenvolvimento motor e adaptar as atividades de Educação Física e terapia para atender às necessidades específicas da criança com transtorno do espectro autista.

Observando, de fato, a influência da educação física no desenvolvimento motor das crianças com TEA de forma integral, pois, a compreensão das perspectivas dos pais pode fornecer uma visão mais completa da criança e ajudar a estabelecer metas realistas e alcançáveis para o desenvolvimento motor, proporcionando uma experiência mais enriquecedora e inclusiva.

Considerando a literatura científica examinada e os resultados apresentados ao longo deste artigo, torna-se evidente que a Educação Física desempenha um papel crucial no desenvolvimento motor de crianças com Transtorno do Espectro Autista dentro do contexto diário de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento**.** A partir disso, percebe-se a influência da Educação Física no desenvolvimento motor de crianças com TEA, pois, de acordo com as análises realizadas, as intervenções mostraram-se eficazes em promover avanços motores. Através da implementação de estratégias adequadas, o processo de desenvolvimento irá ser efetivado a partir de uma construção de medidas aplicadas para obtenção de resultados, que se darão a partir das práticas corporais e protocolos aplicados de acordo com a necessidade individual de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral avaliar a influência que a Educação Física exerce sobre o desenvolvimento motor em crianças com TEA. Dentro da produção do conhecimento, o estudo pode ser realizado de forma satisfatória, apesar de poucas investigações sobre a temática de fato. Verificando as produções, salienta-se que o desenvolvimento motor a partir da educação física é pouco discutido de forma academia e os estudos encontrados, em sua maioria, não trabalhavam a temática de forma objetiva. Portanto, é essencial que a comunidade acadêmica continue investindo em pesquisas nessa área, a fim de consolidar e ampliar o conhecimento

Isso cria questionamentos sobre a importância de criar, dentro da área de conhecimento, mais pesquisas que abordem o desenvolvimento motor e os transtornos do neurodesenvolvimento, podendo criar novos estudos que consigam desenvolver de forma mais aprofundada a correlação da educação física com o desenvolvimento motor desse público.

Em síntese, os achados deste estudo destacam a relevância da Educação Física como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento motor de crianças com Transtorno do Espectro Autista. As intervenções adaptadas e inclusivas podem proporcionar melhorias substanciais nas habilidades motoras e sociais dessas crianças, contribuindo para sua qualidade de vida e bem-estar geral. Considerando o crescimento contínuo da conscientização sobre o espectro autista e a importância da inclusão, espera-se que este trabalho possa inspirar educadores, terapeutas e profissionais da saúde a integrar a Educação Física como parte essencial do programa educacional e terapêutico para crianças com TEA, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento pleno e participação ativa na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Alexandro; LUFT, Caroline di Bernardi; ROLIM, M. K. S. B. O desenvolvimento motor, a maturação das áreas corticais e a atenção na aprendizagem motora. **Revista Digital**, v. 10, n. 78, p. 1-14, 2004.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** – DSM. 4 ed. – Texto Revisado. Tradução Claudia Dornelles. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BARBOSA, Lucas; GALLINA, Isadora; DA CUNHA NUNES, Camila. Percepção dos responsáveis por crianças com autismo sobre a importância das aulas de educação física escolar. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 20, 2022.

DA SILVA, Marcos Ruiz; GOMES, Ana Carolina; COELHO, Ana Lucia Zattar. A Educação Física e crianças com Transtorno do Espectro Autista: um cenário. **Caderno Intersaberes**, v. 10, n. 24, p. 152-164, 2021.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDBERG, Karla. Autismo: uma perspectiva histórica–evolutiva. **Revista de Ciências Humanas**, v. 6, n. 6, p. 181-196, 2005.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, A. Educação Física e crianças com Transtorno do Espectro Autista: um cenário, Lucelmo. Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências. **Marcos Valentim de Souza: Curitiba, Brazil**, 2020.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014

Negreiros CTF, Silva SRS, Santos CCT, Arantes AA, Carvalho-Filha FSS, Moraes Filho IM. **Desenvolvimento infantil e suas respectivas fases motoras**. REVISA.2019;8(4): 378-81. Doi: https://doi.org/10.36239/revisa.v8.n4.p378a381

SILVA, Raimunda Magalhães da et al. Estudos Qualitativos: enfoques teóricos e técnicas de coleta de informações. **Sobral: edições UVA**, 2018.

SOARES, Angélica Miguel; CAVALCANTE NETO, Jorge Lopes. Avaliação do comportamento motor em crianças com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 445-458, 2015.

O ESTADO DA ARTE SOBRE OS ASPECTOS CONCEITUAIS, DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO DA SÍFILIS

Antonio Azevedo
Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5317029.1-7

O ESTADO DA ARTE SOBRE OS ASPECTOS CONCEITUAIS, DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO DA SÍFILIS

Antonio Azevedo
Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO
A sífilis é uma doença sexualmente transmissível que tem sido um problema de saúde pública em muitas partes do mundo. Esta pesquisa teve como objetivo investigar o estado da arte em relação aos conceitos, cenário histórico e políticas públicas relacionadas à sífilis. Utilizando a metodologia de revisão integrativa da literatura, o estudo buscou reunir conhecimentos sobre a sífilis e seu contexto histórico, a fim de fornecer uma base sólida para futuras pesquisas e intervenções de saúde pública. A pesquisa incluiu a análise de artigos em português e inglês, sendo realizada em bases de dados como a LILACS, SciELO e Google Acadêmico. Os resultados desta revisão são essenciais para a caracterização e disseminação do conhecimento existente sobre a sífilis, contribuindo assim para o avanço das políticas de saúde pública e o combate a essa doença sexualmente transmissível.
Palavras-chave: IST; Conceitos; Estado da Arte.

ABSTRACT
Syphilis is a sexually transmitted disease that has been a public health problem in many parts of the world. This research aimed to investigate the state of the art in relation to the concepts, historical scenario and public policies related to syphilis. Using the methodology of an integrative literature review, the study sought to gather knowledge about syphilis and its historical context, in order to provide a solid basis for future research and public health interventions. The research included the analysis of articles in Portuguese and English, being carried out in databases such as LILACS, SciELO and Google Scholar. The results of this review are essential for the characterization and dissemination of existing knowledge about syphilis, thus contributing to the advancement of public health policies and the fight against this sexually transmitted disease.
Keywords: STI; Concepts; State of art.

RESUMEN
La sífilis es una enfermedad de transmisión sexual que ha sido un problema de salud pública en muchas partes del mundo. Esta investigación tuvo como objetivo indagar en el estado del arte en relación a los conceptos, escenario histórico y políticas públicas relacionadas con la sífilis. Utilizando la metodología de una revisión integradora de la literatura, el estudio buscó recopilar conocimientos sobre la sífilis y su contexto histórico, con el fin de proporcionar una base sólida para futuras investigaciones e intervenciones de salud pública. La investigación incluyó el análisis de artículos en portugués e inglés, siendo realizada en bases de datos como LILACS, SciELO y Google Scholar. Los resultados de esta revisión son fundamentales para la caracterización y difusión del conocimiento existente sobre la sífilis, contribuyendo así al avance de las políticas de salud pública y la lucha contra esta enfermedad de transmisión sexual.
Palabras clave: ITS; Conceptos; Estado del arte.

INTRODUÇÃO

A sífilis é uma Infecção Sexualmente Transmissível (IST) causada pela bactéria *treponema pallidum*, a transmissão ocorre principalmente por via sexual, mas também pode ser transmitida verticalmente, possuindo uma taxa de mortalidade fetal superior a 40%. A doença é por vezes assintomática, o que dificulta seu diagnóstico e tratamento, facilitando a cadeia de transmissão (FREITAS, et. al., 2021).

Em 2016 a Organização Mundial da Saúde (OMS) estimou 6,3 milhões de novos casos de sífilis no mundo, no Brasil, um estudo demonstrou que a prevalência de sífilis de 0,6% em jovens conscritos (FREITAS, et. al., 2021). Prevalências altas de sífilis foram observadas entre segmentos das populações-chave no Brasil, como homens que fazem sexo com homens (9,9%),9 trabalhadoras do sexo (8,5%)10 e pessoas privadas de liberdade (3,8%) (CORREA, et. al., 2017).

É percebido que no Brasil há uma persistência da sífilis como problema de saúde pública, devido a limitação do acesso e o diagnóstico e principalmente tratamentos adequados na rede de atenção do Sistema Único de Saúde (SUS). Segundo Ramos (2022), o desafio fica mais evidente no momento político-institucional atual devido as mudanças desestruturantes da Atenção Primária à Saúde (APS). Apesar da ampliação da sífilis no Brasil, os dados podem traduzir subestimativas por subnotificação, comprometendo o planejamento das políticas públicas de saúde viáveis para o rastreio da doença (RAMOS, 2022).

A partir dos diálogos, fica evidente a importância de avançar nos debates que abrangem o controle da sífilis, desde 1985 foram publicados aproximadamente 40 artigos relacionados a doença, porém, muitas mudanças ocorreram no cenário político-institucional no país. Portanto, faz-se necessário a produção de novos estudos que culminem na divulgação de informações básicas, não só para a comunidade científica, mas especialmente para aqueles que são grupos de risco.

OBJETIVO

Investigar o estado da arte sobre os conceitos, cenário histórico e políticas públicas que envolvem a Sífilis.

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa do tipo de revisão integrativa da literatura, baseada principalmente nos conceitos da Sífilis e no cenário histórico da doença, sendo como objetivo da revisão, reunir conhecimentos sobre um determinado assunto, de modo a fundamentar um estudo significativo para o âmbito da saúde pública, favorecendo a caracterização e a divulgação do conhecimento produzido (SILVEIRA, 2005).

A pesquisa dos artigos foi feita nas seguintes bases de dados: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico. Foram incluídos artigos em português e inglês.

DESENVOLVIMENTO

Sífilis – O que é a doença, como adquiriu riscos para ser humano, e formas de tratamentos

Infecção sexualmente transmissível (IST), bacteriana, curável, que apresenta várias manifestações clínicas e diferentes estágios (primária, secundária, latente e terciária), a sífilis pode causar danos diversos, como cegueira, paralisia, doenças neurológicas e até a morte. Sua transmissão ocorre de pessoa para pessoa, por contato sexual, transfusão de sangue contaminado (menos comum) ou via transplacentária para o feto. Se não tratada, pode evoluir de forma crônica, apresentando períodos de atividade e de latência, recentes ou tardios.

O diagnóstico é realizado por meio de teste rápido, disponível nas unidades de saúde, com leitura em 30 minutos, no máximo (BRASIL, 2019b).

Em 2016, o Ministério da Saúde, face ao aumento exponencial da sífilis no Brasil, decretou quadro de pandemia/epidemia, o que suscitou um amplo esforço nacional para o controle da doença, por meio de ações de saúde, entre elas, a realização de campanhas nacionais.

Dados do *Boletim Epidemiológico de Sífilis* da Secretaria de Vigilância em Saúde apontam que em 2018 foram notificados 158.051 casos de sífilis adquirida (ou seja, disseminada por meio de relações sexuais); 62.599 casos de sífilis em gestantes; 26.219 casos de sífilis congênita; e 241 óbitos por sífilis congênita (BRASIL, 2019a). A redução desses números constitui um grande desafio para a saúde pública brasileira (BRASIL, 2019a).

O cenário epidêmico da década de 2010 a 2020 motiva este trabalho, que visa, por meio da análise de cartazes, filipetas e cartilhas, compreender os sentidos colocados em circulação sobre a sífilis, seus possíveis deslocamentos, rupturas e aproximações na primeira campanha

nacional, realizada em 1920, e na campanha de 2018/2019.

Desde sua criação, no século XIX, as campanhas sanitárias são utilizadas como instrumentos de políticas públicas em saúde com o propósito de controlar determinada doença, com ações especializadas que buscam o esclarecimento e o apoio da sociedade e/ou profissionais de saúde sobre determinado tema de relevância para a saúde pública (SARACENI; LEAL; HARTZ, 2005).

Esta pesquisa tem como objetivo principal caracterizar os contextos históricos das campanhas de combate à sífilis da década de 1920 e de 2018/2019, identificar as estratégias por elas empregadas e discutir seus efeitos de sentidos. Para isso, abordamos o surgimento da sífilis no cenário mundial e a evolução conceitual da doença, um breve histórico da sífilis no Brasil e as funções das campanhas de combate à enfermidade realizada pelas instituições públicas de saúde no país.

O desenvolvimento da ideia de sífilis faz-se na Europa no final do século XV, em um contexto assolado por guerras, fome e outras catástrofes, culminando no acúmulo de epidemias e doenças. Sua origem é controversa: acredita-se que a sífilis tenha surgido nas regiões da Ásia, África meridional e América. Alguns estudos sobre a época apontam que a doença chega à Europa pelas grandes navegações no século XV (AZULAY, 1988).

Já outros trabalhos defendem que a sífilis já estava presente na Europa há mais tempo, desde a Antiguidade, mas era confundida com outros patógenos (GOMES, 1974; MIRANDA, 2017; SANTOS FILHO, 1991). Quanto ao Brasil, sifilógrafos afirmam que, apesar da sua presença na América, a sífilis não existia no país no período pré-cabralino (CARRARA, 1997).

A guerra por conquistas territoriais foi vetor de propagação da sífilis, porém, a associação da doença com as relações sexuais ocorreu quando a enfermidade se alastrou em prostíbulos das cidades portuárias da Espanha e pelos portos europeus.

A sífilis ganhou contornos pecaminosos e preconceituosos em razão do visual repulsivo, associando a doença a um castigo divino e aos comportamentos supostamente imorais da vítima (UJVARI, 2008).

Segundo Fleck (2010), até meados do século XIX, a construção conceitual referente à sífilis tinha fortes influências do princípio místico-ético dominante. Os cânones do pensamento astrológico, por exemplo, fomentaram a crença de que a epidemia venérea era um castigo divino aos pecados da luxúria.

A esse respeito, é oportuno citar Carrara (1996):

> O caráter ético da doença (castigo divino) fazia também da trajetória moral do doente ou de seu modo de vida elementos diagnósticos fundamentais. Inicialmente, como quase todas as epidemias, a sífilis circunscreveu uma espécie de responsabilidade coletiva (das mercantilistas cidades italianas e de toda uma Europa em pleno Renascimento). Depois, doença dos libertinos e das prostitutas, teria progressivamente passado a castigo mais individualizado, ao mesmo tempo em que adquiria feições mais endêmicas (CARRARA, 1996, p. 27).

Nos séculos posteriores, novas compreensões da sífilis surgiram, atreladas ao conceito biomédico. Carrara (1996) afirma que, a partir do final do século XIX, a reflexão médica sobre a sífilis passou por uma "revolução científica", com base em um modelo de compreensão da doença – seu agente causal, sintomas, meios de transmissão, medidas terapêuticas e profiláticas – que deu sustentação à chamada luta antivenérea.

A descoberta do agente responsável pela sífilis, o *Treponema pallidum*, em 1905, em Berlim, por Fritz Richard Schaudinn e Paul Erich Hoffman, foi fundamental para esse processo (CARRARA, 1996).

De acordo com Avelleira e Bottino (2006), o século XX foi marcado pelo avanço da medicina e pelo surgimento de novas drogas. Esse cenário foi significativamente modificado com a introdução da penicilina para tratamento da doença a partir da década de 1940, que culminou com a diminuição da taxa de sífilis nos Estados Unidos da América (EUA) e, consequentemente, provocou a diminuição do estudo e controle da doença (SARACENI; LEAL; HARTZ, 2005; AVELLEIRA; BOTTINO, 2006).

A partir da década de 1960, ressaltam Avelleira e Bottino (2006), as mudanças ocorridas na sociedade com relação ao comportamento sexual, com o advento da pílula anticoncepcional, resultaram no aumento de casos de sífilis desassociado do aspecto estigmatizante da doença, visto que tinha tratamento.

Ainda segundo os autores, no final da década de 1970, porém, com o aparecimento da síndrome da imunodeficiência adquirida (Aids), houve um redimensionamento das doenças sexualmente transmissíveis. O papel da sífilis como fator facilitador na transmissão do vírus HIV ocasionaria novo interesse da medicina e da ciência pela doença e a necessidade de estratégias para seu controle.

No Brasil, Gomes (1974) aponta que os jesuítas foram os primeiros a identificar a disseminação da doença, no século XVI, após a chegada dos portugueses ao país. Contudo, as ações para eliminá-la no país só foram iniciadas em 1901, com a criação da Sociedade para a

Profilaxia Moral e Sanitária. Décadas depois, em meio a uma fase de grande intervenção estatal nos problemas nacionais de saúde, a criação do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP) e da Inspetoria de Profilaxia da Lepra e das Doenças Venéreas, por meio da Lei no 3.987, de 2 de janeiro de 1920 (BRASIL, 1920), significou a expansão das ações de cunho preventivista e a centralização de medidas profiláticas das doenças transmissíveis no país.

Foi nesse momento que ocorreu a primeira campanha contra a sífilis no Brasil (SARACENI; LEAL; HARTZ, 2005). Segundo Carrara (1996), no final do século XIX e o início do XX foram marcados por grande incidência de sífilis no Brasil. Estima-se que, de 1920 a 1940, cerca de um quinto da população brasileira tenha sido contaminada pela doença. Não há números exatos nesse período, pois a notificação de casos não era obrigatória, o que não impedia médicos de denunciar uma possível epidemia.

O autor afirma que essas denúncias se baseavam nas experiências clínicas dos profissionais, em dados oferecidos pela população hospitalizada e no senso comum. Em 1921, na primeira palestra educativa da Inspetoria de Profilaxia da Lepra e das Doenças Venéreas, Renato Kehl (*apud* CARRARA, 1996), com base em estimativas de sifilógrafos, afirmou que existiam no Brasil naquele momento seis milhões de pessoas contaminadas pela sífilis, contabilizando 20% da população.

No início da década de 1960, houve declínio da incidência da sífilis em decorrência da descoberta de novos medicamentos. A redução dos casos, todavia, não se deu por muito tempo, posto que havia o desinteresse das autoridades pelo controle das doenças venéreas, poucos estudos realizados por novas gerações de médicos sobre as doenças infecciosas, também chamadas de sociais, além do desconhecimento por parte do público e da falta de educação sanitária (GONTIJO; ANTONIO, 2016).

Mais de cem anos depois da primeira campanha contra a sífilis, o país torna a enfrentar expressivo aumento no número dos casos da enfermidade (BRASIL, 2019a). Responder ao aumento de casos de sífilis exige uma abordagem multifatorial, que consiste no fortalecimento e ampliação do acesso ao Sistema Único de Saúde (SUS) por meio das ações de prevenção, aumento de insumos para testagem, medicação para o tratamento aliada ao treinamento adequado dos profissionais de saúde. Uma das dificuldades relatadas por profissionais de saúde é a baixa adesão ao tratamento, devida a barreiras culturais e socioeconômicas, visto ser uma terapêutica longa e por vezes dolorida, o que prejudica a identificação do estágio e de formas de lidar com a doença (FIGUEIREDO; CAVALCANTE; OLIVEIRA; MONTEIRO; QUIRINO; OLIVEIRA, 2015).

No que diz respeito às campanhas de saúde pública no Brasil, Araújo e Cardoso (2014) lembram que, desde a década de 1920, o modelo de saúde dominante tinha na propaganda uma importante forma de enfrentamento das doenças no país. Com relação às suas funcionalidades, no entanto, é possível verificar algumas discrepâncias. Seu papel estratégico é incontestável, mas há estudos que mostram o quanto são limitadas.

De acordo com Albarado, Prado e Mendonça (2019), as campanhas privilegiam anúncios informativos em diferentes ações de prevenção, mas há necessidade de utilizar estratégias complementares e considerar alternativas e especificidades locais.

As IST representam um problema de saúde pública em todo o mundo, na medida em que estão entre as infecções transmissíveis mais comuns e atingem potencialmente a saúde e a vida de milhões de pessoas. Um impacto direto ocorre especialmente sobre a saúde reprodutiva e infantil, ocasionando conseqüências como infertilidade e complicações na gestação e no parto, morte fetal e diversos agravos à saúde da criança. Além disso, um dos impactos indiretos da infecção por uma IST é o aumento do risco de transmissão sexual do vírus da imunodeficiência humana (HIV).

A estratégia 2016-2021 do setor global de saúde para as IST foi apresentada na Assembleia Mundial de Saúde, em 2016. Tal estratégia contempla a ampliação de ações e serviços baseados em evidências para reduzir o impacto das IST como problema de saúde pública até 2030, com metas de redução global de casos de sífilis e gonorréia, eliminação da sífilis congênita e ampliação da cobertura de imunização contra o papilomavírus humano (HPV).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) estimou a incidência de casos de IST curáveis em 376,4 milhões, entre os quais 127,2 milhões de casos de clamídia, 86,9 milhões de casos de gonorréia, 156,0 milhões de casos de tricomoníase e 6,3 milhões de casos de sífilis, conforme dados de prevalência de 2009 a 2016. A prevalência global estimada de sífilis, em homens e mulheres, foi de 0,5%, com valores regionais variando de 0,1 a 1,6%.

Ainda segundo a OMS, o panorama da sífilis no Brasil não diverge do de outros países. Os números de casos são preocupantes, o que demonstra a necessidade de reforço às ações de vigilância, prevenção e controle da infecção. Neste Boletim Epidemiológico, pode-se observar que a sífilis adquirida, agravo de notificação compulsória desde 2010, teve uma taxa de detecção de 54,5 casos por 100.000 habitantes, em 2020.

Também em 2020, a taxa de detecção de sífilis em gestantes foi de 21,6/1.000 nascidos

vivos; a taxa de incidência de sífilis congênita, de 7,7/1.000 nascidos vivos; e a taxa de mortalidade por sífilis congênita, de 6,5/100.000 nascidos vivos. Assim como no ano anterior, nenhuma Unidade da Federação (UF) apresentou taxa de incidência de sífilis congênita mais elevada que a taxa de detecção de sífilis em gestantes, o que pode refletir a melhora da notificação dos casos de sífilis em gestantes no país.

Conforme citado no Editorial, o presente Boletim abrange dados de sífilis adquirida, sífilis em gestantes e sífilis congênita, e sua ampla divulgação subsidia a tomada de decisões e a programação das ações em saúde.

A notificação compulsória de sífilis congênita em todo o território nacional foi instituída por meio da Portaria nº 542, de 22 de dezembro de 1986; a de sífilis em gestantes, pela Portaria nº 33, de 14 de julho de 2005; e, por último, a de sífilis adquirida, por intermédio da Portaria nº 2.472, de 31 de agosto de 2010.

Atualmente, a portaria vigente que define a Lista Nacional de Notificação Compulsória de doenças, agravos e eventos de saúde pública nos serviços de saúde públicos e privados em todo o território nacional e dá outras providências é a Portaria nº 264, de 17 de fevereiro de 2021.

A Tabela 1 apresenta os seguintes dados de sífilis para o Brasil: 1) número de casos e distribuição proporcional por regiões e UF de nascidos vivos em 2019; 2) número de casos, distribuição proporcional por regiões e UF e taxa de detecção de sífilis adquirida em 2020; 3) número de casos, distribuição proporcional por regiões e UF e taxa de detecção de sífilis em gestantes em 2020; 4) número de casos, distribuição proporcional por regiões e UF e taxa de incidência de sífilis congênita em 2020; e 5) número de óbitos, distribuição proporcional por regiões e UF e taxa de mortalidade por sífilis congênita em 2020.

Em 2020, foram notificados no Sinan 115.371 casos de sífilis adquirida (taxa de detecção de 54,5 casos/100.000 habitantes); 61.441 casos de sífilis em gestantes (taxa de detecção de 21,6/1.000 nascidos vivos); 22.065 casos de sífilis congênita (taxa de incidência de 7,7/1.000 nascidos vivos); e 186 óbitos por sífilis congênita (taxa de mortalidade de 6,5/100.000 nascidos vivos).

Sífilis primária

Descrição

Após a infecção, ocorre um período de incubação entre 10 e 90 dias. O primeiro sintoma é o aparecimento de uma lesão única no local de entrada da bactéria. A lesão denominada cancro duro ou protossifiloma é indolor, tem a base endurecida, contém secreção serosa e muitos treponemas. A lesão primária se cura espontaneamente, num período aproximado de duas semanas.

As lesões sifilíticas facilitam a entrada do vírus da imunodeficiência humana – HIV. As análises de pacientes com infecção simultânea por HIV e T. pallidum indicam alterações tanto na resposta imune humoral do paciente quanto na resposta à terapia para sífilis. Além disso, a sífilis acelera a evolução para Aids e a infecção pelo HIV altera a história natural de sífilis.

Diagnóstico laboratorial

Na sífilis primária, o diagnóstico laboratorial pode ser feito pela pesquisa direta do Treponema pallidum por microscopia de campo escuro, pela coloração de Fontana-Tribondeau, que utiliza sais de prata, e pela imunofluorescência direta. Os anticorpos começam a surgir na corrente sanguínea cerca de 7 a 10 dias após o surgimento do cancro duro, por isso nessa fase os testes sorológicos são não-reagentes.

O primeiro teste a se tornar reagente em torno de 10 dias da evolução do cancro duro é o FTA-abs, seguido dos outros testes treponêmicos e não treponêmicos. Quanto mais precocemente a sífilis primária for tratada maior será a possibilidade dos exames sorológicos tornarem não-reagentes. Porém, mesmo após a cura, os testes treponêmicos podem permanecer reagentes por toda a vida.

Sífilis secundária

Descrição

Quando a sífilis não é tratada na fase primária, evolui para sífilis secundária, período em que o treponema já invadiu todos os órgãos e líquidos do corpo. Nesta fase, aparece como manifestação clínica o exantema (erupção) cutâneo, rico em treponemas e se apresenta na forma de máculas, pápulas ou de grandes placas eritematosas branco-acinzentadas denominadas condiloma lata, que podem aparecer em regiões úmidas do corpo.

Diagnóstico laboratorial

Na sífilis secundária, todos os testes sorológicos são reagentes e os testes quantitativos tendem a apresentar títulos altos. Após o tratamento nessa fase, os testes treponêmicos permanecem reagentes por toda a vida do usuário, enquanto os testes não treponêmicos podem ter comportamento variável. Em alguns indivíduos ficam não reagentes e em outros permanecem indefinidamente reagentes em baixos títulos.

Sífilis latente

Se não houver tratamento, após o desaparecimento dos sinais e sintomas da sífilis secundária, a infecção entra no período latente, considerado recente no primeiro ano e tardio após esse período. A sífilis latente não apresenta qualquer manifestação clínica.

Diagnóstico Laboratorial

Nessa fase todos os testes sorológicos permanecem reagentes e observa-se uma diminuição dos títulos nos testes quantitativos. Para diferenciar esta fase da infecção primária deve-se pesquisar no líquor a presença de anticorpos, utilizando-se o VDRL. Evidencia-se sífilis latente quando o VDRL é reagente no líquor, acompanhado de baixos títulos no soro.

Sífilis terciária

Descrição

A sífilis terciária pode levar dez, vinte ou mais anos para se manifestar. A sífilis terciária se manifesta na forma de inflamação e destruição de tecidos e ossos. É caracterizada por formação de gomas sifilíticas, tumorações amolecidas vistas na pele e nas membranas mucosas, que também podem acometer qualquer parte do corpo, inclusive no esqueleto ósseo. As manifestações mais graves incluem a sífilis cardiovascular e a neurossífilis.

Diagnóstico Laboratorial

Nesta fase os testes sorológicos habitualmente são reagentes e os títulos dos testes não treponêmicos tendem a ser baixos, porém podem ocorrer resultados não reagentes. Em usuários que apresentam sintomas neurais, o exame do líquor – LCR é indicado, porém nenhum teste isoladamente é seguro para o diagnóstico da neurossífilis.

Recomenda-se que o diagnóstico seja feito pela combinação da positividade do teste sorológico, aumento da células e de proteínas no LCR . Para testagem do LCR, o VDRL é o

exame recomendado, porém tem baixa sensibilidade (30 – 47% de resultados falso-negativos) e alta especificidade. A infecção pelo Treponema pallidum não confere imunidade permanente, por isso, é necessário diferenciar entre a persistência de exames reagentes (cicatriz sorológica) e a reinfecção pelo T. pallidum.

A sífilis congênita

Trata-se da infecção do feto em decorrência da passagem do treponema pela placenta. É mais grave quanto mais recente for a infecção materna. Segundo estudo realizado em 2004, estima-se que a taxa de prevalência de mulheres portadoras de sífilis no momento do parto seja de 1,6%, o que corresponde a aproximadamente 49 mil parturientes infectadas e 12 mil nascidos vivos com sífilis, considerando-se uma taxa de transmissão de 25%, de acordo com estimativa da OMS (www.aids.gov.br).

Na gestação, a sífilis congênita se manifesta com abortamento, nascimentos prematuros ou nascimentos seguidos de morte. Ao nascer, a criança com sífilis congênita pode apresentar lesões bolhosas, ricas em treponemas, na palma das mãos, planta dos pés, ao redor da boca e do ânus. Mesmo quando não se manifesta com essas características, a infecção congênita pode permanecer latente, vindo a se expressar durante a infância ou mesmo na vida adulta.

A definição da sífilis congênita deve ser feita pelo médico levando em consideração a comparação dos resultados dos testes não treponêmicos da mãe e da criança, os resultados dos exames de imagem e dos sinais clínicos presentes na criança.

Tabela 1 Nascidos vivos em 2019, casos e taxas de sífilis adquirida, sífilis em gestantes e sífilis congênita e óbitos por sífilis congênita, segundo região, Unidade da Federação e Brasil, 2020

UF/Região	Nascidos vivos 2019(1)		Sífilis adquirida 2020			Sífilis em gestantes 2020			Sífilis congênita 2020			Óbitos por sífilis congênita 2020		
	nº	%	nº	%	taxa(2)	nº	%	Taxa (3)	nº	%	taxa (4)	nº	%	Taxa (5)
Brasil	2849146	100,0	115371	100,0	54,5	61441	100,0	21,6	22065	100,0	7,7	186	100,0	6,5
Norte	313696	11,0	8239	7,1	44,1	6098	9,9	19,4	1810	8,2	5,8	32	17,2	10,2
Rondônia	27028	0,9	960	0,8	53,4	451	0,7	16,7	69	0,3	2,6	4	2,2	14,8
Acre	16280	0,6	241	0,2	26,9	495	0,8	30,4	82	0,4	5,0	2	1,1	12,3

Amazonas	77622	2,7	3201	2,8	76,1	1720	2,8	22,2	430	1,9	5,5	12	6,5	15,5
Roraima	14620	0,5	396	0,3	62,7	346	0,6	23,7	57	0,3	3,9	0	0,0	0,0
Pará	138341	4,9	2255	2,0	25,9	2195	3,6	15,9	804	3,6	5,8	10	5,4	7,2
Amapá	15356	0,5	296	0,3	34,3	290	0,5	18,9	140	0,6	9,1	3	1,6	19,5
Tocantins	24449	0,9	890	0,8	56,0	601	1,0	24,6	228	1,0	9,3	1	0,5	4,1
Nordeste	805275	28,3	15601	13,5	27,2	12589	20,5	15,6	6220	28,2	7,7	43	23,1	5,3
Maranhão	113317	4,0	1194	1,0	16,8	1265	2,1	11,2	500	2,3	4,4	3	1,6	2,6
Piauí	47933	1,7	559	0,5	17,0	595	1,0	12,4	246	1,1	5,1	5	2,7	10,4
Ceará	129185	4,5	2458	2,1	26,8	2160	3,5	16,7	1072	4,9	8,3	5	2,7	3,9
Rio Grande do Norte	44031	1,5	1472	1,3	41,7	902	1,5	20,5	527	2,4	12,0	2	1,1	4,5
Paraíba	57701	2,0	883	0,8	21,9	700	1,1	12,1	352	1,6	6,1	2	1,1	3,5
Pernambuco	133359	4,7	4517	3,9	47,0	3094	5,0	23,2	1745	7,9	13,1	10	5,4	7,5
Alagoas	49803	1,7	240	0,2	7,2	767	1,2	15,4	379	1,7	7,6	3	1,6	6,0
Sergipe	32697	1,1	633	0,5	27,3	858	1,4	26,2	542	2,5	16,6	3	1,6	9,2
Bahia	197249	6,9	3645	3,2	24,4	2248	3,7	11,4	857	3,9	4,3	10	5,4	5,1
Sudeste	1102997	38,7	54586	47,3	61,3	28578	46,5	25,9	9828	44,5	8,9	80	43,0	7,3
Minas Gerais	256892	9,0	12052	10,4	56,6	4390	7,1	17,1	1732	7,8	6,7	8	4,3	3,1
Espírito Santo	54925	1,9	3204	2,8	78,8	751	1,2	13,7	392	1,8	7,1	2	1,1	3,6
Rio de Janeiro	207989	7,3	13613	11,8	78,4	11456	18,6	55,1	4462	20,2	21,5	44	23,7	21,2
São Paulo	583191	20,5	25717	22,3	55,6	11981	19,5	20,5	3242	14,7	5,6	26	14,0	4,5
Sul	386097	13,6	27201	23,6	90,1	8995	14,6	23,3	2971	13,5	7,7	16	8,6	4,1
Paraná	153469	5,4	7003	6,1	60,8	2833	4,6	18,5	751	3,4	4,9	4	2,2	2,6
Santa Catarina	98032	3,4	8225	7,1	113,4	1901	3,1	19,4	488	2,2	5,0	4	2,2	4,1
Rio Grande do Sul	134596	4,7	11973	10,4	104,8	4261	6,9	31,7	1732	7,8	12,9	8	4,3	5,9
Centro-Oeste	241081	8,5	9744	8,4	59,0	5181	8,4	21,5	1236	5,6	5,1	15	8,1	6,2
Mato Grosso do Sul	43695	1,5	2199	1,9	78,3	1345	2,2	30,8	234	1,1	5,4	2	1,1	4,6
Mato Grosso	58852	2,1	1317	1,1	37,3	871	1,4	14,8	161	0,7	2,7	6	3,2	10,2
Goiás	96112	3,4	4197	3,6	59,0	2068	3,4	21,5	558	2,5	5,8	6	3,2	6,2

Distrito Federal	42422	1,5	2031	1,8	66,5	897	1,5	21,1	283	1,3	6,7	1	0,5	2,4

Fonte: MS/SVS/Sistema de Informação de Agravos de Notificação, atualizado em 30/06/2021, e MS/SVS/Sistema de Informação sobre Mortalidade. Notas: (1) Não há informação consolidada de nascidos vivos em 2020 até a data de elaboração do boletim.

(2) Taxa de detecção de sífilis adquirida por 100.000 habitantes.

(3) Taxa de detecção de sífilis em gestantes por 1.000 nascidos vivos.

(4) Taxa de incidência de sífilis congênita em menores de um ano por 1.000 nascidos vivos.

(5) Óbitos por 100.000 nascidos vivos.

Na tabela 1, observa-se a evolução das taxas de sífilis de 2010 a 2020. Nesse período, verifica-se que a taxa de incidência de sífilis congênita chegou a alcançar, no ano de 2018, 9,0 casos por 1.000 nascidos vivos, com queda nos anos de seguintes, atingindo 7,7 casos por 1.000 nascidos vivos em 2020. Já a taxa de detecção de sífilis em gestantes alcançou 21,8 casos por 1.000 nascidos vivos em 2019 e decresceu para 21,6 por 1.000 nascidos vivos em 2020.

A sífilis adquirida, agravo de notificação compulsória desde 2010, teve sua taxa de detecção aumentada até 2018, quando atingiu 76,4 casos por 100.000 habitantes. Em 2019, nota-se redução da taxa de detecção, que chegou a 74,2 casos por 100.000 hab. e em 2020 caiu para 54,5 casos por 100.000 hab.

Verifica-se que no ano de 2020, em comparação com o ano de 2019, houve redução de todas as taxas: 26,6% na taxa de detecção de sífilis adquirida, 9,4% na taxa de incidência de sífilis congênita e 0,9% na taxa de detecção em gestantes.

Embora se observe uma diminuição dos casos de sífilis em quase todo o país, cabe ressaltar que parte dessa redução pode estar relacionada à identificação de problemas de transferência de dados entre as esferas de gestão do SUS, o que pode ocasionar diferença no total de casos entre as bases de dados municipal, estadual e federal de sífilis.

O declínio no número de casos também pode decorrer de uma subnotificação dos casos no Sinan, devido à mobilização local dos profissionais de saúde ocasionada pela pandemia de covid-19.

Tratamento para sífilis materna quanto ao tratamento materno, não basta apenas tratar, existem critérios a serem contemplados para que o tratamento seja adequado.

Considera-se tratamento materno adequado, todo tratamento completo, adequado ao estágio da doença, feito com penicilina e finalizado pelo menos 30 dias antes do parto, tendo

sido o parceiro tratado concomitantemente. Considera-se tratamento inadequado, aquele realizado com qualquer medicamento que não seja a penicilina, tratamento incompleto, finalização de tratamento nos 30 dias anteriores ao parto, ausência de queda ou elevação dos títulos (VDRL) após tratamento adequado, parceiro não tratado, tratado inadequadamente ou quando não se tem a informação disponível sobre o seu tratamento.

Recomendações do Ministério da Saúde do Brasil

Investigação de sífilis na gestante

Realizar o VDRL na primeira consulta pré-natal, idealmente no primeiro trimestre da gravidez, e no início do terceiro trimestre (28ª semana), sendo repetido na admissão para parto ou aborto.

Investigação de sífilis no recém-nascido

Realizar VDRL em amostra de sangue periférico de todos os recém-nascidos cujas mães apresentaram VDRL reagente na gestação, no parto ou na suspeita clínica de sífilis congênita. Realizar radiografia de ossos longos, hemograma e análise do líquor (quando necessário) em todos recém-nascidos que se enquadrem na definição de caso.

CONCLUSÃO

A sífilis continua sendo um sério problema de saúde pública, mesmo em um mundo com avanços significativos na medicina e na compreensão das doenças infecciosas. Embora tenham ocorrido muitos estudos ao longo dos anos para entender e combater essa doença, ainda existem lacunas significativas em nosso conhecimento, especialmente quando se trata das realidades atuais. Essas lacunas são, em grande parte, resultado das diferenças sociopolíticas e econômicas que moldam a maneira como a sífilis se manifesta e é tratada em diferentes partes do mundo. Portanto, é fundamental que continuemos a pesquisa e a síntese de informações sobre a sífilis, abordando aspectos como diagnóstico, conceitos básicos, diferenças entre as etapas da doença e seu impacto crítico nas gestantes. Somente por meio desse esforço conjunto poderemos desenvolver estratégias mais eficazes para combater a sífilis e reduzir sua prevalência em escala global.

REFERÊNCIAS

ALBARADO, Adria Jane; PRADO, Elizabeth Jesus; MENDONÇA, Ana Valéria Machado. Um, dois, três – gravando: as campanhas audiovisuais do ministério da saúde sobre dengue, chikungunya e zika de 2014 a 2017. Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 75-86, 2019. Disponível em: https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1596. Acesso em: 20 junho. 2023.

ARAÚJO, Inesita Soares de; CARDOSO, Janine Miranda. Comunicação e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2014.

AVELLEIRA, João Carlos Regazzi; BOTTINO, Giuliana. Sífilis: diagnóstico, tratamento e controle. Anais Brasileiros de Dermatologia, Rio de Janeiro, v. 81, n. 2, p. 111-126, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/abd/a/tSqK6nzB8v5zJjSQCfWSkPL/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 junho. 2023.

AZULAY, Rubem David. História da sífilis. Anais Brasileiros de Dermatologia, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 3-4, jan.-fev. 1988. Disponível em: http://www.anaisdedermatologia.com.br/sumario/265. Acesso em: 28 junho. 2023.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Boletim Epidemiológico de Sífilis, Brasília, ano 5, n. 1, 20 julho. 2023. Disponível em: https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/Boletim-S--filis-2021- internet.pdf. Acesso em: 27 julho. 2023.

BRASIL. Ministério da saúde. Sífilis não. [Brasília], [2018]. Disponível em: https://www.sifilisnao.com.br. Acesso em: 23 junho. 2023.

BRASIL. Poder Legislativo. Lei no 3.987, de 2 de janeiro de 1920. Reorganiza os serviços da Saúde Pública. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 8 jan. 1920, Seção 1, p. 437. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1920-1929/lei-3987-2-janeiro-1920-570495-norma-pl.html. Acesso em: 18 de julho. 2023.

Correa ME, Croda J, Castro ARCM, Oliveira SMVL, Pompilio MA, Souza RO, et al. High Prevalence of Treponema pallidum Infection in Brazilian Prisoners. Am J Trop Med Hyg [Internet]. 2017 Oct [cited 2020 Oct 15];97(4):1078-84

FIGUEIREDO, Mayanne; CAVALCANTE, Edilma; OLIVEIRA, Célida; MONTEIRO, Maria de Fátima; QUIRINO, Glauberto; OLIVEIRA, Dayanne. Percepção de enfermeiros sobre a adesão ao tratamento dos parceiros de gestantes com sífilis. Rev Rene., Crato, v.16, n. 3, p. 345-354 maio-jun. 2015. Disponível em: http://periodicos.ufc.br/rene/article/view/2789. Acesso em: 27 julho de 2023

FREIRAS, F. L. S. et. al. Protocolo Brasileiro para Infecções Sexualmente Transmissíveis 2020: sífilis adquirida. Epidemiol. Serv. Saude, Brasília, 30(Esp.1):e2020616, 2021.

GOMES, Ordival. Cassiano. História da medicina no Brasil do século XVI. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de História da Medicina, 1974.

RAMOS, A. N. Persistência da sífilis como desafio para a saúde pública no Brasil: o caminho é fortalecer o SUS, em defesa da democracia e da vida. Cad. Saúde Pública 2022; 38(5):PT069022.

SILVEIRA R. C. C. P. O cuidado de enfermagem e o cateter de Hickman: a busca de evidências [dissertation]. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto; 2005.

ATIVIDADES LÚDICAS NA INFANCIA

Sumaya Costa Quemel
Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5317029.1-8

ATIVIDADES LÚDICAS NA INFÂNCIA

Sumaya Costa Quemel
Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

Realizou-se um levantamento bibliográfico à luz de autores como Andrade (2012), Alves (2015), Antunes (2001), Kishimoto (2000), Moyles (2012), dentre outros, que ajudou nas análises da utilização das atividades lúdicas como ferramenta de aprendizagem na infância, como instrumento de motivação no contexto escolar. Assim, verificou-se que a ludicidade se torna uma ferramenta de grande importância na construção do conhecimento, pois sabe-se que o ato de brincar é algo espontâneo da criança e por esse motivo o lúdico surge como uma peça fundamental ao processo de ensino, no qual o seu desenvolvimento torna-se importante para a construção e interação social do aluno com o meio e fortalecendo as relações interpessoais. Pois, o propósito é que essa construção seja por meio da intervenção planejada e consciente, em que a escola possa criar espaços de reflexão e experiências de vida, estabelecendo acima de tudo a aproximação entre ambos. Reforça-se então, a necessidade de educadores e da família oportunizar ações integradas em benefícios da aprendizagem das crianças. Desta forma, espera-se oferecer uma leitura mais consciente acerca da importância do brincar na vida do ser humano, e em especial na vida da criança.

Palavras-chave: Atividades Lúdicas. Escola. Infância.

ABSTRACT

A bibliographical survey was carried out in the light of authors such as Andrade (2012), Alves (2015), Antunes (2001), Kishimoto (2000), Moyles (2012), among others, which helped in analyzing the use of recreational activities as a tool of learning in childhood, as an instrument of motivation in the school context. Thus, it was found that playfulness becomes a tool of great importance in the construction of knowledge, as it is known that the act of playing is something spontaneous for the child and for this reason playfulness emerges as a fundamental part of the teaching process, in which its development becomes important for the construction and social interaction of the student with the environment and strengthening interpersonal relationships. The purpose is for this construction to be through planned and conscious intervention, in which the school can create spaces for reflection and life experiences, establishing, above all, a rapprochement between the two. This reinforces the need for educators and families to provide integrated actions to benefit children's learning. In this way, we hope to offer a more conscious reading about the importance of playing in the life of human beings, and especially in the life of children.

Keywords: Playful Activities. School. Infancy.

RESUMEN

Se realizó un levantamiento bibliográfico a la luz de autores como Andrade (2012), Alves (2015), Antunes (2001), Kishimoto (2000), Moyles (2012), entre otros, que ayudó en el análisis del uso de actividades recreativas. como herramienta de aprendizaje en la infancia, como instrumento de motivación en el contexto escolar. Así, se encontró que la lúdica se convierte en una herramienta de gran importancia en la construcción del conocimiento, pues se sabe que el acto de jugar es algo espontáneo para el niño y por ello la lúdica surge como parte fundamental del proceso de enseñanza, en lo cual su desarrollo cobra importancia para la construcción e interacción social del estudiante con el entorno y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. El propósito es que esta construcción sea a través de una intervención planificada y consciente, en la que la escuela pueda crear espacios de reflexión y experiencias de vida, estableciendo, sobre todo, un acercamiento entre ambas. Esto refuerza la necesidad de que los educadores y las familias proporcionen acciones integradas en beneficio del aprendizaje

de los niños. De esta manera esperamos ofrecer una lectura más consciente sobre la importancia del juego en la vida del ser humano, y especialmente en la vida de los niños.
Palabras clave: Actividades Lúdicas. Escuela. Infancia.

INTRODUÇÃO

As atividades lúdicas podem trazer conhecimento, desenvolvimento, aprendizagem e valores para a criança dentro e fora da sala de aula. A ludicidade é um processo importante para capacitação e interação da criança na educação infantil, pois os jogos, brincadeiras vão possibilitar a criatividade e habilidade na aprendizagem e formação do indivíduo.

A partir da retrospectiva histórica, percebe-se que o brincar é um processo espontâneo da criança, por isso favorece a socialização, assim, ressalta-se a importância de se mencionar que o lúdico é o colaborador nas diversas atividades diárias no convívio da criança, dando desempenho social, emocional, cultural e pessoal.

Levando em consideração as dificuldades encontradas no processo de aprendizado em relação a educação infantil, onde muitas vezes o desenvolvimento de ensino aprendizagem é o reflexo da prática pedagógica docente e escolar. A criança provavelmente se depara com formas diferentes de ensino ocasionando conflitos e dificuldades através das práticas metodológicas dos docentes, diante dessa realidade percebe-se a necessidade em abordar a ludicidade como ferramenta de aprendizagem na educação infantil.

A importância do tema justifica-se pelo fato das atividades infantis serem uma estratégia metodológica para que professores e alunos possam fugir da rotina da escola tradicional. A partir dai, pode-se despertar na criança a vontade de aprender brincando e assim, adquirir conhecimentos essenciais para a vida.

Desta forma questiona-se: de que maneira as atividades lúdicas podem atuar como ferramenta à aprendizagem na infância?

O objetivo desse estudo é analisar a utilização das atividades lúdicas como ferramenta de aprendizagem na infância, como instrumento de motivação no contexto escolar.

Realizou-se levantamento bibliográfico à luz de autores como Andrade (2012), Alves (2015), Antunes (2001), Kishimoto (2000), Moyles (2012), dentre outros, que ajudou nas análises das diferentes concepções da importância do lúdico, do papel do professor e auxiliou a compreender o processo para uma educação pautada no lúdico.

O ATENDIMENTO A INFÂNCIA: PERCURSO HISTÓRICO

A Educação Infantil tem vivido um amplo processo de expansão. Faz-se necessário situar historicamente em decorrência das inúmeras transformações ocorridas ao longo do tempo que afetaram o mundo do trabalho e a vida cotidiana.

Farias (2015) apresenta inicialmente, o percurso da assistência dada à criança, porém, paralelamente, menciona o caráter educativo e pedagógico. Na história da educação com a chegada dos Jesuítas no Brasil, cuja marco foi a instrução religiosa se sobrepondo à leitura e escrita, havia a desigualdade educacional entre crianças da casa-grande e as crianças escravas.

Sendo assim, nesse contexto, escreve-se que a Companhia de Jesus, ocupava-se em educar as crianças, cuja filosofia era de que as mesmas eram vistas como uma folha de papel em branco, passível de ser moldada e educada para a submissão e disciplina (Alves, 2005). Porém, havia a distinção entre a criança da casa-grande, que além da educação jesuítica aos seis anos, era reservada instrução em casa para a aprendizagem das primeiras letras; enquanto que, a criança escrava não havia nenhum direito à educação, mas o dever de aprender algum ofício também a partir dos seis anos.

Percebe-se que há uma desigualdade educacional desde a época do Império. Já no século XIX, de acordo com Freitas (2013), houve um deslocamento da caridade para a filantropia, substituindo as ações religiosas por uma assistência de cunho social, a qual mostra uma preocupação maior com a criança. Essa nova mentalidade em torno da mesma, foi motivado pelo reflexo da preocupação com o futuro do país com o advento da República. Com isso, gera a ideia de que esse futuro estava na criança e desta forma, para garantir um futuro promissor e saudável, eram necessários maiores cuidados e controle dessa fase da vida.

Contudo, o Estado no final do século XIX, assumiu a função de zelar pela educação das crianças, de suprir, tanto quanto possível, os cuidados familiares que lhes faltavam, para controlar essa fase da vida e, consequentemente, investir no futuro da nação. É nesse período que segundo Pardal (2015, p. 96), houve “a construção das primeiras ideias a respeito da creche no Brasil. Tanto a palavra ‘creche’ quanto sua finalidade e funcionamento foram importados da França que teve a primeira *crèche* implantada em 1844”.

Em síntese, entende-se que não havia no país uma política educacional e sim uma política jurídico-assistencial de atenção à criança que, de alguma forma, representavam perigo para a sociedade. As crianças que tinham casa e família ficavam sob os cuidados da própria família. Ao longo do século XIX designava-se o termo criança aos anos de desenvolvimento de

um indivíduo, até que atingisse a maioridade.

No ano de 1922, no Rio de Janeiro, foi realizado o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI), cujo objetivo foi "tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado" (KUHLMANN, 2012, p. 465).

Assim, surgem diversos órgãos voltados para a proteção à criança, com ênfase na educação, especificamente, da faixa etária de zero a seis anos. Em 1942, surgiu a Legião Brasileira de Assistência (LBA), com o objetivo de proteger a maternidade e a criança nos primeiros anos de vida. Um dos projetos pertencentes à LBA foi o Casulo. Criado em 1976, cujo projeto de educação infantil de massa pautado, segundo por Rosemberg (2013, p. 98) pela: Adoção de discurso preventivo no sentido de demonstrar que os cuidados dispensados aos pobres afastariam possíveis ameaças à integração nacional; possibilitou uma atuação direta do governo federal em grande número de municípios; e adotou a participação da comunidade como forma de custeio, reduzindo o investimento federal.

As unidades do Projeto Casulo atendiam crianças durante quatro a oito horas diárias, realizavam atividades que atendessem às especificidades de cada faixa etária de cunho recreativo. Além de uma preocupação com a alimentação das crianças, atendendo às necessidades infantis.

É válido ressaltar que o Projeto Casulo foi fruto de uma união entre o governo e organismos intergovernamentais, principalmente o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), tendo como objetivo a implantação de programas para as crianças pobres (Rosemberg, 2013).

A história da educação infantil no país mostra o assistencialismo presente, no qual norteou as práticas no âmbito educacional. Nas décadas de 1970 e 1980 até os dias atuais, criou-se um documento denominado de Política Nacional de Educação Infantil que estabelecia o direito das crianças de zero a seis anos de idade (Brasil, 2005), que estabelecia as diretrizes, objetivos, métodos e estratégias para a educação infantil.

Em contrapartida, apresenta também a expansão em relação ao atendimento educacional das crianças de zero a seis anos, atendendo à exigência de movimentos sociais que conclamavam por uma instituição que pudessem deixar seus filhos, pois havia o ingresso das mesmas no mercado de trabalho.

De forma geral, o funcionamento da Educação Infantil teve a duração até a promulgação da Constituição de 1988, cuja existência foi mobilizada por meio das ações desenvolvidas pelos movimentos sociais. Nessa nova Carta Magna, a Educação Infantil contemplou o atendimento em creches e pré-escolas às crianças com até seis anos de idade e passou a ser de responsabilidade do Estado. As Organizações não-governamentais (ONGs) é que prestavam assessoria aos espaços destinados às crianças pequenas, trabalhando pela melhoria do trabalho docente e oferecendo cursos para os dirigentes e para os atendentes.

A partir da Constituição Federal de 1988, existe um arcabouço legal que traz o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para todas as crianças de zero a seis anos, e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), enfatiza, em seus artigos 53 e 54, "o direito da criança à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, sendo dever do Estado assegurar atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade". No artigo 71, "é garantido também à criança, e considerado preventivo, o direito à cultura, lazer e diversão na medida em que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento".

Conforme afirma Didonet (2011, p. 12):

> esses fatores históricos, sociais e econômicos determinaram as principais características do modelo tradicional de creche. Enquanto as famílias abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto da família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencial(ista) da creche.

Paro (2001) afirma que essas transformações, definem um novo momento na história da Educação Infantil brasileira. A própria expressão Educação Infantil foi introduzida recentemente no país, e consagrou-se nas disposições expressas na Constituição Federal de 1988, assim como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a (LDB) Lei 9394/96, que pela primeira vez fez referência aos direitos de Educação à criança de zero a seis anos de idade, que na constituição assim se expressa no artigo 208, inciso IV. "dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade".

Ainda no contexto legal, a Lei 9394/96, constitui a Educação Infantil com a primeira

etapa da Educação básica, conforme afirma o Art. 29, a saber: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Além da LDBEN/96, e da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069, de 1990 também se refere ao direito da criança com relação à educação, descrito no Art. 54, inciso IV da mesma forma como está na Constituição Federal de 1988.

O Ministério da Educação e Desporto, (MEC) lançou em 1998, o Referencial Curricular para Educação Infantil/98, (RCNEI) documento esse que serviu de base para:

> A elaboração de projetos pedagógicos e sua formação, quando afirma que o mesmo visa contribuir com políticas e programas de Educação Infantil, socializa informações, discursos e pesquisas, subsidia o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da Educação Infantil apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (Brasil, 1998, p. 45).

Por isso, esses marcos legais representam um avanço, e não há dúvida de que alavancaram importantes ganhos para crianças da Educação Infantil, pois implica garantir direitos iguais de todas as crianças a Educação Básica. Por isso, a educação das crianças de zero a seis anos desempenha um importante papel social. Entretanto, não pode ser considerada substituta das mães.

Winnicott (1992, p.45) aponta um caminho diferente, pois afirma que "a Educação Infantil seria melhor considerada uma "ampliação para cima da família", o autor pretende apontar para o fato de que, ao entrar na escola, a criança não deixa de lado a vida afetiva (centrada sobretudo na mãe) que vivia no lar. Ao contrário ela está ali para ampliá-la, relacionando-se com os educadores e com outras crianças, de diversas idades, com valores culturais e familiares diferentes dos seus. É importante, também ressaltar que qualquer aprendizagem está intimamente ligada à vida afetiva. Portanto, não cabe à escola minimizar esta vida afetiva, mas amplia-a, criando um ambiente socioafetivo, saudável para a criança na escola.

Lisboa (2011, p. 45), acrescenta acerca destas tarefas de socialização, de natureza, sobretudo afetiva que:

> as tarefas das crianças pequenas nas creches e pré-escolas são muitas e de grande importância para seu desenvolvimento cognitivo e emocional, e o principal instrumento de que utilizam são as brincadeiras. Nesses locais, elas têm de aprender a

> brincar com as outras, respeitar limites, controlar a agressividade, relacionar-se com adultos e aprender sobre si mesmas e seus amigos, tarefas de natureza emocional. O fundamental para as crianças menores de seis anos é que elas se sintam importantes, livres e queridas.

Contudo, a Educação Infantil não se restringe ao aspecto social e afetivo, embora eles sejam de fundamental importância para garantir as demais aprendizagens. Porém, a organização pedagógica poderá permear estas aprendizagens e Lisboa (2011, p.15) argumenta que:

> A escola dos pequeninos tem de ser um ambiente livre, onde o princípio pedagógico deve ser o respeito à liberdade e à criatividade das crianças. Nela, os pequeninos devem poder se locomover, ter atividades criativas que permitam sua auto suficiência, e a desobediência e a agressividade não devem ser coibidas e, sim orientadas, por serem condições necessárias ao sucesso das pessoas.

Entende-se que a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser orientada pelo princípio básico de procurar proporcionar, à criança, o desenvolvimento da autonomia, isto é, a capacidade de construir as suas próprias regras e meios de ação, que sejam flexíveis e possa ser negociada com outras pessoas, sejam eles adultos ou crianças. Obviamente, esta construção não se esgota no período do zero aos 6 anos de idade, devido às próprias características do desenvolvimento infantil. Mas tal construção necessita ser iniciada na Educação Infantil.

Ao se discutir em aprendizagem, está bem claro que o papel da escola é ensinar, e compete aos pais acompanhar e incentivar seus filhos nas tarefas escolares, entretanto faz-se necessário que cada criança ou jovem, independente de classe social, tenha suporte familiar e escolar durante toda a sua formação. Santos (2012, p. 89) argumenta que:

> a aprendizagem é um processo contínuo e que acontece em todos os lugares e momentos da vida, mediada pelas relações sociais, numa rica interação de trocas, e que as políticas de atenção familiar devem, portanto, serem demandadas enquanto direito, mas devem incorporar também a necessidade de investimento em seu potencial protetivo e relacional além de viabilizar condições dignas de sobrevivência.

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

As concepções existentes em relação a Educação Infantil, tem dimensões próprias, visto que os familiares, os educadores, os responsáveis pelas políticas públicas e outros adultos alimentam expectativas diversas acerca das habilidades específicas de cada criança e estabelecem metas antagônicas em relação ao que ela deve alcançar; expectativas essas cujas metas são fortemente condicionadas pela classe social da população atendida.

De acordo com Oliveira (2011, p. 44):

O termo infância *(in-fans)* tem o sentido de "não-fala". Pode-se, com base nisso, perguntar: a que período da vida humana ele se referiria? Caso seja aos primeiros meses de vida, quando a criança ainda não adquiriu a língua de seu grupo cultural, é preciso lembrar que, desde o nascimento, já começam a ser construídos sistemas de comunicação entre o bebé e seu entorno social por meio de choros, sorrisos, gestos, etc. — o que vale dizer que a tentativa de comunicar-se, ou seja, de falar, é muito precoce. "Infância" refere-se, então, aos primeiros anos de vida, em que, mesmo quando a criança fala. O conceito de infância que circula na sociedade.

Uma retrospectiva histórica, na educação grega do período clássico, "infância" referia-se a seres com tendências selvagens a serem dominadas pela razão e pelo bem ético e político. Já o pensamento medieval entendia a infância como evidência da natureza pecadora do homem, pois nela a razão, reflexo da luz divina, não se manifestaria. Mesmo os filósofos do Renascimento e da Idade Moderna não percebiam a infância como um período no qual a razão emerge, embora sem poder lidar plenamente com as informações que recebe de seu meio. Na verdade, a infância não é um campo de lacunas, silêncios e passividade, nem está ligada a imagem social de criança predominante na pedagogia como a de alguém muito frágil.

Na contemporaneidade, a criança surge com uma nova identidade. Crianças são figurinhas curiosas e ativas, com direitos e necessidades, que precisam de um espaço diferente tanto do ambiente familiar, quanto do ambiente escolar (MOYLES, 2012).

Dessa forma, é necessário que o educador busque aproximar cultura, linguagem, cognição e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano, porém, voltados para a construção da identidade.

De acordo com a LDBEN nº 9394/96, Art. 29 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A INFÂNCIA E O BRINCAR

Segundo Moyles (2012, p.11), “quando uma pessoa adquire um novo equipamento, tal como uma máquina de lavar, a maioria dos adultos vai dispensar a formalidade de ler o manual de ponta a ponta e preferir "brincar" com os controles e funções”. Isso significa que o brincar é, sem dúvida, um meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos

Por meio deste, os indivíduos chegam a um acordo com relação as inovações e se familiarizam com objetos e materiais: nas descrições do brincar infantil isso é frequentemente classificado como um brincar "funcional", cuja experiência prática de uma situação real com um propósito real para o suposto brincador normalmente é seguida pela imediata aprendizagem das facetas da nova máquina, reforçada subsequentemente por uma consulta ao manual e consolidada pela prática.

Para Holtz (1998, p.12), a aprendizagem para as crianças pequenas é inevitável

> pois, o brincar deve ser valorizado por aqueles envolvidos na educação e na criação das crianças pequenas, fazendo a escolha dos materiais lúdicos que são reservados no brincar, cujo objetivo deve ter seu efeito sobre o desenvolvimento da criança. Porque muitas crianças chegam à escola maternal incapazes de envolver-se no brincar, em virtude de uma educação passiva que via o brincar como uma atividade barulhenta, desorganizada e desnecessária.

Ocorre muitas vezes que os adultos não reconhecem a importância do brincar na infância como forma de externar a imaginação, desempenhar papéis e colocar no lugar do outro. Com isso, lidam com personagens e uma variedade de contextos, levando-os a entender o eu real.

O brincar no contexto educacional propicia meios de aprendizagens, bem como permite que os adultos sejam perceptivos e aprendam com as crianças e suas necessidades. O que vai servir de termômetro no desenvolvimento da aprendizagem e os professores possam replanejar e promover novas aprendizagens seja no domínio cognitivo e afetivo.

Para Piers e Landau (1990, p. 43), “o brincar desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocionais, sentimentos de alegria e prazer: o hábito de ser feliz!” Proporciona alegre e divertimento à medida que cria uma atitude alegre em relação à vida e a aprendizagem.

A ludicidade como forma de aprendizagem é um estímulo para o educando, pois sabe-se que por meio da mesma consegue-se estimular várias áreas do desenvolvimento infantil, como: cognitiva, motora e afetiva, (Brasil, 1998), desperta também as potencialidades através do meio em que a criança se encontra e dos conteúdos a serem passados, de formas eficientes que causem estímulos para o aprendizado.

A Importância da Ludicidade na infância

A Educação Infantil é a base para a educação de qualquer indivíduo, portanto, é essencial que trabalhos nesta área sejam desenvolvidos de modo a explanar a importância desta fase, assim como, apresentar técnicas que professores possam fazer uso e auxiliem o

desenvolvimento da criança.

Assim, o brincar faz parte da infância e que a criança também aprende brincando. Os jogos e as brincadeiras são ótimos aliados no processo ensino e aprendizagem, além de possibilitar o desenvolvimento social, cultural e pessoal da criança.

A infância é uma fase crucial no desenvolvimento humano, e uma das atividades mais importantes nesse período é o ato de brincar. A ludicidade infantil, o ato de brincar de forma criativa e espontânea, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Logo, a Educação Infantil é a base para a educação de qualquer indivíduo, portanto, é essencial que trabalhos nesta área sejam desenvolvidos de modo a explanar a importância desta fase, assim como, apresentar técnicas que professores possam fazer uso e auxiliem o desenvolvimento da criança.

De maneira geral, a educação serve de parâmetro para atestar o desenvolvimento de uma nação, diante sua tamanha importância para a sociedade foi criada LDB; esta define e regula o sistema brasileiro de educação (Brasil, 1996). A mesma tem por objetivo a formação básica do cidadão, com interesse em proporcionar os conhecimentos básicos e necessários para o exercício da cidadania. A referida dispõe de todos os aspectos relacionados à educação nacional, dos princípios gerais da educação escolar, recursos financeiros destinados a esse setor, além da formação dos profissionais destinadas para essa área.

Benefícios da Ludicidade Infantil

Segundo ensina Luckesi (2000, p. 21), “brincar, jogar, agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo”. Assim, pode-se dizer que se deve promover materialidade para que a criança se desenvolva e aprenda por intermédio da brincadeira.

Para a criança, a ludicidade, como dito anteriormente, precisa ser uma experiência de vivência do estado lúdico, pois assim poderá contribuir para o seu desenvolvimento de maneira saudável.

A seguir, apresentam-se alguns benefícios da ludicidade.

- Desenvolvimento Cognitivo – as brincadeiras estimulam a imaginação, a resolução de problemas e a criatividade das crianças, ajudando no desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais. Segundo Piaget (1996, p. 45) “o brinquedo é a primeira forma de conhecimento que

uma criança tem do mundo".

- Desenvolvimento Social e Emocional – o brincar em grupo ensina habilidades sociais, como compartilhar, cooperar e resolver conflitos. Além disso, as crianças podem expressar e lidar com emoções durante o jogo. Para Vygotsky (2001, p. 23), "a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança".

- Desenvolvimento Físico – brincar ao ar livre ou com jogos físicos ajuda no desenvolvimento motor das crianças, melhorando sua progressão e resistência. Como afirmou Frost (2012, p. 22) "o brincar ao ar livre é essencial para o desenvolvimento físico saudável das crianças".

Conceitos e definições de jogo, brinquedo, a brincadeira e ludicidade

Definindo-se os termos em questão, de acordo com Peranzoni et al., (2013, p. 01):

- Jogo: ação de jogar, folguedo, brinco, divertimento. Seguem-se alguns exemplos: jogo de azar, jogo de empurra e outros.

- Brinquedo: objeto destinado a divertir uma criança.

-Brincadeira: ação de brincar, divertimento, gracejo, zombaria, festinha entre os amigos e parentes (Peranzoni et al., 2013, p.01).

- Lúdico: relativo a jogos, brinquedos e divertimentos.

Assim, de acordo com Peranzoni et al., (2013, p.2) concebe, basicamente que "o jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é um objeto manipulável e a brincadeira, nada mais que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo".

Acrescenta também que, em relação ao jogo, mesmo que recebam a mesma denominação, possuem especificidades e objetivos diferentes. Visto que, o jogo revela-se como um conjunto de estruturas linguísticas que, dentro de um contexto social, assume regras e possuem objetivos pré-determinados (Kishimoto, 2001).

Os termos brinquedo, brincadeira e jogo, ainda que distintos, trazem em si a ideia de diversão, prazer e atividade completa, que por si só já é capaz de mobilizar estruturas únicas. Ou seja, por meio destes elementos o indivíduo já tem acesso a estruturas imaginárias, psicológicas e emocionais que fazem com que compreenda, interfira e até mesmo transforme sua realidade sem de fato estar vivenciando-a.

Quanto à função do brinquedo, Brougère e Wajskop (2007) esclarecem que ele tem um

valor simbólico que domina a função do objeto, ou seja, o simbólico torna-se a função do próprio objeto. Um cabo de vassoura pode exemplificar esta relação entre função e valor simbólico. A função de um cabo de vassoura pode mudar nas mãos de uma criança que, simbolicamente, o transforma em um cavalo.

Portanto, a função do brinquedo é a brincadeira. O brinquedo tem como princípio estimular a brincadeira e convidar a criança para esta atividade. A brincadeira é definida como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma (Kishimoto, 2001).

Bomtempo et al., (2006) colocam que a brincadeira é uma atividade espontânea e que proporciona para a criança condições saudáveis para o seu desenvolvimento biopsicossocial. Para Kishimoto (2001) o brincar tem a prioridade das crianças que possuem flexibilidade para ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos.

Alves (2001) afirma que a brincadeira é qualquer desafio que é aceito pelo simples prazer do desafio, ou seja, confirma a teoria de que o brincar não possui um objetivo próprio e tem um fim em si mesmo.

As brincadeiras demonstram que a criança tem seu primeiro contato com o mundo do adulto, assim, aprender a partir do brincar possibilita desenvolver habilidade importante para desenvolvimento infantil. Acrescenta-se que, parte-se da premissa de que o brincar representa uma das atividades mais importantes que a criança executa em sua infância.

A atividade lúdica, por sua vez, apresenta-se extremamente expressiva e significativa no que se relaciona ao comportamento e ao convívio social. Posto que, como elemento que atua na esfera pessoal e coletiva, o lúdico ao comportar-se como elemento intenso e de envolvimento pleno por parte daquele que o pratica, estabelece conexões e mobiliza estruturas fundamentais para o desenvolvimento e aprimoramento de estruturas ligadas à afetividade, emoção, cognição, entre outras (Pedroso et al., 2015), que ocorrem por meio das brincadeiras, do brincar e dos jogos.

A ludicidade por faixa etária

A execução da ludicidade coordenada possibilita a socialização e o aumento da autoestima, desenvolvimento de responsabilidades e valores, troca recíproca de experiências corporais e culturais, além da permutação de informações adquiridas. Logo, as atividades

proporcionam o conhecimento diversificado de informações, onde o aluno trabalha valores e experiências diferenciadas de acordo com as vivências e conhecimento de mundo de cada um (CERIZARA, 2012).

O direcionamento de atividades por faixa etária possibilita estímulo diferenciado a cada necessidade, onde a execução poderá ser diversificada com diversas estratégias na aplicação das tarefas. As habilidades das faixas etárias poderão variar de acordo com os estágios que cada criança se encontra, como de 2 a 3 anos, 4 a 6 anos, 7 a 9 anos, 10 a 12 anos ou de 13 anos em diante:

As crianças de 2 a 3 anos necessitam da manipulação de materiais variados, desenvolvendo músculos e a imaginação, estimulo da criatividade, observação do ambiente e objetos que os cercam, onde também brincam sozinhas com o intuito em descobrir seu próprio corpo.

De 4 a 6 anos demonstram tendências a emoções externas, gostam de elogios, interessam-se por novidades de lugares, objetos e pessoas, trocas constantes e ações rápidas, desafiam sua própria imaginação necessitam de autocontrole para vencer temores e estão descobrindo o brincar com outras crianças.

De 7 a 9 anos nesta fase possuem precisões aos movimentos, necessitam de estímulos para o desenvolvimento do intelecto, ações de reflexões, descobertas e fortalecimento do convívio social.

Com 10 a 12 anos há o interesse por atividades ao ar livre, necessitam de autonomia, fortalecimento das aceitações em grupo, atividades especificas entre meninos e meninas, ritmos de amadurecimento, diferenças de interesses, desenvolvimento da autocrítica, dinâmicas individuais e de grupos.

Os jogos de regras ocorrem nessa faixa etária, aproximadamente, na qual a criança irá adquirir um pensamento mais socializado, isto é, não passará mais a brincar ao lado do outro, mas brincar com o outro. Esse é o período das operações concretas, no qual o pensamento da criança evolui para situações cada vez mais concretas. Ela começa a utilizar algumas operações lógicas, como a reversibilidade, a classificação dos objetos por suas semelhanças e diferenças, e também a compreender os conceitos de número e tamanho. Introduz-se, assim, a lógica no processo de pensamento da criança. “Para a inteligência, trata-se do início da construção lógica, que constitui, precisamente, o sistema de relações que permite a coordenação dos pontos de vista entre si” (Piaget, 1996, p. 44).

A partir dos 12 anos o aluno interessa-se por assuntos diferenciados de acordo com sua cultura, religião e sexo, enfatizam atividades esportivas e aperfeiçoamento de atividades morais, onde afirma Maluf (2005, p. 21) que "[...] a atividade tem por objetivo ajudar as crianças a entrarem em contato com o mundo do conhecimento e da informação e desenvolver suas habilidades de criar e relacionar esses conhecimentos."

Portanto, as atividades deverão direcionar os interesses e necessidades de cada faixa etária, auxiliar no desenvolvimento físico, psicológico e intelectual do aluno, preservar a individualidade com respeito às diferenças, desta forma as execuções de tarefas poderão contribuir ao desenvolvimento da linguagem e de todo processo de ensino-aprendizagem, bem como formar noções de respeito no convívio social.

De um lado, a criança em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem necessita de estímulos que contribuam para a conquista de uma autonomia nos diversos sentidos como moral, intelectual, social e afetiva. Do outro, o professor ao desenvolver suas atividades deverá aplicá-las de acordo com o estágio que a criança encontra-se, pois desta forma as atividades devem ser aplicadas respeitando o processo de desenvolvimento para uma aprendizagem segura.

As atividades aplicadas deverão ser analisadas se levadas em consideração o contexto vivenciado de cada criança, respeitar o nível de construção do conhecimento, deve-se compreender a evolução gradativa e analisar o ponto de vista que direciona as hipóteses e as respostas de cada criança.

As reformulações de respostas ocorrem na comparação com outras respostas, como as dos colegas ou de incentivos recebidos de forma satisfatória para suas motivações e interesses, no qual as novas assimilações de ideias, podem ser adaptadas a forma de pensar, sentir e agir.

Essas experiências ocorrem durante todo processo de desenvolvimento humano, onde a criança desde cedo percebe os primeiros estímulos através de cores e sons, fazendo com que suas ações estejam ligadas a sua idade e seu conhecimento momentâneo que serão ampliados conforme suas idades.

Desta forma, as experiências contribuem significativamente para o desenvolvimento infantil fazendo com que os seus objetos de exploração e experimentação possam proporcionar um conhecimento relacionado as características e relações estabelecidas com os brinquedos e das pessoas que convivem com essa relação. Conforme o desenvolvimento infantil as atividades realizadas com objetos poderão ser muito importantes para a construção do conhecimento.

As brincadeiras que as crianças criam, as primeiras regras determinam alguns limites entre os participantes, pois trabalhar com os jogos, ajuda no desenvolvimento intelectual, motor e afetivo das crianças, possibilita-as na compreensão do mundo, ações, sentimentos e ideias, onde estes participantes poderão conhecer e aprender no convívio com a realidade, de acordo com o tempo e espaço.

Percebe-se então que, em qualquer idade, a atividade lúdica favorece a "aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita a comunicação, expressão e construção do conhecimento" (Leal, 2011, p.13).

Tipos de brincadeiras

Em grande parte das sociedades contemporâneas, a infância é marcada pelo brincar, que faz parte de práticas culturais típicas. A brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo (Siaulys, 2015).

Nesta perspectiva, elencam-se alguns tipos de brincadeiras.

- Brincadeiras Simbólicas – as crianças usam a imaginação para criar mundos fictícios, como brincar de casinha, super-heróis ou faz de conta. Para Sutton-Smith (1997), o brincar simbólico permite às crianças explorar diferentes identidades e papeis sociais.

- Brincadeiras Físicas – são jogos que envolvem movimento, como pular corda, pega-pega ou esportes, acessórios para o desenvolvimento físico e social. Segundo Pellegrini (2009), o brincar físico promove o desenvolvimento motor e a interação social entre crianças.

- Brincadeiras de Construção – os brinquedos de construção, como blocos e quebra-cabeças estimulam a criatividade e o pensamento lógico. De acordo com Lillard et al., (2013), as brincadeiras de construção desenvolvem habilidades de resolução de problemas e cálculo espacial.

Assim, com base no exposto, é necessário ao docente estimular a ludicidade, à medida que, disponibilizar materiais artísticos e espaços seguros para o brincar e um tempo livre para que as crianças possam brincar sem restrições, como ressaltado por Elkind (2007), o excesso de atividades estruturadas pode limitar a criatividade e o desenvolvimento infantil.

Como trabalhar o lúdico na aprendizagem

A ludicidade conquista seu espaço no panorama nacional, principalmente na educação, por meio de brinquedos educativos, pois o trabalho pedagógico possibilita a produção do conhecimento na aprendizagem e do desenvolvimento de cada aluno.

Atualmente o lúdico tem como objetivo promover um método facilitador na aprendizagem na sala de aula, cujo um dos objetivos é mostrar o quanto o lúdico é uma ferramenta indispensável para aprendizagem e no desenvolvimento na vida de cada criança, onde afirma Dohme (2003, p. 113) que

> [...] as atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com que ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, a liderança seja solicitada ao exercício de valores éticos e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes.

Desta forma, é possível mostrar que o lúdico como um instrumento na aprendizagem, no qual os jogos e as brincadeiras são inseridos, possam despertar o gosto pela vida e levar a criança a enfrentar certas dificuldades que lhe surgirem.

Para isso, os professores e futuros professores precisam tomar consciência desse tipo de trabalho, para que haja um bom desenvolvimento da criança em relação ao brincar com aprendizagem, no qual o lúdico pode contribuir de uma forma significativa no processo de ensino-aprendizagem do conhecimento do indivíduo.

É por meio dos jogos didáticos que a criança desenvolve a linguagem e o pensamento, acontece a socialização e a iniciativa para a autoestima da criança para poder prepará-la para ser um cidadão capaz de enfrentar os desafios e assim participar de um mundo melhor.

Atualmente existe uma série de jogos e materiais que podem ser utilizados na sala de aula para ajudar a criança a perceber relações matemáticas, cabe ao docente estimular o raciocínio da criança ajudando-a a refletir o melhor proveito dos recursos disponíveis. A criança avança do espaço perceptivo ao sensório-motor e para o espaço representativo, onde inicialmente o espaço é puramente perceptivo ligado as primeiras sensações de prazer de desprazer da criança.

Além disso, é importante estimular o aluno a colocar em jogo todos os tipos de recursos em relações variadas, onde ele possa criar oportunidades para que ele pense sobre muitas coisas ao mesmo tempo, portanto, sabe-se que quando a criança explora o mundo, mas é capaz de pensar, consegue compreender relacionar os fatos, ideias e tirar suas próprias conclusões.

A ludicidade por meio dos jogos didáticos apresenta diversas formas de ser trabalhada no processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo, no desenvolvimento psicomotor, onde se trabalha o desenvolvimento da motricidade fina e ampla, a habilidade do pensamento, a imaginação, a interpretação e a criatividade no processo de construção do conhecimento da criança em sala de aula (Antunes, 1998).

Os jogos didáticos estimulam a necessidade que a criança apresenta em observar o meio em que ela vive, para brincar naturalmente, explorar sua potencialidade de maneira integral e com isso descobrir, inventar e aprender novas habilidades para o seu desenvolvimento.

De acordo com Kishimoto (1994, p. 21):

> não deveremos forçar a imaginação de uma criança, onde não podemos ditas regras desse jogo para que haja um interesse em cima desse jogo: É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras de jogo, ao mergulhar na ação do lúdico. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem como o jogo.

Há uma necessidade para a criança liberar suas energias, sua criatividade para realizar tarefas difíceis no jogo, despertar o interesse da mesma e culminar com a ampliação do seu conhecimento. O jogo didático cria uma forma prazerosa de ensinar em que o aluno absorve sua capacidade para se inspirar, motivar e se emocionar.

Em suma, para que a criança tenha uma boa socialização, ela deverá ter uma relação lógica, e uma percepção para poder estimular o seu desenvolvimento nas atividades lúdicas no jogo, que com isso haja uma relação nos procedimentos metodológicos. Faz com que os jogos didáticos tenham como intenção de desafiar a aprendizagem significativa, estimular o conhecimento e incentivar o desenvolvimento cognitivista.

Pode-se observar que nos referenciais curriculares se tem uma preocupação para sensibilizar os educadores da importância do brincar tanto nas situações formais e nas informais para que a criança desenvolva sua linguagem, pois esse currículo educacional deve inserir brincadeiras livres e espontâneas. E com isso será analisada a concepção da criança e várias funções do brincar presente na educação, como também é importante verificar como é esse espaço que a escola proporciona para ela.

Formação docente para desenvolver práticas metodológicas inovadoras

Pensar em uma proposta pedagógica que envolva condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas, significa que o professor seja o

mediador na construção de significações da criança acerca do mundo e de si mesmas, como formas de sentir, pensar e solucionar problemas com autonomia e cooperação, constituem-se como sujeitos históricos.

Segundo Antunes (2006), busca-se ampliar certos requisitos necessários para adequada inserção da criança no mundo atual por meio de alguns aspectos, tais como: sensibilidade (estética e interpessoal), solidariedade (intelectual e comportamental) e senso crítico (autonomia, pensamento divergente). Tal ampliação é feita por intermédio de diversas experiências nas quais os conhecimentos elaborados são elementos mediadores do desenvolvimento infantil.

Assim, compreende-se que o desenvolvimento infantil necessita de mecanismos que potencialize de forma satisfatória o apreender, e com isso o professor que atua na educação infantil deve utilizar as atividades lúdicas para motivar a criança.

Para Garcia (2013), esses aspectos devem integrar-se e atender às necessidades infantis de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, em uma atmosfera de gestão coletiva, superar o modelo individualista presente na sociedade. A criança, na interação, busca construir sua identidade dentro de um clima de segurança, exploração e autonomia. Não é mera receptora de imagens elaboradas pela sociedade de consumo, mas alguém que se pergunta sobre o mundo, alimentando sua autoestima. Isso exige um ambiente aberto à exploração do lúdico, em que os tempos escolares sejam adaptados aos ritmos de aprendizagem.

Fica evidente assim que se deve considerar que a infância é um dos momentos de apropriação de imagens e de representações diversas, e o brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes, pois trazem para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, formas e imagens, símbolos para serem trabalhados.

A ludicidade conquista seu espaço no panorama nacional, principalmente na educação, por meio de brinquedos educativos, pois o trabalho pedagógico possibilita a produção do conhecimento na aprendizagem e do desenvolvimento de cada aluno.

Atualmente o lúdico tem como objetivo promover um método facilitador na aprendizagem na sala de aula, cujo um dos objetivos é mostrar o quanto é uma ferramenta indispensável para aprendizagem e no desenvolvimento na vida de cada criança, e Dohme (2003, p. 113) afirma que,

> [...] as atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com que ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, a liderança seja solicitada ao exercício de valores éticos e

> muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes.

Desta forma, é possível mostrar que o lúdico como um instrumento na aprendizagem, no qual os jogos e as brincadeiras são inseridos, possam despertar o gosto pela vida e levar a criança a enfrentar certas dificuldades que lhe surgirem.

Para isso, os professores e futuros professores precisam tomar consciência desse tipo de trabalho, para que haja um bom desenvolvimento da criança em relação ao brincar com aprendizagem, no qual o lúdico pode contribuir de uma forma significativa no processo de ensino-aprendizagem do conhecimento do indivíduo.

Santos (2012) enfatiza que a busca de novas práticas pedagógicas é essencial para o aperfeiçoamento do conhecimento, tanto no processo de ensinar quanto no de aprender. Por meio das brincadeiras os educadores podem aperfeiçoar suas práticas descobrindo a possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo.

É por meio dos jogos didáticos que a criança desenvolve a linguagem e o pensamento, acontece a socialização e a iniciativa para a autoestima da criança para poder prepará-la para ser um cidadão capaz de enfrentar os desafios e assim participar de um mundo melhor.

Atualmente existe uma série de jogos e materiais que podem ser utilizados na sala de aula para ajudar a criança a perceber relações matemáticas, cabe ao docente estimular o raciocínio da criança ajudando-a a refletir o melhor proveito dos recursos disponíveis. A criança avança do espaço perceptivo ao sensório-motor e para o espaço representativo, onde inicialmente o espaço é puramente perceptivo ligado às primeiras sensações de prazer de desprazer da criança.

Além disso, é importante estimular o aluno a colocar em jogo todos os tipos de recursos em relações variadas, onde ele possa criar oportunidades para que ele pense sobre muitas coisas ao mesmo tempo, portanto, sabe-se que quando a criança explora o mundo, mas é capaz de pensar, consegue compreender relacionar os fatos, ideias e tirar suas próprias conclusões.

De acordo com Antunes (2006), a ludicidade por meio dos jogos didáticos apresenta diversas formas de ser trabalhada no processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo, no desenvolvimento psicomotor, onde se trabalha o desenvolvimento da motricidade fina e ampla, a habilidade do pensamento, a imaginação, a interpretação e a criatividade no processo de construção do conhecimento da criança em sala de aula.

Os jogos didáticos estimulam a necessidade que a criança apresenta em observar o meio em que ela vive, para brincar naturalmente, explorar sua potencialidade de maneira integral e com isso descobrir, inventar e aprender novas habilidades para o seu desenvolvimento.

De acordo com Kishimoto (2001, p. 21):

> não deveremos forçar a imaginação de uma criança, onde não podemos ditas regras desse jogo para que haja um interesse em cima desse jogo: É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras de jogo, ao mergulhar na ação do lúdico. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem como o jogo.

Há uma necessidade para a criança liberar suas energias, sua criatividade para realizar tarefas difíceis no jogo, despertar o interesse da mesma e culminar com a ampliação do seu conhecimento. O jogo didático cria uma forma prazerosa de ensinar em que o aluno absorve sua capacidade para se inspirar, motivar e se emocionar.

Em suma, para que a criança tenha uma boa socialização, deverá ter uma relação lógica, e uma percepção para poder estimular o seu desenvolvimento nas atividades lúdicas, que com isso haja uma relação nos procedimentos metodológicos. Faz com que os jogos didáticos tenham como intenção de desafiar a aprendizagem significativa, estimular o conhecimento e incentivar o desenvolvimento cognitivista.

Pode-se observar que nos referenciais curriculares se tem uma preocupação para sensibilizar os educadores da importância do brincar tanto nas situações formais e nas informais para que a criança desenvolva sua linguagem, pois esse currículo educacional deve inserir brincadeiras livres e espontâneas. E com isso será analisada a concepção da criança e várias funções do brincar presente na educação, como também é importante verificar como é esse espaço que a escola proporciona para ela.

Por conseguinte, compreende-se ser fundamental que os profissionais da Educação Infantil e Fundamental I analisem suas práticas educativas, a fim de incluir os jogos e as brincadeiras na sua essência.

CONCLUSÃO

Por intermédio dessa pesquisa, foi possível visualizar as diversas maneiras de como o lúdico contribui para o desenvolvimento infantil, aspecto esse que apresenta muitos benefícios para a criança, tais como o prazer, criatividade, desenvolvimento da linguagem, coordenação

motora, além de ser essencial a vida da criança em seu pleno desenvolvimento.

No tocante aos resultados, percebeu-se que as atividades lúdicas por meio do brincar no contexto educacional, propiciam meios de aprendizagens, bem como permitem que os adultos sejam perceptivos e aprendam com as crianças e suas necessidades. O que vai servir de termômetro no desenvolvimento da aprendizagem e os professores possam replanejar e promover novas aprendizagens seja no domínio cognitivo e afetivo.

A ludicidade como forma de aprendizagem é um estímulo para o educando, pois sabe-se que por meio da mesma consegue-se estimular várias áreas do desenvolvimento infantil, como: cognitiva, motora e afetiva. Para a criança, a ludicidade, é uma experiência de vivência do estado lúdico, no que contribui para o seu desenvolvimento de maneira saudável.

REFERÊNCIAS

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 8.069, de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infanti**l: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: DF, 2005.

ALVES, Gilberto Luiz. Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica. **Educ. Soc.**, Campinas. v. 26, n. 91, p. 617-635, Aug. 2005. p. 662.

ALVES, R. É brincando que se aprende. **Páginas Abertas.** v. 27, n. 10, p. 20-21, 2001.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 13 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L.; ZAMBERLAN, M. A. T. **Psicologia do brinquedo:** aspectos teoricos e metodologicos. São Paulo: Editora da USP Nova Stella, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

BROUGÈRE, G.; WAJSKOP, G. **Brinquedo e cultura.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CERISARA, A. B. De como o Papai do Céu, o Coelhinho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. Em T. M. Kishimoto (Org.), **O brincar e suas teorias** (pp.123-138). São Paulo: Pioneira-Thomson Learning. 2012.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil:** a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2011.

DOHME, Vania. **Atividades Lúdicas na Educação**: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ELKIND, D. **O poder do jogo**: aprendendo o que vem naturalmente. Imprensa da Capo. 2007.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

FROST, J.L. **O valor das brincadeiras ao ar livre. Na Academia Americana de Pediatria, Vida ativa e saudável**: prevenção da obesidade infantil por meio do aumento da atividade física, 2012.

GARCIA, W. E. **Inovação Educacional no Brasil**: Problemas e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 2013.

HOLTZ, M. L. M. **Lições de Pedagogia empresarial**. Sorocaba/São Paulo: DHL, 1998.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. In: J**ogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LEAL, F. de L. **A importância do lúdico na Educação Infantil**. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Picos: Piauí, 2011.

LILLARD, A. S. et al. O impacto da brincadeira de faz-de-conta no desenvolvimento das crianças: uma revisão das evidencias. **Boletim Psicológico**, 2013.

LISBOA, Antônio Márcio Junqueira. **O seu filho no dia-a-dia**: dicas de um pediatra experiente. Vol. 3. Brasília: Linha Gráfica, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação e ludicidade**: ensaios 01. Bahia: GEPEL, 2000. p. 9-42.

MALUF, Angela. **Atividades recreativas para divertir e ensinar**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto alegre: Artmed, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo; Cortez, 2011.

PARDAL, H. **A infância e o brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar***:* Renúncia à Educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PEDROSO, C de A. et al. Papel do brinquedo no desenvolvimento infantil. Faculdades Integradas do Vale do Ribeira. **SCELISUL**. 2015. Disponível em: www.scelisul.com.br/cursos/graduacao/pd/artigo2.pdf. Acesso em: 11 set. 2023.

PELLEGRINI, A. D. **O papel do jogo no desenvolvimento humano**. Imprensa da Universidade de Oxford, 2009.

PERANZONI, V.C. et al. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras: recursos necessários na prática educacional cotidiana. **Revista Digital - EFDesportes**. Buenos Aires. Ano 18. n. 182 – Julho/2013. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd182/os-jogos-recursos-napratica-educacional.html. Acesso em: 11 set. 2023.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

PIERS, M. W.; LANDAU, G. M. **O dom de jogar e por que as crianças não podem prosperar semele.** São Paulo: Cortez, 1990.

ROSEMBERG, C. **A linguagem das crianças da escola primária**. São Paulo: Ática, 2013.

SANTOS, Boaventura S. **Por uma cultura emancipatória**. Coimbra: Afrontamento, 2012.

SIAULYS, M. O. C. **Brincar para todos**. Brasília: MEC/SEESP. 2005.

SUTTON-SMITH, B. **A ambiguidade do jogo**. Imprensa da Universidade de Harvard, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Artes Médicas, 2001.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Lilian de Nazaré de Azevedo Simões

Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5317029.1-9

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Lilian de Nazaré de Azevedo Simões
Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO
Este artigo tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre TEA, buscando contextualizar e descrever conceitos, diagnóstico, tratamento e os documentos normativos que respaldam o autismo, por meio de um estudo descritivo com pesquisa de revisão bibliográfica apresentado, coletados e analisados de maneira qualitativa, sendo que as fontes de pesquisa foram em livros, artigos indexados, publicações de periódicos. Verificou-se que o conceito de autismo vai se modificando ao longo do tempo e adotado como uma condição neuropatológica que interfere no comportamento e atitudes da pessoa em relação à vida cotidiana. Pode ser diagnosticado antes dos três anos de idade e ter diferenças de sintomas conforme o crescimento da criança. Portanto, por ser um Transtorno que não se tem cura até o momento, são vários os tratamentos criados para um melhor desenvolvimento do indivíduo com TEA, desde métodos que trabalham apenas com a linguagem não-verbal, visando estabelecer o progresso para o aprendizado de se expressar e comunicar-se melhor, até modelos de utilização de objetos para um melhor desenvolvimento da coordenação motora e cognitiva da criança, preceitos da psicomotricidade passadas através de atividades lúdicas.
Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autista. Legislações. Direito.

ABSTRACT
This article aims to carry out a bibliographical review on ASD, seeking to contextualize and describe concepts, diagnosis, treatment and normative documents that support autism, through a descriptive study with bibliographical review research presented, collected and analyzed in a qualitative manner, The research sources were books, indexed articles, and periodical publications. It was found that the concept of autism changes over time and is adopted as a neuropathological condition that interferes with a person's behavior and attitudes towards everyday life. It can be diagnosed before the age of three and have differences in symptoms depending on the child's growth. Therefore, as it is a disorder that has no cure at the moment, there are several treatments created for a better development of the individual with ASD, from methods that work only with non-verbal language, aiming to establish progress towards learning to express and communicate better, even models of using objects for better development of the child's motor and cognitive coordination, psychomotor precepts passed through playful activities.
Keywords: Autism Spectrum Disorder. Legislations. Right.

RESUMEN
Este artículo tiene como objetivo realizar una revisión bibliográfica sobre el TEA, buscando contextualizar y describir conceptos, diagnóstico, tratamiento y documentos normativos que sustentan el autismo, a través de un estudio descriptivo con revisión bibliográfica presentada, recopilada y analizada de manera cualitativa, las fuentes de investigación. eran libros, artículos indexados y publicaciones periódicas. Se encontró que el concepto de autismo cambia con el tiempo y se adopta como una condición neuropatológica que interfiere con el comportamiento y las actitudes de la persona hacia la vida cotidiana. Puede diagnosticarse antes de los tres años y presentar diferencias en los síntomas según el crecimiento del niño. Por ello, al tratarse de un trastorno que actualmente no tiene cura, existen varios tratamientos creados para un mejor desarrollo del individuo con TEA, desde métodos que trabajan únicamente con el lenguaje no verbal, teniendo como objetivo establecer avances hacia el aprendizaje de la expresión y

comunicarse mejor, incluso modelos de uso de objetos para un mejor desarrollo de la coordinación motora y cognitiva del niño, preceptos psicomotores transmitidos a través de actividades lúdicas.
Palabras clave: Trastorno del espectro autista. Legislaciones. Bien.

INTRODUÇÃO

Os fatores para o diagnóstico do autismo, vem sofrendo modificações. No início do século XXI, com a 5ª edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o termo Autismo passa a ser substituído por "Transtorno do Espectro do Autismo", no qual passa a abranger não só o Autismo, como também a Síndrome de Asperger e Transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação, fazendo-se distinção quanto ao grau de interação e comunicação (Almeida et al, 2018).

O Transtorno do Espectro do Autista não tem causas 100% específicas, mas estão relacionadas a fatores ambientais como exposição a traumas e estresses, nascimento prematuro, idade dos pais e a fatores genéticos que acabam afetando o desenvolvimento cerebral do indivíduo e chega a ser responsável por 90% de incidências do autismo.

Com o advento de diversas leis no âmbito municipal, estadual e federal, no intuito de assegurar às pessoas diagnosticadas com o transtorno do espectro autista uma melhor qualidade de vida, descreve-se a lei municipal de Belém, nº 9.600, sancionada em 18 de agosto de 2020, que estabelece atendimento prioritário em locais públicos e privados, como bancos, restaurantes, supermercados, instituições de ensino, hospitais, entre outros. Além disso, os locais devem colocar placas de atendimento prioritário contendo o símbolo mundial da conscientização do Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como inserir o nome "Autista" na ausência de ambos.

Com base no exposto, questiona-se: Como pode ser diagnosticado o transtorno do espectro autista?

O objetivo é realizar uma revisão bibliográfica sobre TEA, buscando contextualizar e descrever conceitos, diagnóstico, tratamento e os documentos normativos que respaldam o autismo, por meio de um estudo descritivo com pesquisa de revisão bibliográfica apresentado, coletados e analisados de maneira qualitativa, sendo que as fontes de pesquisa foram em livros, artigos indexados, publicações de periódicos. Através da leitura e filtro dos assuntos mais relevantes, iniciou-se um processo reflexivo para efetivação do trabalho.

DESENVOLVIMENTO

Conceitos e definições

O termo autismo vem do grego autós, que tem significado “de si mesmo”. Empregado pela primeira vez pelo suíço E. Bleuler, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes com esquizofrenia.

Em 1943, a partir do estudo de alguns casos de crianças com patologias graves referentes a comportamentos obsessivos e de grande dificuldade de contato afetivo, Leo Kanner descreveu pela primeira vez o autismo como “Distúrbios autísticos do contato afetivo” e associou esse quadro a esquizofrenia infantil (Kanner, 1943). Sintomas como disfunção na fala e comportamentos atípicos, já eram notados em crianças dos anos iniciais por Kanner, no qual adotou também o termo “Autismo infantil precoce” (Kanner, 1943).

Durante alguns anos, houve grande confusão a respeito da origem do autismo. Alguns acreditavam que era um distúrbio emocional causado pela ausência dos pais (Kanner, 1950). No entanto, alguns anos depois, o autismo passa a ser visto como um transtorno cerebral manifestado nos anos de vida iniciais e presente em todos os países e meios sociais.

Diante disso, com o passar do tempo e o avanço nos estudos, os fatores para o diagnóstico do autismo, foram sofrendo modificações e passaram a ser apresentados em manuais de categorização nosológica. Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria publica a primeira edição do Manual de Diagnósticos e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-1). Este manual tem a finalidade de orientar pesquisadores e clínicos na busca de diagnósticos para transtornos mentais estabelecidos. Além do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, outro muito utilizado e tomado como base para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, é a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), criado pela Organização Mundial de Saúde. Apesar de possuir diferenças do DSM na nomenclatura, códigos e definições, eles foram criados com o mesmo intuito - de facilitar no diagnóstico clínico de doenças com quadros semelhantes. Ao longo dos anos, o CID também foi tomando modificações em seus conceitos e categorizando o autismo em uma outra linha de base, paralelo ao DSM.

Na primeira edição do Manual de Diagnósticos e Estatístico de Transtornos Mentais, o autismo é classificado como “Reação esquizofrênica do tipo infantil”, pois leva em consideração os estudos de Kanner (Associação Americana de Psiquiatria, 1952). Na segunda edição (DSM-2), o autismo já passa a ser classificado como “Esquizofrenia tipo infantil” (Associação Americana de Psiquiatria, 1968), mas sem mudança significativa ao DSM-1.

Michael Rutter, em 1978, propõe uma nova concepção para o autismo, baseada em quatro critérios: atraso e desvio social, problemas para se comunicar, comportamentos incomuns (movimentos repetitivos e 'tics') e ocorrência antes dos 3 anos de idade (Rutter, 1978). Esses critérios e a constante evolução nas pesquisas científicas colaboraram para o surgimento do DSM-3, no qual passa a adotar o conceito de autismo como uma condição específica, incluindo-o nos transtornos invasivos de desenvolvimento (TID) (Associação Americana de Psiquiatria, 1980).

No início do século XXI, o autismo já não era mais relacionado a problemas psiquiátricos, mas sim a déficit cognitivo (Assumpção & Pimentel, 2000; Gadia, Tuchman, & Rotta, 2004), o que corroborou para uma nova definição. Após a publicação da 5ª edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o termo Autismo passa a ser substituído por "Transtorno do Espectro do Autismo", no qual passa a abranger não só o Autismo, como também a Síndrome de Asperger e Transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação, fazendo-se distinção quanto ao grau de interação e comunicação (Almeida et al, 2018).

A sociedade Brasileira de Pediatria conceitua o transtorno do espectro autista, como um transtorno neurológico no qual a criança apresenta dificuldade de comunicação, na interação com outras pessoas e por atitudes repetitivas ou com algumas delimitações (SBP,2019). É um transtorno contínuo, mas que se diagnosticado no início, os sintomas podem ser amenizados, adotando-se um melhor bem-estar para os diagnosticados. Definição que vai de encontro com o conceito da OMS - Organização Mundial de Saúde - sobre o transtorno, que reúne várias características envolvendo grau de convívio social, problemas de comunicação e interesses muito específicos por atitudes de mesma ocorrência (OMS, 2021).

Além disso, para outros pesquisadores, o autismo é considerado uma irregularidade da infância, cuja criança se isola e possui dificuldades de interações interpessoais. Possuindo seu próprio "mundo" e comportamentos atípicos, sem desenvolver o interesse de explorar as coisas à sua volta e devido a dificuldade, em alguns casos, de se identificar o grau do transtorno, muitos pais demoram ou acabam não aceitando que suas crianças possuem uma anormalidade genética (Torres et al., 2020).

Mota et al. (2011, p.375) completa:

> O autismo tem sido objeto de estudo científico há pouco mais de seis décadas. Questionamentos sobre definições diagnósticas, possíveis causas, comorbidades, características psicológicas, funcionamento cerebral e possibilidades de intervenção

vêm até os dias atuais inquietando pesquisadores, profissionais e a população em geral.

O pensamento de José Raimundo Facion vai de encontro e indaga:

> Mas o que é o Autismo? Essa pergunta não é tão fácil de responder, pois não conseguiu, até hoje, uma definição e uma delimitação consensual das terminologias sobre ele. A multiplicidade das terminologias fenomenológicas e, respectivamente, seus sinônimos demonstram a complexidade do problema e a diversidade dos princípios de esclarecimento existentes até hoje (José Facion, 2015)

Caracterização

A Secretaria de Saúde aponta como possíveis características apresentadas pelas crianças com o transtorno do espectro do autista a dificuldade de se manter contato visual, fazer amigos, para se comunicar, uso repetitivo de gestos e linguagens, e imaginação. E que embora não se tenha descoberto uma cura, é possível tratar o TEA de vários jeitos - possibilitando que a criança se desenvolva e aprenda a se expressar e tenha maior estabilidade emocional, possuindo uma melhor qualidade de vida. (Secretária de Saúde PN, 2023)

De acordo com a nova versão do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), a caracterização do transtorno do espectro do autista é dividida em quatro critérios. O primeiro critério ou critério A está relacionado a problemas de comunicação e convívio social. Ele está fragmentado em A1 - reciprocidade social e emocional com partilha reduzida de interesse, onde a criança não atende a chamados, nem pelo seu próprio nome e brinca sozinha. A2 - déficit na comunicação social não-verbal, associado a problemas de demonstrar sentimentos por meio de expressões faciais e para manter contato visual. O A3 - dificuldades de criar e manter relações e ajustes de comportamento de acordo com o ambiente, última subdivisão do critério A, é caracterizado por a criança obter as mesmas atitudes independente do lugar em que se encontra, além de evitar socializar e preferir fazer as coisas sozinha. (DSM-5, 2014)

No que diz respeito às quatro subdivisões do critério B (segundo critério), elas são referentes a interesses limitados de atividades e atitudes. O B1 - relação de manuseio de objetos, movimentos e linguagem padronizada e sem função social, tem relação com a dependência da criança de brincar sempre com os mesmos brinquedos, possuir sempre as mesmas atitudes e comunicação fora de contexto. No caso do B2 - referentes a rituais e dificuldades em mudanças - é o conflito para fazer algo diferente do que a criança já está acostumada, como usar sempre os mesmos utensílios para comer, sentar sempre no mesmo lugar, etc. Já o B3 - possuir interesse

exacerbado em assuntos ou pontos específicos - relaciona-se com o hábito da pessoa diagnosticada com o transtorno de falar sempre do mesmo assunto, no qual acha interessante ou realizar atividades relacionadas (brincar, conversar ou só sair de casa com seu boneco de dinossauro, é um exemplo). E quando se trata da subdivisão B4 - reações de perturbações a estímulos sensoriais, ou a criança vai ter uma aversão muito grande aos barulhos, toques físicos ou vai ter um interesse exagerado por coisas iluminadas ou que se movam frequentemente.

O terceiro critério - C - vai tratar de características visíveis percebidas, não só pelos pais, mas também por professores e outros familiares, sintomas que podem aparecer precocemente, variando até os 8 anos de idade. E por último, mas não menos importante, o critério D vai avaliar o grau de prejuízo causados pelos sintomas dos critérios A e B na funcionalidade do indivíduo. Conhecendo todas essas características, o diagnóstico é tomado por base na ocorrência de pelo menos 3 sintomas do critério A e 2 do B e, impreterivelmente, o C e D estarem presentes (DSM-5, 2014)

Causas e consequências

O Transtorno do Espectro do Autista não tem causas 100% específicas, mas estão relacionadas a fatores ambientais como exposição a traumas e estresses, nascimento prematuro, idade dos pais, etc, e a fatores genéticos que acabam afetando o desenvolvimento cerebral do indivíduo e chega a ser responsável por 90% de incidências do autismo. Apesar de poucos estudos na área neuropatológica, eles mostram diferenças cerebrais e anomalias dos sistemas das zonas cranianas, além de algumas deformações sutis (Johnson CP, 2007, Skefos J, 2014, Stoodley CJ et al, 2017). A busca por genes específicos que acarretam esse transtorno vem se mostrando árdua, mas resultando em um grande processo de descobertas nesse ramo.

No período de 2018 a 2021, a pesquisadora e professora Thaís Cidália Vieira Gigonzac, da Unidade Universitária de Goiânia, realizou uma pesquisa para investigar os genes e a correlação da intervenção precoce voltados à saúde das pessoas com o transtorno do espectro do Autista (TEA). A partir desse estudo, foram identificadas algumas variantes genéticas importantes para a diferenciação dos tipos de TEA e para facilitar estratégias para o tratamento do transtorno. A professora Thaís Cidália ainda revela que o transtorno do espectro autista, no ano de 2010, obteve os primeiros dados referentes a fatores genéticos a partir da comprovação de carga genética altamente herdável. Mas segundo estudos, o transtorno não está ligado a somente um gene e, sim, a mudança em variados genes. (Gigonzac T, 2023)

Além disso, explica que:

> Já são cerca de 1.000 genes descritos que estão relacionados ao desenvolvimento do Transtorno do Espectro do Autismo, sendo 100 deles mais importantes. Vale lembrar que esses genes têm uma forte interação com fatores ambientais para o surgimento do autismo. Por estas razões, é um desafio para a ciência e para a medicina encontrar os genes e respectivas variantes genéticas de relevância clínica associadas ao TEA, para melhor compreensão de cada caso nas suas especificidades, pois cada indivíduo é clinicamente único (Gigonzac T, 2023)

Apesar da maior parte do que pode levar ao transtorno do espectro do autista estar relacionada a fatores genéticos, a exposição a ambientes tóxicos, quedas, ingestão de substâncias prejudiciais ao feto durante o período gestacional, também são altamente influenciáveis para uma pré-disposição para esse quadro. Outro fato de suma importância, é a ocorrência do transtorno ser mais frequente em meninos, que em meninas, em uma proporção de 4 para 1. Logo, recomenda-se que gestantes evitem lugares poluídos, ingestão de bebidas alcoólicas e vacinar-se contra, principalmente, a rubéola; uma das formas de prevenção ao transtorno (Tenório G, Pinheiro C, 2018)

Tratamento

O transtorno do espectro autista é diagnosticado clinicamente, através da utilização de manuais para identificar problemas mentais, como o DSM-5 - um dos mais utilizados -, além da percepção dos comportamentos da criança pelos pais e responsáveis (Ribeiro, 2007). Como consequência, o diagnóstico pode ser tardio, pois além de não possuir exames específicos, possuir sintomas diversos, também não existe um treinamento específico para profissionais saberem como lidar com o distúrbio. Atrelados a isso, não existem medicamentos voltados especificamente para o autismo e nem um tratamento específico para o transtorno do espectro autista, mas formas de desenvolver a pessoa diagnosticada para uma melhor independência referente ao seu dia a dia, como comer, tomar banho, trabalhar, etc.

A ABA - Análise do comportamento aplicada - é um método muito utilizado no tratamento do Autismo, pois visa gerar uma independência na pessoa autista a partir de simulações de situações do dia a dia. Por ser uma terapia focada em inúmeros comportamentos, ela acaba abrangendo várias funcionalidades e torna-se um método completo de avaliação. Além disso, é uma forma de fácil aplicação, onde pode ser feita a avaliação em casa, escolas; sendo feita em grupo ou individual e adaptada de acordo com a necessidade de cada um. Possui uma visão positiva, voltada para o comportamental, adotando recompensas como estímulos.

(Autism Speak, 2020, Instituto Itard, 2020)

Outro método muito utilizado por terapeutas e profissionais de saúde, é o Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com distúrbios correlatos da comunicação (TEACCH), que também visa gerar maior independência para as pessoas com autismo, tanto na comunicação como nas vivências sociais. Possui uma avaliação mais individualizada, voltada para uma perspectiva livre, com espaços organizados e adaptados para cada tarefa determinada, buscando trabalhar também a parte viso-motora, através de figuras organizadas no ambiente a ser desenvolvido. (Rissato H, 2022)

PECS (Sistema de Comunicação por Trocas de Figuras) é um sistema também voltado para o tratamento de pessoas com o transtorno do espectro autista que possuem baixo nível de comunicação, utilizando a interação por meio de figuras, sem a intervenção verbal. Alguns conseguem desenvolver a fala ou emissão de sons através do PECS, além de desenvolvimento no sistema cognitivo, como a percepção óculo-manual e memória visual. É um sistema dividido em seis níveis e que busca constante evolução na maneira que a pessoa se expressa. (PECS, 2019)

Além desses métodos, existem muitos outros que visam trabalhar a evolução da criança e que ajudam em uma melhora no seu dia a dia, sem depender 100% das outras pessoas. Tratamentos esses que são voltados para o menor dano motor e cognitivo possível em pessoas com autismo no futuro, possibilitando a inclusão em espaços educacionais e profissionais. Um exemplo, são atividades psicomotoras no tratamento do transtorno, visto que há melhoras em vários âmbitos motores, como melhor coordenação dos movimentos, melhora na expressão corporal, desenvolvimento cognitivo, entre outros. (SILVA; SOUZA, 2018)

Lei municipal, estadual e federal sobre o autismo

No intuito de assegurar às pessoas diagnosticadas com o transtorno do espectro autista uma melhor qualidade de vida, foram promulgadas diversas leis no âmbito municipal, estadual e federal.

A lei municipal de Belém, nº 9.600, sancionada em 18 de agosto de 2020, estabelece atendimento prioritário em locais públicos e privados, como bancos, restaurantes, supermercados, instituições de ensino, hospitais, entre outros. Além disso, os locais devem colocar placas de atendimento prioritário contendo o símbolo mundial da conscientização do Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como inserir o nome “Autista” na ausência de

ambos. Caso descumprimento da lei, os responsáveis serão penalizados inicialmente com uma advertência, seguida de multa no valor de R$1000,00 reais e, em caso de reincidência, duplicação desse valor. (Zenaldo Coutinho, 2020)

Em 2021, houve a criação de outra lei municipal, a lei nº 9.698, de 13 de agosto de 2021. Ela estabelece validade indeterminada, no município de Belém, para laudo médico que constata o transtorno do espectro autista, emitido por profissionais da saúde. O laudo emitido deve conter o número de registro do Conselho Regional de Medicina (CRM) do profissional, nome completo do diagnosticado e número do Código Internacional de doenças (CID). (Edmilson Rodrigues, 2021)

Tratando-se de lei no âmbito estadual, a lei nº 9.061, criada em 21 de maio de 2020, busca manter os direitos de pessoas com o transtorno do espectro autista assegurados. Além de estabelecer que a pessoa portadora do transtorno tem direito à vida digna, saúde, educação, moradia, etc, visa também os direitos profissionais, através de incentivos para capacitação profissional, inserção no mercado de trabalho; e considera o autista como portador de deficiência para assegurá-lo na lei específica para PcD's. Essas e outras implementações foram adicionadas na lei para que o portador do transtorno do espectro autista seja visto como uma pessoa independente e capaz de realizar suas vontades e de viver em sociedade como outra pessoa qualquer. (Helder Barbalho, 2020)

Já com relação a direitos mais amplos e válidos por todo território nacional, a Lei nº 13.977 de 08 de janeiro de 2020 ou Lei Romeu Mion, estabelece de forma gratuita a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). A obtenção da CIPTEA, dará-se-á por meio de órgãos públicos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, mediante requerimento acompanhado de relatório médico, com indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e problemas relacionados à saúde (CID), além de conter informações básicas como nome completo da pessoa portadora do transtorno e dos pais, número do cadastro da pessoa física (CPF) e da carteira de identidade (RG), tipo sanguíneo, endereço e telefone para contato, foto e outras informações. A carteira tem validade de 5 anos, pois visa atualizar dados cadastrais e é revalidada com o mesmo número para possibilitar a contagem de pessoas com TEA no país (Jair Bolsonaro, 2020). Essa lei também altera a lei nº 12.764 (Lei Berenice Piana) de 27 de dezembro de 2012 e a lei nº 9.265 (Lei da Gratuidade dos Atos de Cidadania) de 12 de fevereiro de 1996.

Essas e muitas outras leis foram criadas para garantir os direitos da pessoa com o

Transtorno do Espectro Autista, cada lei municipal e estadual foi criada de acordo com a necessidade e preocupação de cada estado e município, contendo mudanças em seus decretos, mas todas visando uma melhor qualidade de vida e bem estar para a pessoa portadora do transtorno.

CONCLUSÃO

Como pode-se perceber, o Transtorno do Espectro do Autista vem sendo estudado desde do início do século XX e até hoje não se encontraram causas 100% definidas, mas sabe-se que não está ligado a casos de esquizofrenia, como Leo Kanner propôs e, sim, a variantes genéticos que podem estar ligados a uma predisposição nos genes da pessoa ou a fatores ambientais, como exposição a substâncias tóxicas e traumas e estresses durante a fase gestacional. E é a partir desses preceitos que o conceito de Autismo vai se modificando ao longo do tempo e adotado como uma condição neuropatológica que interfere no comportamento e atitudes da pessoa em relação à vida cotidiana. Pode-se ser diagnosticado antes dos três anos de idade e ter diferenças de sintomas conforme o crescimento da criança.

Por ser um Transtorno que não se tem cura até o momento, são vários os tratamentos criados para um melhor desenvolvimento do indivíduo portador do autismo, desde métodos que trabalham apenas com a linguagem não-verbal, visando estabelecer o progresso para o aprendizado de se expressar e comunicar-se melhor, até modelos de utilização de objetos para um melhor desenvolvimento da coordenação motora e cognitiva da criança, preceitos da psicomotricidade passadas através de atividades lúdicas. Outro fator muito importante, são as implementações de leis que visam garantir os direitos da pessoa com TEA, buscando inserir ela na sociedade de maneira que possa viver de modo independente e possa usufruir das mesmas coisas que as outras pessoas não atípicas, criando facilitadores para inserção no meio educacional e profissional, além de projetos que buscam a não exclusão dessas pessoas, garantindo, assim, uma melhor qualidade de vida e bem estar para todos.

REFERÊNCIAS

Almeida ML, Neves AS. A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia?. Psicol cienc prof [Internet]. 2020;40:e180896. Available from: https://doi.org/10.1590/1982-3703003180896

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais -DSM. 4 ed. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais -DSM. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Câmara municipal de Belém. Leis municipais para o autismo. Disponível em: <https://cmb.pa.gov.br/>. Acesso em 16 de agosto de 2023.

Cartilha DSM-5 e o diagnóstico de TEA. Autismo e Realidade. (completar)

CUNHA, Eugênio, 2015. Autismo e Inclusão/Eugênio Cunha; 5 ed. Editora Walk, 2015, RJ.

Fernandes S. C, Tomazelli J, Girianelli R. V. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. Psicologia USP, 2020, volume 31, e 200027. doi: 10.1590/0103-6564200027.

Hodges H, Fealko C, Soares N. Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. Transl Pediatr. 2020 Feb;9(Suppl 1):S55-S65. doi: 10.21037/tp.2019.09.09. PMID: 32206584; PMCID: PMC7082249.

LEI ORDINÁRIA Nº9.061, 2020. Sesma PA. Disponível em: <https://www.semas.pa.gov.br/legislacao>. Acesso em 16 de agosto de 2023

O QUE É AUTISMO?. Autismo e Realidade. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/marcos-historicos>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

OMS. Organização Mundial de Saúde. Relatório Mundial de Violência e Saúde, 2023.

Organização Mundial de Saúde. CID-11 para estatísticas de mortalidade e morbidade. Versão: abril de 2019. Genebra: OMS; 2019 [citado em 20 ago 2019]. Disponível em: https://icd.who.int/browse11/l-m/en

Pinheiro D. Estudo da genética no diagnóstico do autismo é tema de pesquisa na UEG. Universidade Estadual de Goiás, 2023. Disponível em: <https://www.ueg.br/noticia/61707_estudo_da_genetica_no_diagnostico_do_autismo_e_tema_de_pesquisa_na_ueg>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

Pinto, R. N. M., Torquato, I. M. B., Collet, N., Reichert, A. P. da S., Souza Neto, V. L. de ., & Saraiva, A. M.. (2016). Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. *Revista Gaúcha De Enfermagem*, *37*(3), e61572. https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.61572

PLANALTO, 2020. LEI Nº 13.977, DE 8 DE JANEIRO DE 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 16 de agosto de 2023.

Salgado M. N, Pantoja C. J, Viana F. P. R, Pereira V. G. R. Transtorno do Espectro Autista em Crianças: Uma Revisão Sistemática sobre o Aumento da Incidência e Diagnóstico. Research, Society and Development, v. 11, n.13, e512111335748, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i13.35748

TENÓRIO G, PINHEIRO C. O que é autismo, das causas aos sinais e o tratamento. Saúde, 2023. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/o-que-e-autismo-das-causas-aos-sinais-e-o-tratamento>. Acesso em 08 de agosto de 2023.

DESENVOLVIMENTO MOTOR INFANTIL (7-10-12 ANOS)

Sumaya Costa Quemel
Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5317029.1-10

DESENVOLVIMENTO MOTOR INFANTIL (7-10-12 ANOS)

Sumaya Costa Quemel
Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO
Esta pesquisa teve como objetivo compreender os níveis de desenvolvimento motor das crianças de 7 a 12 anos, com a utilização de artigos indexados, livros e artigos que utilizaram conceitos e as fases do desenvolvimento Motor em crianças de 7 a 12 anos de idade, com o intuito de compreender. Verificou-se que o desenvolvimento motor é o processo no qual ocorre a maturação do sistema nervoso e as modificações no comportamento da pessoa, dependendo do ambiente ao qual está inserida. Isto é, o desenvolvimento motor infantil é decorrente de vários fatores que acontecem durante sua vida, seja mudanças biológicas, seja mudanças a partir de estímulos externos, provenientes do meio. Portanto, o desenvolvimento motor de uma criança, também pode ser modificado durante o seu crescimento. Fatores como nutrição, condição financeira e familiar, complicações de saúde, ambiente que está inserido, entre outros, podem acarretar em déficits durante a formação do indivíduo.
Palavras-chave: Desenvolvimento motor. Maturação. Sistema Nervoso.

ABSTRACT
This research aimed to understand the levels of motor development of children aged 7 to 12 years, using indexed articles, books and articles that used concepts and phases of Motor development in children aged 7 to 12 years, with the aim of intention of understanding. It was found that motor development is the process in which the maturation of the nervous system and changes in the person's behavior occur, depending on the environment in which they are inserted. That is, children's motor development is due to several factors that occur during their lives, whether biological changes or changes resulting from external stimuli, coming from the environment. Therefore, a child's motor development can also be modified during growth. Factors such as nutrition, financial and family conditions, health complications, environment, among others, can lead to deficits during the individual's education.
Keywords: Motor development. Maturation. Nervous system.

RESUMEN
Esta investigación tuvo como objetivo comprender los niveles de desarrollo motor de niños de 7 a 12 años, utilizando artículos, libros y artículos indexados que utilizaron conceptos y fases del desarrollo motor en niños de 7 a 12 años, con el objetivo de intención de comprensión. Se encontró que el desarrollo motor es el proceso en el que se produce la maduración del sistema nervioso y cambios en la conducta de la persona, dependiendo del ambiente en el que se inserta. Es decir, el desarrollo motor de los niños se debe a varios factores que ocurren durante su vida, ya sean cambios biológicos o cambios resultantes de estímulos externos, provenientes del entorno. Por tanto, el desarrollo motor de un niño también puede verse modificado durante el crecimiento. Factores como la nutrición, las condiciones económicas y familiares, las complicaciones de salud, el medio ambiente, entre otros, pueden generar déficits durante la educación del individuo.
Palabras clave: Desarrollo motor. Maduración. Sistema nervioso.

INTRODUÇÃO

Segundo Papalia e Feldman (2013), o desenvolvimento motor é um processo sequencial relacionado à idade cronológica, embora não dependa apenas dela, através do qual o ser humano adquire habilidades motoras, progredindo de movimentos simples e descoordenados, para execução de movimentos e habilidades motoras altamente organizados e complexas, que ocorrem desde a concepção até a morte.

De acordo com Barreto e Fin (2010), é na infância que se deve estimular o desenvolvimento motor integral do indivíduo, a partir de atividades psicomotoras, pois vão englobar tanto o motor quanto o cognitivo e afetivo no decorrer de seu processo de ensino-aprendizagem.

Assim, mediante ao pressuposto, a pergunta central é: quais atividades psicomotoras devem ser utilizadas no desenvolvimento motor de crianças de 7 a 12 anos?

A relevância deste trabalho se mostra na importância de discutir e relacionar atividades físico-motoras nesse período, e suas contribuições para o desenvolvimento motor, para que, dessa forma, os educadores considerem e reflitam sobre sua prática pedagógica, a fim de contribuir no desenvolvimento físico-motor, e consequentemente refletir tal desenvolvimento na aprendizagem do aluno.

O artigo foi desenvolvido a partir de revisão bibliográfica com a utilização de material de base para o desenvolvimento da revisão, na qual foi realizado a leitura e em livros, artigos, dissertações e literatura disponível sobre assuntos relacionados ao tema.

O objetivo do artigo é analisar e discutir sobre as atividades psicomotoras que devem ser utilizadas no desenvolvimento motor de crianças de 7 a 12 anos.

CONCEITOS E DEFINIÇÕES

O desenvolvimento motor pode-se ser caracterizado como um processo no qual ocorrem mudanças significativas no comportamento humano. Além da maturação do sistema nervoso em geral, o contato com o meio em que se encontra é de fundamental importância para a evolução do indivíduo. (HAYWOOD; GETCHELL, 2004) Isto é, o desenvolvimento motor é resultado de vários estímulos durante o crescimento da criança, decorrente de experiências vividas. Além disso, cada pessoa vai ter mudanças únicas em seu comportamento, dependendo de sua própria vivência e percepções. (BARREIROS, 2016; JÚNIOR, 2019) De acordo com

Marcondes, o desenvolvimento humano está relacionado com a aptidão da pessoa para a realização de funções complexas. Além disso, ele é dinâmico, pois permite que comportamentos sejam modificados, de maneira lógica e ordenada, conforme o crescimento do indivíduo. (TANCREDI et al, 2022)

Segundo Silva, o desenvolvimento motor humano é acarretado a partir de vivências durante as várias fases da vida e, quanto maiores experiências o indivíduo possui, maior é seu processo de adaptação ao ambiente e, consequentemente, tende a um desenvolvimento motor bem evoluído. (Silva, 2022) Ele também é caracterizado como a obtenção de um amplo repertório de movimentos, possibilitando que a criança possua um bom domínio de sua motricidade global fina e grossa, equilíbrio, organização espacial e temporal, lateralidade, etc, com a finalidade de melhorar suas ações em seu cotidiano. (ROSA NETO, 2002)

Dantas, Santos e Oliveira, caracterizam o desenvolvimento motor nos anos iniciais como a obtenção de um variado leque de habilidades motoras, possibilitando à criança conhecer seu próprio corpo e que saiba usá-lo da forma como for preciso, aprendendo a locomover-se de variadas formas como correr, saltar, pular e, também, ter capacidade de manipulação de objetos e instrumentos; habilidades básicas necessárias para a sua rotina diária. (DANTAS; SANTOS; OLIVEIRA, 2004) De acordo com Rabello e Passos, o desenvolvimento motor não se dá apenas pelo amadurecimento biológico, mas depende também de meios e práticas para adquirir esta aprendizagem motora. (RABELLO; PASSOS, 2011) Ou seja, os estímulos nos quais o indivíduo está exposto é determinante para o seu desenvolvimento, e o meio social e cultural é de grande diferencial no modo como se é voltada sua interação. (REGO, 2011)

O desenvolvimento infantil, é um processo complexo, pois ocorre muitas modificações no comportamento do indivíduo, englobando a área motora, psicossocial, cognitiva e de linguagem, resultantes de fatores biológicos, ambientais e sociais. (SILVA; MELO, 2022). Além disso, para alguns autores, o desenvolvimento infantil inclui capacidades mentais, psicossociais, sensórias-motor e autoconhecimento. (MONTEIRO, 2022)

Para Júnior:

> O desenvolvimento motor é o estudo de um processo contínuo de alterações funcionais nos indivíduos e para que ocorram estas alterações são necessários estímulos diversos, sendo assim considerados como vivências. A criança, portanto, possui grande capacidade de aprendizagem e desenvolvimento motor, uma vez que está no início do processo de desenvolvimento. (Júnior, 2019, p. 6)

Por ser caracterizado um processo no qual ocorrem diversas mudanças no

comportamento conforme a idade da criança, o desenvolvimento motor vai estar relacionado tanto a complexas alterações e amadurecimento do organismo, quanto a ligações e contatos com o ambiente. Por isso, é de suma importância estar sempre monitorando a evolução motora do indivíduo conforme seu crescimento, evitando possíveis déficits motores no futuro. (XAVIER, 2018).

Para autores como Gallahue, Ozmun e Goodway, o desenvolvimento motor deve ser considerado de maneira singela, pois desde a infância até a fase adulta as pessoas estão em constante aprendizado ao se movimentar e controlar mudanças que ocorrem no seu dia a dia, levando em consideração a particularidade de cada um para a aquisição da capacidade de adquirir habilidades motoras. (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

O desenvolvimento motor também pode ser compreendido como uma atividade contínua de mudanças devido a fatores como maturação e crescimento do indivíduo. Processo que se inicia a partir de reflexos primários ao nascer, movimentos posturais e locomotivos, até manipulação de objetos com o desenvolver de seu crescimento. (Utley; Astill, 2008) Portanto, pode-se entender o desenvolvimento motor como um conjunto de mudanças nos movimentos comportamentais, a partir de fatores como maturação e aprendizagem. (Barreiros, 2016)

A infância é a etapa inicial para a formação das crianças. É nesse período que elas começam a ter contato com seus primeiros estímulos e vivências do meio no qual estão inseridas, acarretando um período enriquecedor para o repertório de seu desenvolvimento motor, possibilitando o aprimoramento de habilidades motoras para toda a vida. (BARRETO, 2010; SACCHI; METZNER, 2019).

De acordo com autores como Barreto e Fin, é na infância que se deve estimular o desenvolvimento motor integral do indivíduo, a partir de atividades psicomotoras, pois vão englobar tanto o motor quanto o cognitivo e afetivo no decorrer de seu processo de ensino-aprendizagem. (BARRETO; FIN, 2010; SACCHI; METZNER, 2019) O desenvolvimento motor infantil é dinâmico e inicia-se desde a vida intrauterina, com o crescimento físico e o amadurecimento neurológico, além de mudanças decorrentes do meio no qual o indivíduo está inserido. (MARCONDES, 1980; TANCREDI; SILVA et. al, 2022). Por isso, os anos iniciais de uma criança são fundamentais para o seu desenvolvimento, pois é nesse período que as atividades cerebrais estão intensificadas, decorrentes de características biológicas e experimentações do ambiente. Portanto, a criança deve estar em constante supervisão durante seu crescimento, seja por parte dos pais, professores e responsáveis, seja por acompanhamento médico, para que haja intervenção necessária em caso de atraso em seu desenvolvimento motor.

(TANCREDI; SILVA, et al, 2022)

O desenvolvimento infantil ocorre de modo natural, mas crianças podem se deparar com situações, no meio em que está inserida, que possam desencadear problemas em seu desenvolvimento, seja por fatores relacionados a ela, seja por fatores familiares, ambientais e sociais. Como exemplo, pode-se citar a prematuridade, complicações no parto, lesões, condição financeira, situação familiar (pais alcoólatras, desempregados, violentos, separados, etc), dificuldade de acesso à saúde e educação, entre muitos outros aspectos. (Fernandes et al, 2022) Como tentativa de amenizar essas condições e gerar menos impacto no desenvolvimento da criança, deve-se inseri-la em ambientes ricos em estímulos, melhorando sua relação com o meio, por meio da ajuda e intervenção da família, professores, profissionais da saúde e através da criação de políticas públicas voltadas para o aprendizado e evolução do ser humano.

Fases do desenvolvimento motor

Para Piaget, o desenvolvimento motor infantil vai estar dividido em fases, conforme seu crescimento. O desenvolvimento também está relacionado à capacidade de adaptação, acomodação e assimilação do aprendizado decorrente de informações assimiladas pelo ambiente. (PIAGET, 2013) Piaget denomina as fases do desenvolvimento infantil em quatro estágios, sendo estes o sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operações formais. O primeiro estágio - sensório-motor - está relacionado desde o primeiro contato do indivíduo com experiências externas, seu nascimento, até completar 2 anos de vida. É nesse período que a pessoa começa a ter noção de si, do seu corpo, sua movimentação e contato com objetos variados, estimulando sua aprendizagem. Após essa fase, ocorre o que Piaget chama de estágio pré-operacional (ocorre entre 2 e 7 anos de idade), no qual a criança começa a construção de suas ideias lógicas, mesmo que ainda confusas e é a partir de 7 anos de idade que a pessoa inicia seu processo de amadurecimento psicológico, agindo de forma lógica e resolvendo problemas reais. Ou seja, a criança passa a ter coordenação de seus pensamentos e conhecimento real do que está ao seu redor, levando a questionamentos e busca pelo certo, ampliando seu aprendizado - fase operacional concreta. Por último, ocorrendo depois dos 12 anos de vida, o ser humano passa para o estágio denominado de operações formais. É a partir dele que o desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo, também responsável pela resolução de problemas do dia a dia, ocorre, proporcionando um melhor desenvolvimento cognitivo e a capacidade do pensamento abstrato e crítico. (PIAGET, 1999; SCHIRMANN; MIRANDA et al, 2019)

Nessa mesma linha de pensamento, Gallahue e Ozmun dividem as fases do desenvolvimento motor humano em fase motora reflexiva, na qual corresponde as variadas reações do bebê através de movimentos involuntários provocados por estímulos externos, fase motora rudimentar (começam a surgir os primeiros movimentos voluntários, mesmo que de modo desordenado), fase motora fundamental - na qual a criança passa por seu momento de experimentação motora mais ampla como andar, correr e pular - e a fase motora especializada, em que o indivíduo realiza ações motoras complexas, como jogar futebol. (GALLAHUE; OZMUN, 2005; MEIRELES, 2020) Essas fases ocorrem, principalmente, durante a idade em que a criança está inserida na escola, por isso a importância do trabalho do comportamento e habilidades motoras durante as aulas. (RAITHZ; SOUZA; VEIGA, 2019)

Portanto, pode-se compreender que o desenvolvimento motor vai se aperfeiçoando conforme mudanças para a adaptação ao meio no qual o indivíduo se encontra, evoluindo como um todo, desde capacidades físicas como intelectuais. Ou seja, não se pode deixar de lado o aprimoramento psicomotor do indivíduo, possibilitando sempre oportunidades para tal evolução. (WRASSE, 2018)

> O desenvolvimento motor é afetado pela oportunidade de praticar e pelas variações ambientais mais importantes. O processo de maturação, sem dúvida, estabelece alguns limites sobre o ritmo de crescimento físico e desenvolvimento motor, mas o ritmo pode ser retardado pela ausência de práticas ou experiências adequadas. (Lopes, 2010, p. 33)

Dependendo da situação em que o indivíduo se encontra, fatores como nutrição, condição financeira, biológica e estado do ambiente (GALLAHUE et al, 2013), podem afetar de modo drástico as várias fases do desenvolvimento psicomotor. Isto é, as condições nas quais a pessoa está, pode acarretar em déficits nas áreas do desenvolvimento (PERLROTH; BRANCO, 2017), por isso a importância da identificação, o quanto antes, das funções motoras, para ações corretivas e preventivas, evitando danos futuros irreversíveis. Como medidas para a identificação de possíveis danos motores e psicológicos na criança, é de fundamental importância a inserção delas em uma rotina social e escolar, com atividades que promovam sua evolução psicomotora (Santos; Júnior; Gomes et al, 2019) e que faça avaliação entre a relação de sua idade cronológica e sua idade motora a cada determinado período, para a identificação e correção de possíveis déficits. (Filho; Santos; Silva, 2013)

De acordo com Gallahue, o desenvolvimento motor pode ser dividido em fases. Dentre elas, pode-se destacar a fase do movimento especializado, na qual deve ser alcançada entre 7 e 13 anos de idade. (GALLAHUE; OZMUN, 2013) Essa fase caracteriza-se pela lapidação de

suas habilidades motoras, através da inserção da criança de maneira mais efetiva em atividades complexas de sua vida diária. É nessa faixa etária que a pessoa começa a evoluir suas habilidades psicomotoras, passando a ter mais noção do seu corpo e das coisas ao seu redor. Além disso, devido ao aperfeiçoamento psicomotor, cada indivíduo vai obtendo habilidades especializadas, principalmente na área esportiva. (Barreiros, 2016; Júnior, 2019) E é partindo desse pressuposto, que é necessário, proporcionar para as crianças, ambientes estruturados, com estímulos e vivências que possibilitem seu desenvolvimento. Para tal possibilidade, a escola torna-se uma principal aliada para a construção de movimentos motores mais evoluídos. (Silva, 2022)

A infância, é uma época de constantes mudanças na forma de agir de uma criança, pois ela vive em constante movimento. Ademais, é durante a infância que ocorre o aperfeiçoamento do desenvolvimento físico, motor, cognitivo e social da pessoa, principalmente nos anos iniciais da escola, pois é nesse período que se encontra um alto nível de aprendizagem. (Júnior, 2019) Como a criança passa parte de sua infância na escola, o ambiente educacional deve possibilitar atividades que visem seu desenvolvimento psicomotor. Durante o ensino fundamental (7 a 14 anos), o indivíduo deve passar por experiências que desenvolvam seu intelecto e sua motricidade de maneira espontânea, através de atividades lúdicas e práticas pedagógicas que sejam estimulantes e prazerosas. (SILVA, 2022) Por isso, a instituição de ensino é responsável por propiciar um meio educacional com variados estímulos para seu desenvolvimento motor e cognitivo.

> A instituição de ensino possui papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois é lá que a criança passará a maior parte de seus dias, e é lá que ela terá maior parte de suas experiências que alavancarão o seu desenvolvimento, então os profissionais da instituição de ensino precisam estar preparados para saberem lidar com essas crianças, é claro que o desenvolvimento ocorre de maneira natural, mas com estímulos as crianças se desenvolverão bem melhor. (Gomes et al, 2015, p. 28)

Durante a sua idade escolar, a criança, de acordo com algumas teorias do desenvolvimento, deve estar entrando no estágio de desenvolvimento concreto - 7 a 13 anos - (Gallahue; Ozmun, 2013), no qual ela passa a adquirir mais autonomia e consciência em relação ao meio. É nesse período que ela começa a evoluir de forma mais específica, sua área cognitiva, emocional e social. De acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo está paralelamente associado ao crescimento físico do ser humano. Para ele, conforme a criança vai aperfeiçoando seus reflexos, movimentos e habilidades, ela também vai evoluindo seu intelecto, passando a ter mais inteligência cognitiva (que é construída a partir de vivências entre o organismo e o meio). A pessoa na idade escolar começa a trabalhar seu raciocínio e lógica, mas de forma mais

concreta - ver, pegar, etc. Por isso, é imprescindível que as escolas trabalhem atividades que otimizem o tempo do aprendizado da criança, através da utilização de várias áreas do conhecimento como contagem, leitura, análise, entre outras atividades. (Piaget, 1960)

Outro autor que descreve a influência do ambiente no desenvolvimento da criança, é Lev Vygotsky, o qual acredita que o desenvolvimento de uma pessoa só é possível porque ela se encontra inserida em uma cultura, dependendo de fatores como tradições, crenças e costumes do grupo social. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento não é dividido em estágios, mas sim em decorrência de experiências proporcionadas pelo meio ao qual está presente, resultando em uma contínua aprendizagem durante toda a vida. (Papalia; Olds; Feldman, 2006) Além disso, o aperfeiçoamento cognitivo permite um maior controle emocional da pessoa e conscientização sobre o sentimento alheio. É nessa fase (7-10-13 anos) que as crianças começam a ter maior controle de seus sentimentos e emoções, aprendendo gerir seus sentimentos negativos e atitudes adversas a sua. logo, deve-se ser trabalhado, no ambiente escolar, comportamentos que visem um repertório no qual a pessoa possa aprender novas perspectivas sobre o convívio social como aprender a se comportar adequadamente nos locais, desenvolvimento da empatia, tratar os outros com respeito, entender que as pessoas possuem opiniões diferentes, além de adquirir aspectos pessoais como liderança, comunicação e cooperação. (Rodrigues; Melchiori, 2016)

Durante a segunda infância - período compreendido entre 6 e 11 anos - as crianças já têm os aspectos visuais e manuais bem estabelecidos, porém seu tempo de reação ainda é lento. (Ujiie, 2019) É nessa faixa etária que ocorre o aprimoramento das habilidades motoras fundamentais, possibilitando a inserção de jogos interativos, eletrônicos e virtuais. Os jogos eletrônicos, nessa idade, podem colaborar para um processo de desenvolvimento infantil mais leve e descontraído, mas deve-se tomar cuidado com quais tipos de jogos são disponibilizados para as crianças, pois dependendo de quais elas estão em contato, o seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo e social, pode ser afetado. (Ujiie, 2019) Além disso, os jogos fornecem diferentes vivências para o indivíduo, possibilitando a reprodução do virtual para a realidade, estabelecendo relações culturais, a partir de estímulos do virtual. (Pereira, 2012)

> Ao representar o corpo e o movimento nas telas dos jogos, e observar essas representações em diálogo com o "movimento propriamente dito" do corpo, o pressuposto de que estamos a lidar com construções simbólicas é reforçado. Os usos das representações digitais, desta maneira, condicionam e são condicionadas por seus modelos "reais". Parece possível estabelecer uma relação entre perceber o jogo eletrônico e o se movimentar [...] (PEREIRA, 2012, p.359)

Entretanto, deve-se tomar cuidado com o uso excessivo de jogos eletrônicos, pois pode acabar deixando a criança dependente desse tipo de tecnologia, ocasionando problemas em seu desenvolvimento psicomotor e cognitivo. Portanto, é necessário intermediação por parte dos responsáveis, para que não ocorra o efeito reverso à evolução da criança e torna-se prejudicial, necessitando, assim, de monitoramento e controle do uso desse estímulo.

A partir do primeiro ano de vida, é de fundamental importância manter em constante observação o desenvolvimento neuromotor da criança, para saber se suas habilidades desenvolvidas estão de acordo com sua idade. Além disso, é através do acompanhamento do desenvolvimento que é possível perceber se há algum tipo de comprometimento em seu crescimento. Para facilitar tal acompanhamento, foram criados protocolos e escalas de avaliação do desenvolvimento infantil, utilizados por profissionais, possibilitando a intervenção precoce e a redução de danos psicomotores das crianças. (Almeida et al, 2019) Atualmente, existem muitos questionários e escalas criados para o acompanhamento do desenvolvimento psicomotor, que são utilizados por profissionais especializados. O DENVER II, a escala Motora de Desenvolvimento Peabody II, medida de Função Motora Grossa e o Bayley III, são alguns exemplos de escalas e questionários de avaliação de desenvolvimento.

O teste de Triagem de Desenvolvimento Denver II, é uma avaliação feita em crianças de 0 a 6 anos, e dura cerca de 20 a 30 minutos. Possui algumas adaptações culturais para o Brasil e, a partir dele, é possível avaliar o domínio, cooperação, estrutura corporal e funcionalidade da criança (Araújo et al, 2018), mas precisa da utilização de outros instrumentos para uma avaliação mais fidedigna (Melo et al, 2019). A escala Motora de Desenvolvimento Peabody II (PDMS II), é voltada para a classificação de habilidades motoras finas e globais de crianças entre 0 e 5 anos de idade (Madaschi; Paula, 2018). Outro teste voltado para a avaliação da coordenação motora grossa, é a Medida de Função Motora Grossa (GMFM), criado a fim de detectar problemas no sistema neurológico e motor de pessoas com paralisia cerebral (Madaschi; Paula, 2018). Já a Escala Bayley de Desenvolvimento Infantil - Bayley III, é uma escala completa de avaliação de capacidades mentais, motoras e de comunicação, considerada padrão-ouro por seu detalhamento no acompanhamento do desenvolvimento infantil (Madaschi; Paula, 2018). Além dessas, existem várias outras avaliações para o acompanhamento do desenvolvimento neuromotor da criança, possibilitando intervenções precoces, caso necessário, ajudando a minimizar futuros déficits no desenvolvimento da pessoa, permitindo uma melhor qualidade de vida.

CONCLUSÃO

Como pode ser visto, o desenvolvimento motor é o processo no qual ocorre a maturação do sistema nervoso e as modificações no comportamento da pessoa, dependendo do ambiente ao qual está inserida. Isto é, o desenvolvimento motor infantil é decorrente de vários fatores que acontecem durante sua vida, seja mudanças biológicas, seja mudanças a partir de estímulos externos, provenientes do meio. (Júnior, 2019).

Partindo desse pressuposto, é que pesquisas foram feitas e o desenvolvimento motor foi dividido em etapas, ocorrentes ao longo da vida, por autores como Gallahue e Piaget. Segundo eles, primeiro a criança passa por uma etapa na qual ela começa a ter noção de sua existência. Depois, a criança começa a desenvolver ideias lógicas, porém não muito claras, mas que permitem a evolução de seu crescimento, possibilitando o amadurecimento psicomotor dela. E, por último, a etapa na qual ela atinge o desenvolvimento do raciocínio e pensamentos mais lógicos e compreensíveis, gerando um indivíduo maduro. (GALLAHUE; OZMUN, 2013; PIAGET, 1999)

Porém, o desenvolvimento motor de uma criança, também pode ser modificado durante o seu crescimento. Fatores como nutrição, condição financeira e familiar, complicações de saúde, ambiente que está inserido, entre outros, podem acarretar em déficits durante a formação do indivíduo. A partir disso, foram criados protocolos e escalas de avaliação do desenvolvimento motor, com o objetivo de acompanhar o crescimento da criança e facilitar a intervenção para minimizar ou corrigir possíveis problemas em seu desenvolvimento, possibilitando uma evolução mais saudável e sem complicações, visando um melhor aprimoramento de suas habilidades motoras, para que essa criança não sofra no futuro por não ser bem desenvolvida psicomotoramente, gerando um melhor bem-estar na vida do indivíduo.

REFERÊNCIAS

BARROS, S. R; SOUZA, M. R; PAIVA, S. G. 2020. Principais instrumentos para avaliação do desenvolvimento neuropsicomotor em crianças no Brasil. Braz. J. of Develop., Curitiba, v.6, n. 8, p. 60393-60406 ISSN 2525-8761. http://doi.org//10.34117/bjdv6n8-451.

BASTOS, IVANILDA MARIA E SILVA; PEREIRA, SONIA REGINA. A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil,2003. Acesso em: 11 de setembro de 2023

COELHO, C. A. V; MARCO, A; TOLOCKA, E. R. 2019. Marcos de Desenvolvimento Motor na Primeira Infância e Profissionais da Educação Infantil. Rev Bras Educ Fís Esporte, (São

Paulo) 2019 Jan-Mar;33(1):5-12. Disponível em: <http://doi.org/10.11606/1807-5509201900010005>. Acesso em: 13 de setembro de 2023

CRUZ, E. J. S. DA., LIMA, S. S. DE., CAVALCANTE, L. I. C., & PEDROSO, J. DA S.. (2022). Uso da Escala de Avaliação do Desenvolvimento Infantil Bayley III em Crianças Brasileiras: Revisão Sistemática. Psicologia: Teoria E Pesquisa, 38, e38320. https://doi.org/10.1590/0102.3772e38320.pt

FAGUNDES, P. R. 2022. Teorias do Desenvolvimento, a partir de Jean Piaget e Lev Vygotsky. UFPA, Abaetetuba-PA. Disponível em: <https://www.bdm.ufpa.br:8443/bitstream/prefix/4482/6/TCC_TeoriasDesenvolvimentoJean.pdf>. Acesso em 09 de setembro de 2023

FERNANDES, S. J; DUCA, AP; CEMIN, J; MUCHA, F. 2022. Levantamento dos indicadores de risco para o desenvolvimento infantil em um programa de atenção primária à saúde: uma perspectiva fonoaudiológica. Distúrb Comun, SP, 2022. http://doi.org/10.23925/2176-2724.2022v34i3e53847

FILHO, M. J. E. 2020. Inventário Dimensional De Avaliação Do Desenvolvimento Infantil: Normas, Estudo De Comparação E Versão Breve. UFRGS, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/219132/001123559.pdf>. Acesso em: 09 de setembro de 2023

MADASCHI, VANESSA; PAULA, CRISTIANE SILVESTRE. Medidas de avaliação do desenvolvimento infantil: uma revisão da literatura nos últimos cinco anos. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, v. 11, n. 1, Acesso em: 12 de setembro de 2023

MEIRELES, E. 2020. Cristalina. <https://educacao.cristalina.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/ELIZ%C3%82NGELA-MEIRELES-Escola-Mun.-Argeu-paim-Hoffmann.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2023

MELO, TAINÁ RIBAS et al . Sistematização de instrumentos de avaliação para os dois primeiros anos de vida de bebês típicos ou em risco conforme o modelo da CIF. Fisioterapeuta. Pesquis., São Paulo , v.26, n.4, p. 380-393, Dec. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-29502019000400380&lng=m=iso>. Acesso em: 12 de setembro de 2023 EpubDec02,2019.https://doi.org/10.1590/1809-2950/18026126042019.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

RAITHZ, L. A; SOUZA, F. J. F; VEIGA, R. F. 2019. A Importância da Educação Física Escolar para o Desenvolvimento Motor. UNIFACVEST. Disponível em: <https://www.unifacvest.edu.br/assets/uploads/files/arquivos/6f463-raithz,-anne-leticia.-a-importancia-da-educacao-fisica-escolar-para-o-desenvolvimento-motor.-lages-unifacv>. Acesso em 11 de setembro de 2023

REBELO, M; SERRANO, J; DUARTE-MENDES, P; PAULO, R; MARINHO, D. A. (2020) Desenvolvimento Motor infantil: Relação entre Motricidade Global, Motricidade Fina e Idade. Cadernos de Psicologia do Esporte, 20(1), 75-85

ROSA NETO, Francisco. Manual de avaliação motora. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACCHI, A. L., & METZNER, A. C.. (2019). A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil. Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos, 100(254), 96–110. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3804

SANTOS, L. O desenvolvimento motor na educação física escolar. uepb.edu.br, 2018. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/17686/1/PDF%20%20%20%Lucileia%20Correa%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 11 de setembro de 2023

SANTOS, A. B; JÚNIOR, M. P. E; GOMES, J. C. E. 2019. Escala De Desenvolvimento Motor Em Crianças De 7 A 9 Anos Participantes De Um Projeto Social Na Cidade De Lins/Sp. Revista Científica do Unisalesiano, SP. Disponível em: <https://unisalesiano.com.br/lins/wp-content/uploads/2021/12/ART-15-PROF-OSVALDO-ED.FISICA.pdf>. Acesso em: 11 de setembro de 2023

SCHIRMANN, K. J; MIRANDA, G. N; GOMES, F. V; ZARTH, F. L. 2019. Fases de desenvolvimento humano segundo Jean Piaget. Conedú. VI Congresso Nacional Educação. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID4743_27092019225225.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2023

SILVA, A. J. F. (2022). A importância do desenvolvimento motor na Educação Infantil. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 31, 23 de agosto de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/31/a-importancia-do-desenvolvimento-motor-na-educacao-infantil>. Acesso em 10 de setembro de 2023

SILVA, S. A; AQUINO, T. S. M; MELO, S. W; MARIANO, S. P. S; MONTEIRO, M. P. F. 2022. Risco para o Desenvolvimento do Lactente Atrasado: Estudo de Conceitos. Revs. Enfermagem Atual. UNILAB. Disponível em: <https://revistaenfermagematual.com/index.php/revista/article/view/1348/1332>. Acesso em: 10 de setembro de 2023

UJIIE, N. M. T.; UJIIE, N. T. Contribuição dos jogos eletrônicos ao desenvolvimento motor de crianças: algumas ponderações. Revista Thema, Pelotas, v. 16, n. 2, p. 372–380, 2019. DOI: 10.15536/thema.V16.2019.372-380.1169. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1169. Acesso em: 14 set. 2023.

XAVIER, J. 2018. A importância do desenvolvimento motor na primeira infância. IFF FioCruz. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/importancia-do-desenvolvimento-motor-na-primeira-infancia>. Acesso em 10 de setembro de 2023.

TANCREDI, R. C. C; SILVA, P. J; SILVA, C. K; SCHNORR, M; SANTOS, N. M; SANTOS, A. R; LIMA, C. K. R. 2022. O desenvolvimento infantil. Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação REASE. São Paulo, v.8. n.02.fev.2022. ISSN 2675-3375. http://doi.org/10.51891/rease.v8it4274.

WRASSE, L. C. 2018. A psicomotricidade no processo de ensino aprendizagem na educação infantil. Revista eletrônica científica inovação e tecnologia. Medianeira, v.09, n.24, p. 169 - 183. http://orcid.org/0000-0002-8010-0794.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lilian de Nazaré de Azevedo Simões
Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5317029.1-11

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lilian de Nazaré de Azevedo Simões
Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO
Este artigo tem como objetivo descrever os documentos normativos que respaldam a educação especial e a educação inclusiva como direito humano, aliada a uma discussão do contexto escolar inclusivo, para clarificar as questões e dilemas relacionados em torno da temática. Optou-se por realizar uma revisão bibliográfica de natureza descritiva e abordagem qualitativa, por meio do qual foi possível verificar que a educação é possível para todos, desde que seja garantido através do acesso, permanência e conclusão dos estudos, pois as escolas que trabalham na perspectiva dos Direitos Humanos e da Democracia envolvem todas as pessoas que fazem parte do processo educativo, convivendo, respeitando regras e valores humanos. Portanto, a educação inclusiva requer um planejamento a partir das diferenças, respeitando-as, assim todos precisam ser incluídos nas atividades escolares, o professor precisa compreender que o trabalho a ser desenvolvido deve ser através do olhar sobre a heterogeneidade. Deste modo, os direitos são iguais para todas as pessoas, porém cada uma tem a sua particularidade, ou seja, a sua diferença.
Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Documentos Legais.

ABSTRACT
This article aims to describe the normative documents that support special education and inclusive education as a human right, combined with a discussion of the inclusive school context, to clarify the issues and dilemmas related to the topic. We chose to carry out a bibliographical review of a descriptive nature and qualitative approach, through which it was possible to verify that education is possible for everyone, as long as it is guaranteed through access, permanence and completion of studies, as the schools that work in The perspective of Human Rights and Democracy involves all people who are part of the educational process, living together, respecting rules and human values. Therefore, inclusive education requires planning based on differences, respecting them, so everyone needs to be included in school activities, the teacher needs to understand that the work to be developed must be through looking at heterogeneity. In this way, rights are the same for all people, but each one has their own particularity, that is, their difference.
Keywords: Special Education. Inclusive education. Legal Documents.

RESUMEN
Este artículo tiene como objetivo describir los documentos normativos que apoyan la educación especial y la educación inclusiva como un derecho humano, combinados con una discusión del contexto de la escuela inclusiva, para aclarar las cuestiones y dilemas relacionados con el tema. Se optó por realizar una revisión bibliográfica de carácter descriptivo y enfoque cualitativo, a través de la cual se pudo comprobar que la educación es posible para todos, siempre y cuando se garantice a través del acceso, la permanencia y la finalización de los estudios, como lo hacen las escuelas que funcionan. en La perspectiva de los Derechos Humanos y la Democracia involucra a todas las personas que forman parte del proceso educativo, conviviendo, respetando las normas y los valores humanos. Por lo tanto, la educación inclusiva requiere una planificación basada en las diferencias, respetándolas, por lo que es necesario que todos sean incluidos en las actividades escolares, el docente debe entender que el trabajo a desarrollar debe ser a través de la mirada a la heterogeneidad. De esta forma, los derechos son iguales para todas las personas, pero cada una tiene su particularidad, es decir, su diferencia.
Palabras clave: Educación Especial. Educación inclusiva. Documentos legales.

INTRODUÇÃO

De acordo com o levantamento bibliográfico, a discussão acerca da Educação especial na história do Brasil, mostra que as pessoas com deficiência eram negligenciadas. Somente com a Constituição Federal de 1988, a efetiva integração dessas pessoas foi definida no artigo 205, estabelecendo que a educação é um direito de todos garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Além de outras normativas legais que reforçam diretrizes como documentos orientadores para a inclusão educacional, na qual passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, a partir da identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos.

Já a educação inclusiva permite o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, nos ambientes escolar e acadêmico, além de respeitar as diferenças e promover a construção da aprendizagem através das potencialidades. Assim sendo, propõe mudanças de percepções relacionadas à aprendizagem e ao ensino, pois o estudante com deficiência é capaz de produzir e de aprender em tempo próprio (Brasil, 2015).

Mediante o contexto, elaborou-se o seguinte questionamento: quais os documentos normativos que respaldam a educação especial e a educação inclusiva?

E para responder ao questionamento, o objetivo do estudo é realizar uma revisão bibliográfica, buscando descrever os documentos normativos que respaldam a educação especial e a educação inclusiva como direito humano, aliada a uma discussão do contexto escolar inclusivo.

A relevância do tema está no entendimento de que a educação é possível para todos, desde que seja garantido através do acesso, permanência e conclusão dos estudos, pois as escolas que trabalham na perspectiva dos Direitos Humanos e da Democracia envolvem todas as pessoas que fazem parte do processo educativo, convivendo, respeitando regras e valores humanos.

Trata-se de um estudo descritivo com pesquisa de revisão bibliográfica apresentado, coletados e analisados de maneira qualitativa, sendo que as fontes de pesquisa foram em livros, artigos indexados, publicações de periódicos. Através da leitura e filtro dos assuntos mais relevantes, iniciou-se um processo reflexivo para efetivação do trabalho.

ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os pressupostos históricos da educação sobre o atendimento educacional das pessoas com deficiência, é possível dizer que até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência, segundo Mazzota (2001, p. 56),

> Eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realistas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido e/ou avaliado como as noções de democracia e igualdade.

Isto significa na história da Educação Especial no Brasil, que as pessoas com deficiência eram negligenciadas, pois a efetiva integração das pessoas com deficiência no meio social, não acontecia. Já na década de 1960, o pensamento de inserir as pessoas com deficiência no meio social começou a ganhar força e como primeiro passo surgiu a ideia de integração das crianças nas escolas regulares, porém as escolas não modificaram em nada suas práticas pedagógicas, cabendo às crianças se adequar para acompanhar o desenvolvimento da turma (SANCHES, 2005).

Assim, com o passar dos anos, em 1980 e princípio dos anos 1990 foram marcados pela prática da integração social e conquistas legais no cenário mundial, que foram reflexos da luta dos movimentos sociais pelos direitos dos deficientes. As mudanças sociais – manifestadas mais no campo das intenções do que das ações – ocorreram em diversos setores, tendo como base o envolvimento legal para assegurar direitos fundamentais das pessoas com deficiência (SILVA, 2010).

Desse modo, entende-se que a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência é uma prática muito recente na sociedade, cujas manifestações ocorreram através de medidas isoladas de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos de pessoas deficientes que podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais a partir de meados do século XX. Sendo assim, houve uma profunda modificação na concepção de deficiência e da educação especial (SILVA, 2010).

A partir de então, considera-se que a educação especial é uma modalidade de ensino que congrega todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 7).

A escola historicamente se caracterizou pela visão elitista da educação que delimita escolarização como privilégio de um grupo – uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidenciou o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos

padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentando características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (MANTOAN, 2006).

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras estruturantes do modelo tradicional de educação escolar que podem definir e manter diferentes formas de rejeição (MAZZOTA, 1993).

A educação das pessoas com deficiência se organizou ao longo da história como atendimento especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação das instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização mostra a educação especial, de caráter caritativo, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, que determinava formas de atendimento clinico terapêutico fortemente ancorado nos testes psicrométricos e definia por meio dos diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (KASSAR, 2011).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início à época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – (IBC) e o Instituto dos Surdos e Mudos em 1856, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – (INES), ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é criado o Instituto Pestalozzi – 1926, instituição particular especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – (APAE).

As ações voltadas ao atendimento educacional de pessoas com deficiência fundamentavam-se nas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, que apontava o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Em 1970 foi criado no Ministério da Educação e Cultura – (MEC), o Centro Nacional de Educação Especial – (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que sob a égide do discurso integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação (SANCHES, 2005).

Entretanto, essas iniciativas de atendimento às pessoas com deficiências marcadas por uma concepção assistencialista não efetivaram políticas públicas de acesso universal à educação

e promoção da autonomia e independência. As chamadas políticas especiais constituíram uma hierarquia de pertencimento, onde alunos com deficiência eram pensados como meros receptores de ações isoladas do estado (CARVALHO, 2013).

Sendo assim, a tônica da política educacional brasileira voltada às pessoas com deficiência, entre os anos de 1980 e meados de 1990, foi marcada por perspectivas que buscavam a integração social dessas pessoas, embora os serviços especializados mantivessem a centralidade no atendimento a esse público – em instituições conveniadas aos municípios, estados e federação, ou por meio do acesso à escola pública especializada (MAZZOTTA, 2005).

Hodiernamente, muitas críticas já se faziam ouvir nesse contexto em relação ao fluxo desses alunos no sistema, bem como à dimensão segregadora da escola pública brasileira, o que fomentou a produção e circulação de alguns trabalhos de pesquisa que indicavam o fracasso na escola por reproduzir as desigualdades presentes na sociedade brasileira (PATTO, 1991; CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1982; FREITAG, 1984)

Assim, no contínuo processo em busca da inclusão das PcD, é relevante afirmar que com a Constituição Federal de 1988, fundamentada na promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, define, em seu artigo 205, a educação como um direito de todos garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece, ainda, no artigo 206, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. No artigo 208, garante como dever do Estado, o acesso aos níveis mais elevados do ensino, bem como a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 1988).

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA), Lei nº 8.069/90, por sua vez, reforça os dispositivos legais ao determinar que "os pais ou responsáveis tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino" (ECA, 1990, Art. 55). Nessa década, documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação brasileira.

Decerto que houve vitórias e conquistas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a qual define no artigo 58, a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular para os educandos com necessidades especiais. No seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização especifica para atender às suas necessidades" e a aceleração de estudos para que os alunos superdotados possam

concluir em menor tempo o programa escolar. Nesse sentido, o artigo 24 deixa claro a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado", como uma tarefa da escola (BRASIL, 1996).

Assim, a LDB define como responsabilidade do poder público a efetivação da matrícula na rede regular de ensino e a oferta de serviços de apoio especializados. No entanto, manteve a concepção tradicional de educação, ao prever classes, escolas ou serviços especializados para alunos considerados sem possibilidade de serem integrados no ensino regular em razão de condições especificas.

Em 1999, o decreto 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853/99, ao dispor sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – (PNIPPD), define a educação especial como modalidade transversal aos níveis e modalidades de ensino e, contraditoriamente, no seu artigo 24, condiciona a matricula compulsória na rede regular de ensino às pessoas com deficiência consideradas 'capazes de se integrar' (BRASIL, 1999).

Diante das mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinam no art. 2º que:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

No entanto, as diretrizes como um dos documentos orientadores para a inclusão educacional, por um lado ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento complementar ou suplementar a escolarização e, por outro lado, reduzem esse potencial quando mantém a educação especial como modalidade substitutiva à educação comum. Dessa forma, não fortalece a adoção de uma política de educação inclusiva e o enfrentamento dos desafios necessários (KASSAR, 2011).

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10. 172/2001 delega funções no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, estabelecendo objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. No seu diagnóstico, aponta um déficit nos sistemas de ensino em relação à política de educação especial, referente à oferta de matriculas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular; à formação docente; às instalações físicas e ao atendimento especializado.

O PNE destaca que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana" (PNE,

2001, p. 205). Entretanto, a análise das metas estabelecidas para a educação especial denota contradições ainda vigentes no sistema escolar ao enfatizar o incremento das classes especiais e o modelo da integração.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo discriminação como:

> [...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

Esse Decreto tem importantes repercussões na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. Dessa forma, não se pode impedir ou anular o direito à escolarização nas turmas comuns do ensino regular, pois estaria configurando discriminação com base na deficiência.

Portanto, diante do exposto, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, a partir da identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos[1].

Assim, passa a ser necessária a presença de alguns atores na escola: um intérprete de LIBRAS nas ações do AEE, além de um guia intérprete; o monitor ou cuidador (para higiene, alimentação e locomoção)[2] no acompanhamento aos alunos PAEE que necessitam desse recurso; professores com conhecimentos gerais adquiridos na formação inicial e/ou continuada, com saberes específicos em relação às deficiências e demais aspectos que envolvem as características dos alunos identificados como público alvo, além de conhecimentos em gestão de sistemas educacionais inclusivos. Dessa maneira, a Política prevê a construção de sistemas

[1] Cabe ressaltar o destaque às especificidades da educação dos Surdos, que prevê o atendimento à demanda de uma educação bilíngue (Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e Língua Portuguesa), bem como a permanência dos alunos Surdos juntos em turmas comuns na escola regular, fundamentada na diferença linguística que configura este grupo.

[2] Segundo a Nota Técnica n. 9/2010 (MEC/SEESP/GAB), a função desse profissional se endereça a alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino, em qualquer nível, modalidade ou etapa do percurso educacional. A nota técnica prevê que os profissionais de apoio devem auxiliar o aluno nas atividades de locomoção, higiene e alimentação, de modo individualizado e quando necessário, visando sua funcionalidade e não a deficiência. Orienta, ainda, que esses profissionais devem atuar de modo articulado com os professores regentes da sala de aula comum, com os professores do AEE e outros profissionais que atuam na escola, sem realizar atividades educacionais diferenciadas ou se responsabilizar pela atividade de ensino dirigida a esse aluno.

educacionais que absorvam a demanda da especialidade, articulando tempos, espaços, recursos e profissionais, de modo a atingir a todos e a cada um com base no ordenamento jurídico.

Conceito e importância da inclusão educacional

Mediante ao que já fora citado, há de se considerar que a década de 1990 foi contumaz no estabelecimento de metas sociais para a educação, trazendo à cena os excluídos, os menos favorecidos, os portadores de deficiências, os analfabetos, os evadidos e tantos outros que, por alguma razão, não mais frequentava a escola ou nunca tinham tido acesso a ela.

Um dos eventos que consolidou foi a realização do Congresso Mundial de Educação para Todos, em 1990, na Tailândia, o qual contribuiu para que fossem criadas duas metas de importância capital para uma sociedade democrática – a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, comprometendo as Nações que dele participaram, como o Brasil, a promover ações que visassem à erradicação do analfabetismo em um prazo de dez anos (MAZZOTA, 2005).

Com a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em 1994, na Espanha, foi criada a Declaração de Salamanca, que estabelece:

> Os princípios, a política e a prática em educação especial". Reforçando as metas do Congresso da Tailândia, a Conferência assume o compromisso com a inclusão, por reconhecer que "inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrutamento e exercício dos direitos humanos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Não há como negar a importância social das metas estabelecidas na medida em que explicitam o direito de todos à educação, exigindo, com isto, o ajustamento dos sistemas escolares no sentido de rever paradigmas e melhorar o ensino oferecido.

As metas atualmente estabelecidas favorecem a valorização da escola, reconhecendo-a como um espaço privilegiado para a construção de uma sociedade democrática, apontando não só para a qualidade de ensino, bem como para a possibilidade de contribuir para as modificações de atividades discriminatórias, já que na escola inclusiva, com a presença das diversidades sociais e culturais, hão de se criar mecanismos que minimizem as barreiras elitistas presentes hoje na sociedade (SANCHES, 2005).

Essa proposta profetiza que a função da escola é buscar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades para o exercício da cidadania, entendendo que o termo "necessidades educacionais especiais" se refere a todas aquelas crianças ou jovens cujas

necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

No entanto, dadas as dificuldades em implantar as propostas publicadas, a UNESCO chama para uma reunião os Ministros da Educação da América Latina e do Caribe para a realização da VII Seção do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação, ocorrido em março de 2001, em Cochabamba, na Bolívia, que originou um documento que reafirma a importância de se consubstanciar as metas de universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo, ampliando o prazo de execução para 2015.

No Fórum Mundial de Dacar, em abril de 2001, foram levantados alguns aspectos de relevância para o cumprimento das metas estabelecidas, passando a ser conhecida como "seis metas para a educação para todos", adotadas pela UNESCO como bandeiras de sua ação, nos quais reiteraram os compromissos da Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, que preveem:

> 1. Expandir e melhorar a educação e cuidados com a infância, em particular para as crianças em situação de vulnerabilidade;
> 2. Assegurar para todas as crianças especialmente meninas, em circunstâncias e provenientes de minorias étnicas, o acesso e uma educação primária universal de qualidade;
> 3. Assegurar que as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens sejam satisfeitas de como equitativos, por meio de acesso a programas de aprendizagem apropriados;
> 4. Atingir até 2015, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, em particular mulheres, em conjunção com acesso equitativo à educação básica e continuada;
> 5. Eliminar até 2005 as disparidades de gênero na educação primária e secundária e atingir até 2015, a igualdade de gênero no acesso à educação básica de qualidade;
> 6. Melhorar todos os aspectos relacionados com a qualidade da educação, de modo a tingir resultados reconhecíveis e mensuráveis para todos, em particular na alfabetização e nas habilidades (UNESCO, 2001).

Sendo assim, nota-se que as propostas que visam tornar a Educação um dos caminhos capazes de promover a melhoria da realidade social brasileira tem recebido apoio direto da UNESCO, no sentido de fornecer ao governo cooperação para o desenvolvimento de ações direcionadas ao aprimoramento e democratização da educação em todos os seus aspectos (SILVA, 2010).

Isto significa que a "educação inclusiva é a aceitação das diferenças, não uma inserção em sala de aula", o que implica firmar que exige transformações no sistema de ensino, envolvendo o respeito às diferenças individuais, a cooperação entre os alunos, professores

capacitados para incluir todos os alunos em todas as atividades escolares e, principalmente, trabalhar a questão do respeito e da dignidade (MOREIRA, 2006).

Nesse raciocínio, compreende-se que a política de acesso é muito mais fácil de ser exercida do que a política de manutenção das crianças na escola, mesmo por um período considerado mínimo necessário para a aquisição de uma escolarização bem-sucedida. Logo, a proposta de inclusão tem como pressuposto o sucesso da criança, por meio da utilização de uma pedagogia centrada no aluno, a fim de que se possam ultrapassar as dificuldades apresentadas, mesmo com as que possuem "desvantagens severas" (MIRANDA, 2011).

Diante das questões aqui apontadas, o autor acima cita que a indicação da necessidade de uma política educacional que inclua efetivamente a todos, mas principalmente que os mantenha na escola por um período necessário à sua escolarização.

Assim, além de contribuir para a socialização de pessoas com deficiência, a Educação Inclusiva favorece a um melhor desenvolvimento físico e psíquico dos mesmos, beneficiando também os demais alunos que aprendem a adquirir atitudes de respeito e compreensão pelas diferenças, além de receberem uma metodologia de ensino individualizada e disporem de maiores recursos. Aliados aos fatores citados, devem ser também obedecidos os princípios de: igualdade de viver socialmente com direitos, privilégios e deveres iguais; participação ativa na interação social e observância a direitos e deveres instituídos pela sociedade (SILVA et al., 2012).

Para tanto, para a efetivação da escola inclusiva, observa-se a exigência de uma maior competência profissional, projetos educacionais bem elaborados, currículos adaptados às necessidades dos alunos, surgindo, consequentemente, uma gama maior de possibilidades de recursos educacionais.

Este novo paradigma educacional procura fazer com que todos os alunos com deficiências, independentemente do comprometimento, tenham acesso à educação de qualidade, prioritariamente, na rede regular de ensino, procurando a melhor forma de desenvolver suas capacidades.

Norteiam a Educação Inclusiva os seguintes objetivos:

a- Atender portadores de deficiências em escolas próximas de suas residências;

b- Ampliar o acesso desses alunos nas classes comuns;

c- Fornecer capacitação aos professores propiciando um atendimento de qualidade;

d- Favorecer uma aprendizagem na qual as crianças possam adquirir conhecimentos juntas, porém, tendo objetivos e processos diferentes;

e- Desenvolver no professor a capacidade de usar formas criativas com os alunos portadores de deficiência a fim de que a aprendizagem se concretize (BRASIL, 2015).

O modelo da inclusão procura romper com crenças cristalizadas pelo paradigma que o antecedeu, o da integração, que era baseado em um modelo médio, onde a deficiência deveria ser superada para que o aluno chegasse o mais perto possível do parâmetro normal, vendo os distúrbios e as dificuldades como disfunções, anomalias e patologias. Este tipo de visão tinha preceitos que, durante muito tempo, segregaram as diferenças, norteando-se pelo princípio da normalização, que privilegiava aqueles alunos que estivessem preparados para se inserirem no ensino regular, ou seja, a tese defendida era a que quanto mais próximo da normalidade, mais apto o aluno está para frequentar o ensino regular (MIRANDA, 2011).

Portanto, a inclusão busca derrubar este tipo de visão, defendendo a ideia de que o ensino se constrói na pluralidade e na certeza de que os alunos não são, em qualquer circunstância, capazes de construírem sozinhos seu conhecimento de mundo. O processo de aprendizagem se funde na interação, a partir da qual desenvolve uma forma humana e significativa de perceber o meio.

Educação inclusiva

A Educação Inclusiva é assunto primordial nos debates nacionais e internacionais, pois diversos estudos e obras vêm sendo desenvolvidos. Deste modo, chega-se ao século XXI, dispondo de diversas tecnologias avançadas, várias políticas e ainda a educação inclusiva vem sendo um desafio para as instituições de ensino.

De acordo com Machado (2010, p. 69) a educação inclusiva "leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas". Neste contexto, a educação inclusiva permite o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, nos ambientes escolar e acadêmico, além de respeitar as diferenças e promover a construção da aprendizagem através das potencialidades. Assim sendo, a educação Inclusiva propõe ainda mudanças de percepções relacionadas à aprendizagem e ao ensino, pois o estudante com deficiência é capaz de produzir e de aprender em tempo próprio.

Se existe a educação inclusiva é porque existe também a exclusão, logo, tem que incluir

alguém, porque este mesmo alguém estava excluído. Desta forma, é possível dizer que nos dias de hoje a palavra inclusão é a que tenta conceituar os direitos humanos e a igualdade. Nesta perspectiva, de acordo com Sanches e Teodoro (2006) “muitos pensam que a inclusão escolar é para os jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas” (SANCHES; TEODORO, 2006, p.69).

O conceito de inclusão é algo que dispõe de uma amplitude, pois não só apenas as pessoas com deficiência são contempladas, mas também aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagens, que são discriminadas, os negros, os quilombolas, indígenas e os mais diversos grupos sociais.

Para que a educação inclusiva possa acontecer nas instituições escolares é necessária uma combinação, um conjunto de fatores. Primeiramente, a Constituição Federal Brasileira dá o respaldo no artigo 205 de que a educação é direito de todas as pessoas, a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (Lei nº 9394/96) confirma a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular tendo como complemento o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Sobre o atendimento educacional especializado estabelecido no inciso III do Art. 4º da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, em perfeito acordo com o artigo 208 da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), se faz necessário esclarecer: (i) o artigo 208 do capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto – da Constituição prescreve que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (MANTOAN, 2006, p. 27); (ii) o “preferencialmente” refere-se a “atendimento educacional especializado”, ou seja, o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos estudantes com deficiência, ou segundo o inciso III do artigo 3 da lei nº 12.796, aos alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013a).

A partir do reordenamento da Educação Especial na perspectiva inclusiva, previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), o AEE passa a ter o caráter de apoio suplementar e/ou complementar aos processos educativos realizados no âmbito da escola comum, passando a configurar-se como um dos principais dispositivos institucionalizados para dar suporte ao percurso escolar dos alunos PAEE matriculados nas escolas comuns. Esse reordenamento acaba por colocar o AEE no centro da Política, condicionando a implementação da mesma à operacionalização desse serviço.

Como exemplo, tem-se o ensino do Braille e do Soroban para os educandos cegos e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os surdos, quer dizer, aquilo que é específico desses alunos, a fim de que os mesmos possam ter acesso ao currículo comum. O ensino de tais conteúdos é objeto da educação especial e deve ser ofertado, preferencialmente na rede regular de ensino, no atendimento educacional especializado, no contraturno do ensino regular do educando com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

E, ainda, os conteúdos do atendimento educacional especializados não devem substituir os da educação regular. Devem ser complementares, para os alunos com deficiências e transtorno global de desenvolvimento ou suplementares para os educandos com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013b)

Deste modo, além de todos esses direitos assegurados por lei, a educação destas pessoas deve ter o apoio da equipe da instituição, colegas de sala e família. Os recursos e suportes tecnológicos também são de fundamental importância na aprendizagem das pessoas com deficiência.

De acordo com Sanches e Teodoro (2006, p. 72):

> Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

A evolução da educação inclusiva, o acesso das pessoas com deficiência foi sendo adquirido e conquistado aos poucos de acordo com as oportunidades que foram surgindo e posteriormente ampliadas. Neste sentido, a mudança que a educação inclusiva propõe às instituições é o desenvolvimento de um trabalho de responsabilidade e compromisso para com as pessoas, educando e respeitando as diferenças permitindo a cada uma aprender de acordo com as suas limitações, possibilidades e potencialidades.

Assim sendo, a educação inclusiva se preocupa em promover a participação dos estudantes, buscando reduzir a exclusão, reestruturando culturas, políticas, currículos e práticas pedagógicas nas instituições de ensino respondendo a diversidade dos estudantes continuamente.

Marco legal da educação inclusiva

Na perspectiva da educação inclusiva, a resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, definem que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para "o acolhimento e trato da diversidade", que contemple conhecimentos dobre "as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais" (BRASIL, 2002, p. 291).

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e parte integrante do currículo.

Em 2003, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação especial Implanta o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de sensibilização e formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a promoção das condições de acessibilidade e a organização do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2003).

Em 2004, com base no Decreto nº 3.956/2001, o Ministério Público Federal publica o documento o Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede regular, com o objetivo de divulgar os conceitos e diretrizes mundiais da inclusão das pessoas com deficiência na área educacional, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

O Decreto nº 5.296/04 que regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 estabeleceram condições para a implementação de uma política nacional de acessibilidade, trazendo consequências práticas que induzem a mudança de postura na sociedade para a garantia da acessibilidade as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor instrutor/intérprete de Libras, a certificação da proficiência em Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos com a organização da educação bilíngue nos sistemas de ensino.

A Convenção sobre os direitos das pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em

2006, da qual o Brasil é signatário, desloca a ideia da limitação presente na pessoa para a sua interação com o ambiente, definindo no seu artigo 1º, que: Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

Dentre os compromissos assumidos pelos Estados parte para assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena está a adoção de medidas para garantir que:

> a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
> b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (CONVENÇÃO DA ONU, 2006, Art.24).

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos inserindo o Brasil na Década da Educação em Direitos Humanos prevista no Programa Mundial de Educação de Direitos Humanos. O plano define ações para fomentar no currículo da educação básica as temáticas relativas às pessoas com deficiência e para desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

No contexto do Plano de Aceleração do Crescimento, o Plano de Desenvolvimento da Educação – (PDE) enfatiza o desenvolvimento humano e social e a educação como prioridade e no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto nº 6.094/2007, estabelecem diretrizes para garantia do acesso e permanência no ensino regular e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Educação inclusiva como direito humano

Neste século XXI as instituições de ensino tiveram que realizar mudanças com o objetivo de acolher e oferecer serviços educacionais a todas as pessoas. Nesta direção, os professores nas mais diversas modalidades Infantil, Fundamental, Médio e Superior receberam em suas turmas estudantes com necessidades específicas. Esta realidade vem trazendo discussões sobre a formação dos professores bem como as competências a serem desenvolvidas

no trabalho com o diferente (SILVEIRA, 2020).

A diferença consiste numa especificidade que cada ser humano tem, ou seja, cada pessoa tem sua própria particularidade e que a distingue como um ser humano individual. Deste modo cada pessoa tem uma singularidade também para aprender e desenvolver a sua própria identidade.

Assim sendo, a Educação Inclusiva vem trazendo a concepção de que a educação é possível para todos. De acordo com Fávero (2011, p. 18) "a educação é um direito humano, fundamental e, portanto, deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos. Assim, é óbvia a conclusão de que as pessoas com deficiência também são seus titulares".

O direito à educação tem pressupostos. Esse direito precisa estar garantido através do acesso, permanência e conclusão dos estudos. Segundo Fávero (2011) com relação às crianças e adolescentes o direito a educação estará totalmente alcançado se:

> a) O ensino recebido visar o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, entre outros objetivos;
> b) For ministrado em estabelecimentos oficiais de ensino, em caso do ensino básico e superior, nos termos da legislação brasileira de regência;
> c) Tais estabelecimentos não forem separados por grupos de pessoas, nos termos da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino. (FÁVERO, 2011, p.18).

A Educação é um direito que é dado a todos as pessoas com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento integral, o conhecimento, a troca de saberes e experiências através das instituições e sistemas de ensino. Neste contexto, as pessoas com deficiências são titulares desse direito, pois, quando referimos à educação inclusiva e ao direito do acesso à escola e à sala de aula onde todos estejam aprendendo, está garantindo a essas pessoas o direito humano comum e fundamental: a educação (SILVEIRA, 2020).

A Educação em Direitos Humanos se apresenta na mesma vertente de uma educação para a democracia, sendo a democracia entendida como uma forma de viver mais do que de governar. De acordo com Teixeira (2011, p. 150) esta "pode ser traduzida por um conjunto de valores, que estão expressos na Declaração dos Direitos Humanos, e devem servir como guias não só do que queremos ser, mas de como pretendemos nos relacionar".

Assim sendo, as escolas que trabalham na perspectiva dos Direitos Humanos e da Democracia envolvem todas as pessoas que fazem parte do processo educativo, convivendo, respeitando regras e valores humanos. Deste modo, a Educação em Direitos Humanos, assim como a educação para a democracia é um processo de vivência.

Para Bobbio (2002) a democracia "é um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos" (BOBBIO, 2002, p.30).

Deste modo a ideia democrática é um contínuo espaço de repertório dos direitos individuais e coletivos, referindo-se a um conjunto de regras e encaminhamentos de decisões públicas que vão sendo ampliadas como fonte de decisão através de um maior número de pessoas.

As escolas democráticas têm como características a prática dos Direitos Humanos, a participação na tomada de decisões e perceber que todos têm conhecimentos e que estes deverão ser respeitados e levados em consideração.

Na perspectiva da Educação dos Direitos Humanos e da educação para a Democracia, as pessoas com deficiências são incluídas no processo escolar, tendo valorizadas as suas diferenças e necessidades específicas para a aprendizagem. A escola democrática, segundo Teixeira (2011, p. 157), "deve receber todos aqueles que buscam a satisfação de suas necessidades educacionais (...) estas podem garantir acesso e permanência dos alunos, com respeito à diferença e satisfação do direito à formação integral enquanto ser humano".

Os Direitos Humanos vêm destacar a importância de cada pessoa na sociedade enquanto cidadão consciente de seus direitos e deveres tendo como ponto de partida as relações que constroem com o mundo.

A partir da concepção dos Direitos Humanos que objetiva a dignidade e a liberdade de todas as pessoas, a organização das escolas passa a ser repensada com o intuito de que todos os estudantes sejam atendidos de acordo com as suas particularidades.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi organizada pela Organização das Nações unidas - ONU com a finalidade de romper com o desrespeito aos direitos da pessoa humana bem como beneficiar a ampliação do respeito aos direitos e liberdades elementares. A questão em torno da educação como sendo um direito de toda pessoa vem sendo apresentado desde 1948 pela referida Declaração. Deste modo o artigo 1º diz que "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade".

Nesta direção todas as pessoas em suas diversidades, possuem direitos, sendo importantes no contexto social. As pessoas precisam agir com fraternidade e respeito às diferenças.

A educação inclusiva como uma questão de Direito Humano vem propor aos estabelecimentos de ensino abrir as portas para todos, independente de suas condições físicas, psíquicas ou sensoriais deve ser garantida desde o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos.

Neste contexto, a inclusão é uma mobilização que requer ações de cunho político, cultural, social e pedagógico tendo como foco minimizar ou eliminar as barreiras que impedem as pessoas com deficiência de participar dos diversos contextos.

Nesta direção, a educação inclusiva compõe um paradigma educacional baseado nos direitos humanos, isto é, "que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola" (BRASIL, 2008, p. 5).

Neste contexto da educação inclusiva requer um planejamento a partir das diferenças, respeitando essas diferenças, assim todos precisam ser incluídos nas atividades escolares, o professor precisa compreender que o trabalho a ser desenvolvido deve ser através do olhar sobre a heterogeneidade. Deste modo, os direitos são iguais para todas as pessoas, porém cada uma tem a sua particularidade, ou seja, a sua diferença.

CONCLUSÃO

O presente trabalho é de suma importância para a formação de profissionais de educação por abordar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva sob a égide dos Direitos Humanos e da educação para a Democracia, pois as pessoas com deficiências devem ser incluídas no processo escolar, sendo valorizadas as suas diferenças e necessidades específicas para a aprendizagem.

Nesta direção todas as pessoas em suas diversidades, possuem direitos, sendo importantes no contexto social. As pessoas precisam agir com fraternidade e respeito às diferenças.

A educação inclusiva como uma questão de Direito Humano vem propor aos estabelecimentos de ensino abrir as portas para todos, independente de suas condições físicas, psíquicas ou sensoriais deve ser garantida desde o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos e que a prática docente deve ter claro quais os objetivos deseja alcançar, e que ações devem ser utilizadas e de que maneira devem ser trabalhadas utilizando-se de recursos

alternativos que estejam inseridos no contexto social do aluno com deficiência como forma de relacionar a realidade do mesmo com recursos que possibilitem uma aprendizagem significativa através da relação de seu conhecimento de mundo.

Neste contexto, a educação inclusiva requer um planejamento a partir das diferenças, respeitando-as, assim todos precisam ser incluídos nas atividades escolares, o professor precisa compreender que o trabalho a ser desenvolvido deve ser através do olhar sobre a heterogeneidade. Deste modo, os direitos são iguais para todas as pessoas, porém cada uma tem a sua particularidade, ou seja, a sua diferença.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Noberto. **O futuro da democracia.** 8. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61. Brasília: Ministério da Educação. 1961

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

_____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Acesso em 15 ago. 2023.

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdfAcesso em: 15 ago. 2023.

_____. **Decreto nº 3.298** de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência. Brasília, 1999.

_____. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção

Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm Acesso em: 13 ago. 2023.

_____. Presidência da República. **Resolução CNE/CEB Nº 2,** de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: www. portal.mec.gov.br › cne › arquivos. Acesso em 15 ago. 2023.

_____. **Lei nº 10.172,** de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

_____. **Resolução nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. MEC; SEESP, 2002.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília; MEC; SEESP, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em 15 ago. 2023.

_____. **Lei n. 12.976**, de 4 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/ l12796.htm>. Acesso em: 16 ago. 2023.

_____. **Nota técnica nº 055**. MEC / SECADI / DPEE. Orientação à atuação dos centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://www.ppd. mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE. pdf>. Acesso em: 16 ago. 2023.

_____. **Lei nº 13. 146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira da Inclusão. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. 2015.

BRASÍLIA. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em: 15 ago.2023.

CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Dez na Vida, Zero na Escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 79-86, ago. 1982.

CARVALHO, Eunice Natália Soares de. Educação Especial e Inclusiva no Ordenamento Jurídico Brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 261-267, maio/ago. 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Linhas de ações sobre as necessidades educativas especiais, Ações e Finalidades. Brasília, 1994.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **O direito à diferença na igualdade de direitos**. In: MANTOAN, Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. 5. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

MACHADO, Rosangela. **Educação Inclusiva:** revisar e refazer a cultura escolar. In:

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito de ser, sendo diferente, na escola – por**

uma escola das diferenças. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: E. P. V., 1993.

_____. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Livraria Pioneira, 2001.

_____. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MIRANDA, M.J.C. **Educação, deficiência e inclusão no município de Maringá**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao,_cidadania_e_intercultura/Trabalho/02_33_56_t877.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

MOREIRA, M. A inclusão do deficiente auditivo usuário de implante coclear: um olhar familiar à luz da legislação. **Construindo o Serviço Social**, n.16, p.59-87, 2006.

SANCHES, Isabel. TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos**. Revista Lusófona de Educação**, 2006, 8,63-83. Disponível em: http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691/583. Acesso em 14 ago. 2023.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão - **Revista da Educação Especial**, v. 7, nº 18, out. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, A.C. Escola e família: uma parceria em prol da escola inclusiva. **Fórum Crítico da Educação – Revista do ISEP**, v.1, n.2, p.41-55, 2010.

SILVA, A.C. et al. Concepções de professores da rede pública de ensino sobre inclusão escolar. **Revista EFDeportes.com** [Revista Digital], Buenos Aires, v.16, n.164, 2012.

SILVEIRA, Jader Luís da. **Abordagens Sobre Educação Inclusiva**. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2020. – (Abordagens Sobre Educação Inclusiva; v. 1). 26 p.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto Teixeira. Escolas para os Direitos Humanos e a Democracia. In: SCHILLING, Flávia (org.). **Direitos Humanos e Educação:** outras palavras, outras práticas. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos**: Atendendo nossos Compromissos Coletivos. Cúpula Mundial de Educação. Dacar, Senegal - 26 a 28 de abril de 2001.

GESTÃO ESCOLAR: CONCEITOS, DEFINIÇÕES E TIPOS

Raimundo dos Santos Gomes
Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5317029.1-12

GESTÃO ESCOLAR: CONCEITOS, DEFINIÇÕES E TIPOS

Raimundo dos Santos Gomes
Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO
Esta pesquisa objetivou apresentar um levantamento bibliográfico sobre a gestão escolar participativa e as modificações advindas das políticas públicas, com uma revisão de literatura sobre formação adequada dos profissionais educacionais e políticas voltadas para a Educação, com o uso de artigos indexados, livros, periódicos, de natureza descritiva, na qual partiu-se de uma premissa de reflexão de que as modificações nas políticas públicas educacionais, tornou o ingresso de diretores acadêmicos mais aprimorado, exigindo a evolução de competências e habilidades para lidar com todas as adversidades do meio escolar, pois é a partir de um bom gestor que se tem qualidade na administração da escola. Portanto, é possível perceber que a gestão escolar está tornando-se cada vez mais democrática e participativa, o que pesquisas na área vem demonstrando uma eficiência e evolução no processo de ensino-aprendizagem, deixando de lado o aspecto de gestão voltado apenas para a ideia de gestão empresarial.
Palavras-chave: Gestão Escolar. Participação. Legislação.

ABSTRACT
This research aimed to present a bibliographic survey on participatory school management and the changes arising from public policies, with a literature review on adequate training of educational professionals and policies aimed at Education, with the use of indexed articles, books, periodicals, descriptive nature, which started from the premise of reflection that changes in public educational policies made the entry of academic directors more improved, requiring the evolution of skills and abilities to deal with all adversities in the school environment, as it is starting from a good manager who has quality in school administration. Therefore, it is possible to see that school management is becoming increasingly democratic and participatory, which research in the area has demonstrated efficiency and evolution in the teaching-learning process, leaving aside the aspect of management focused only on the idea of business management.
Keywords: School Management. Participation. Legislation.

RESUMEN
Esta investigación tuvo como objetivo presentar un levantamiento bibliográfico sobre la gestión escolar participativa y los cambios derivados de las políticas públicas, con una revisión de la literatura sobre la adecuada formación de los profesionales educativos y las políticas dirigidas a la Educación, con el uso de artículos indexados, libros, publicaciones periódicas, de carácter descriptivo, el cual partió de la premisa de reflexionar que los cambios en las políticas públicas educativas hicieron más propicio el ingreso de los directores académicos, requiriendo la evolución de capacidades y habilidades para afrontar todas las adversidades del ambiente escolar, como lo es partir de un buen directivo que tenga calidad. en la administración escolar. Por lo tanto, es posible observar que la gestión escolar es cada vez más democrática y participativa, lo que las investigaciones en el área han demostrado eficiencia y evolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando de lado el aspecto de la gestión centrada únicamente en la idea de gestión empresarial.
Palabras clave: Gestión Escolar. Participación. Legislación.

INTRODUÇÃO

A palavra gestão, derivada do latim “gestione”, está relacionada ao modo como é administrado, governado, dirigido um estabelecimento, seja público seja privado (Oliveira; Menezes, 2018), ou seja, gestão pode ser compreendida como a forma que se organiza medidas tomadas em determinado setor, visando eficiência em sua implementação para um bom resultado, levando em consideração fatores como recursos e demandas do ambiente. (Garay, 2011).

O gestor escolar deve estar em constante busca e aprimoramento do conhecimento, seja por meio de educação contínua, seja por experiências adquiridas. Deve-se procurar constantemente sobre novas e melhores formas de gestão e organização do ambiente educacional, não deixando de serem assegurados pelas redes de ensino e sistema político (Brasil, 2019) gerando gestores mais competentes e responsáveis no seu âmbito de trabalho.

A pergunta central da pesquisa se concentra em: como as modificações nas políticas públicas educacionais tornou a gestão escolar mais democrática nas instituições de ensino?

O objetivo é apresentar um levantamento bibliográfico sobre a gestão escolar participativa e as modificações advindas das políticas públicas, com uma revisão de literatura sobre formação adequada dos profissionais educacionais e políticas voltadas para a Educação, com o uso de artigos indexados, livros, periódicos, de natureza descritiva, visto que uma das principais particularidades desse tipo de trabalho encontra-se em proporcionar uma nova visão do problema, com o intuito de responder ao questionamento elaborado com vistas a ampliar a compreensão do tema investigado.

Desta forma, o tema é relevante por mostrar uma nova visão de gestão escolar para participativa, advindas de políticas educacionais com a finalidade de ressignificar a gestão escolar mais democrática nas instituições de ensino.

Conceitos e tipos de gestão

A palavra gestão, derivada do latim “gestione”, está relacionada ao modo como é administrado, governado, dirigido um estabelecimento, seja público seja privado. (Oliveira; Menezes, 2018) Ou seja, gestão pode ser compreendida como a forma que se organiza medidas tomadas em determinado setor, visando eficiência em sua implementação para um bom resultado, levando em consideração fatores como recursos e demandas do ambiente. (Garay, 2011).

A partir do século XX, pesquisas no ramo da Educação vêm ganhando importância e começa-se a ver a necessidade de uma nova forma de gerir o ambiente escolar, principalmente após a promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), e das eleições para diretores, que permitiu, por parte das instituições educacionais, mais autonomia e democratização. Mas as pesquisas nesse ramo não eram as de maior interesse até então, só que foi a partir das décadas de 80 e 90 que os pesquisadores brasileiros começaram a voltar-se para pesquisas nas áreas de gestão escolar, formação adequada dos profissionais educacionais e políticas voltadas para a Educação. (Souza, 2006; Oliveira; Menezes, 2018). O desempenho escolar dos alunos, principalmente do ensino fundamental, mesmo que um número considerável de crianças tenha acesso, vem demonstrando níveis muito baixos nos processos de avaliação. (Soares; Alves, 2013; Oliveira; Carvalho, 2018) Como tentativa para reverter essa situação e obter uma melhora qualitativa no processo ensino-aprendizagem, pesquisas e implementações dentro do ambiente escolar vêm ocupando lugar substancial nas políticas educacionais, sendo uma delas a aplicação e melhoria da gestão no ambiente escolar. (Fernández; Prado, 2015)

Diante disso, o meio escolar começa a ser visto com outros olhos e passa a ser atrelado e influenciado pela gestão da área administrativa, ou seja, a área educacional passa a adotar padrões empresariais com enfoque na produtividade e eficiência. (Drabach; Mousquer, 2009) Porém, devido a isso, começa a surgir a preocupação de até que ponto a gestão escolar pode ser semelhante a gestão empresarial e quais visões de mundo devem ser levadas em consideração para a criação de políticas públicas educacionais. (Krawczyk, 2014; Laval, 2019)

Para uma melhor compreensão de como a gestão vai atuar em um sistema educacional e promover uma melhor qualidade de ensino, em diversas áreas de atuação, é de suma importância distinguir os conceitos de gestão da Educação e gestão escolar. (Bispo; Moura, 2021) Segundo Vieira, a gestão da Educação está voltada para aquelas atividades que são desempenhadas por vários setores do Governo, desde o âmbito municipal até o federal, com enfoque na materialização das políticas públicas e diretrizes nacionais relacionadas à Educação. (Vieira, 2007) Em contra partida, a gestão escolar dar-se-á no âmbito das escolas, com criação e atuação de propostas e apoio pedagógico, relação entre o ambiente escolar e o meio externo (a comunidade), além da gestão de pessoas e recursos financeiros e administração do patrimônio. (Vieira, 2007; Moura, 2021)

A gestão escolar, no âmbito nacional, é parte integrante da gestão educacional, com implementação na lei nº 9.394 de 1996 - na qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB). (Brasil, 1996) Diante disso, a gestão no contexto escolar pode ser compreendida como

um meio de assegurar a participação e atuação de todos da comunidade escolar como professores, alunos, pais, representantes, de maneira democrática. (Lück, 2017; Bispo; Moura, 2021) E passa a ser vista, não só como uma administração escolar, mas também como uma forma participativa para o encontro de soluções de maneira dinâmica dentro do ambiente educacional, através de ações sociais provenientes entre humanos e não humanos; um 'fazer' da sociedade. (Latour, 2005; Bispo, 2018)

A gestão escolar de forma democrática, não está relacionada apenas ao acesso à educação, mas também na forma como a sociedade está inserida na participação de tomadas de decisão e quais medidas são implementadas pela escola para que isso seja possível, levando em consideração características sociais, políticas e ideológicas, para uma maior valorização do trabalho coletivo e relações sociais mais humanas, possibilitando uma melhor organização escolar e maior integração social. (Carvalho et al, 2019) Ou seja, a escola é a principal responsável por deixar o ambiente educacional menos autoritário, estimulando uma administração espontânea com a participação de todos, sem deixar de atingir seus objetivos.

Além disso, Libâneo afirma que:

> A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, pois possibilita o envolvimento da comunidade escolar no processo de tomada de decisões e na organização escolar. (LIBÂNEO, 2018, p. 89)

Baseado nessas ideias, pode-se compreender que para o alcance de um ambiente saudável, com objetivos e ideais claros, com a participação integrante de todas as partes envolvidas, além de uma maior ligação entre alunos, pais e a escola, proporciona um ambiente mais saudável para todos e com mais eficiência em sua gestão escolar. Além disso, segundo Libâneo, para que a gestão democrático-participativa nas escolas funcione, precisa-se haver autonomia da escola e da comunidade através de um projeto pedagógico, que busque envolver a sociedade no processo educativo, a partir da democratização das informações, relação de respeito e harmonia entre o gestor e membros da equipe. (Libâneo, 2018, p. 118)

Burak e Falck, também associam a gestão escolar como atitudes coletivas e democráticas, atreladas a um objetivo, com metas a serem alcançadas, contando com a participação e responsabilidade individual que resultam em um todo, para o alcance do objetivo esperado. (Burak; Falck, 2011) Autores como Libâneo (2007), Burak e Flack (2011), Lück (2007), Cattani e Holzmann (2011) concordam com uma gestão do meio escolar de forma mais coletiva, na qual todos possam assumir responsabilidades e tenham autonomia, para a construção de um ambiente mais democrático. A partir desse pressuposto, o

administrador/gestor, passa da visão de líder autoritarista para a de um líder democrático, em que suas decisões levam em consideração as opiniões da comunidade escolar, além de agir como mediador de suma importância na tomada de decisões e na resolução de conflitos e dúvidas que possam surgir. (Menezes; Oliveira, 2018) Pode-se perceber que a gestão escolar democrática ou participativa, vem sendo amplamente estudada e adotada por um grande número de instituições dentro da sociedade, mas que não é considerada o segredo para o sucesso de uma boa gestão. Cada instituição adota o tipo de gestão que melhor se adapta a sua realidade, abrangendo seus métodos e objetivos necessários.

Além da gestão participativa adotada por algumas escolas, outras instituições acabam preferindo uma gestão mais burocrática com administração centralizada, na qual o único determinador de decisões e responsável pelo que deve ou não ser feito, está centrado na coordenação da direção escolar, visando uma centralização do poder. Em relação a uma gestão burocrática com administração descentralizada, a tomada de decisões não está referente apenas a direção institucional, mas a cada setor responsável por sua área dentro da escola, ou seja, os setores passam a adquirir mais autonomia e liberdade em suas ações. Atreladas a esses tipos de gestão, a inserção de plataformas eletrônicas e novas ferramentas pedagógicas vêm tornando-se alvo de preocupação nas mudanças estruturais e de administração, mudando constantemente o meio social, cultural e econômico das instituições. (Enguita, 2016) Apesar disso, a implementação de aparatos tecnológicos nas organizações, vem como meio facilitador para uma gestão mais burocrática, pois passam a ser vistos como “instrumentos intensificadores da burocracia”. (Catalão; Pires, 2020)

No âmbito das escolas públicas, com o decorrer dos anos, os subsídios apresentados para um aprimoramento do desenvolvimento da aprendizagem e da qualidade de ensino, vêm sendo ressaltados pela implementação do Projeto Político Pedagógico - PPP. O PPP, elaborado nas escolas, é realizado de forma democrática, possuindo participação da comunidade. Cada escola tem autonomia para a construção do seu próprio projeto político pedagógico, sendo primordial a participação dos membros da escola e da comunidade em geral, para que haja a socialização de conhecimentos. Ou seja, o PPP é um objeto facilitador e de fundamental importância para a difusão de uma gestão escolar democrática, possibilitando, assim, uma administração eficiente e participativa, visando o fortalecimento do ensino-aprendizagem. (Araújo; Barros, 2016)

Gestor escolar

O gestor escolar, é um instrumento de grande importância no processo de gerir uma instituição educacional, além de representar de forma abrangente a linha dos profissionais da educação. (Vieira; Vidal, 2014) E é nele que se destaca a qualidade do trabalho realizado na escola. Como pode-se destacar:

> A liderança escolar tem efeito significativo nas características da organização escolar, o que influencia positivamente a qualidade do ensino e da aprendizagem. Embora moderado, esse efeito de liderança é vital para o sucesso da maioria dos esforços de melhoria escolar. (Leithwood; Harris; Hopkins, 2020, p. 6, tradução MEC)

Com o intuito de desenvolver profissionalmente os gestores escolares, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) publicou em 2010, uma pesquisa que visa ajudar os profissionais, com ideias de liderança, o "Melhorando a Liderança Escolar". (OCDE, 2010) O material busca reforçar a criação de um meio escolar saudável e propício para o aprendizado dentro e fora de sala de aula. Além disso, no ano de 2013, a OCDE lançou um relatório voltado para iniciativas governamentais para estabelecer padrões de aprendizagem e ensino para o diretor escolar, que foi desenvolvido pelo Centro de Estudos para Políticas e Práticas em Educação (CEPPE), no Chile - "Padrões de Aprendizagem, padrões de ensino e padrões para o Diretor Escolar: um estudo comparativo". (OCDE, 2013) No mesmo caminho da OCDE, o relatório "Ativando dispositivos políticos para a Educação 2030: o potencial inexplorado de governança, liderança escolar, de monitoramento e avaliação de políticas", lançado pela UNESCO em 2018, trouxe em consideração políticas públicas educacionais, adotando cinco fatores relacionados ao papel do diretor educacional. São elas: metas e obrigações, seleção, recrutamento, avaliação, preparação e desenvolvimento e condições de trabalho para os gestores. (UNESCO, 2018)

O gestor escolar deve estar em constante busca e aprimoramento do conhecimento, seja por meio de educação contínua, seja por experiências adquiridas. Deve-se procurar constantemente sobre novas e melhores formas de gestão e organização do ambiente educacional, não deixando de serem assegurados pelas redes de ensino e sistema político (Brasil, 2019) gerando gestores mais competentes e responsáveis no seu âmbito de trabalho. A competência para um diretor educacional, é imprescindível para um melhor gerenciamento do ambiente de trabalho, pois possibilita a eles melhores resultados em suas atividades profissionais. (Marinho-Rabelo; Araújo, 2015) Antigamente, a escolha da gestão de uma escola era instituída por diretores cuja função era representar órgãos superiores e garantir o zelo e

cumprimento de normas e ordens repassadas para o ambiente escolar, ou seja, função de manter a disciplina e organização educacional. (Lück, 2013) Após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - lei nº 9.394/96 - o cenário autoritário por parte da administração escolar foi se modificando e possibilitando uma maior comunicação e participação de todos, em busca da cooperação para atingir metas de forma coletiva. (Leal; Novaes, 2018)

Hodiernamente, os deveres dos gestores escolares vão corresponder ao controle e supervisão de todos os setores da escola, desde o acompanhamento do trabalho destinado para cada setor, até o conserto de problemas que possam surgir dentro do ambiente educacional. Isto é, o gestor torna-se o principal responsável pelo funcionamento da instituição, com a cooperação de outras pessoas, estando sempre a serviço para demandas da organização.(Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012) Pode-se compreender, que com as mudanças na forma de administrar o setor escolar, o gestor passa a ter mais obrigações a serem realizadas, principalmente na exigência de maior participação nas questões administrativas e pedagógicas, o que acaba acarretando em uma sobrecarga na realização de suas funções. (Leal; Novaes, 2018) Em decorrência disso, muitos gestores acabam se dedicando mais ao setor administrativo, na maioria das vezes devido a alta demanda na área administrativa e a falta de interesse e competência para questões do setor pedagógico (Russo, 2016), o que - segundo Souza - não pode ocorrer, pois são áreas que devem ser trabalhadas de maneira a evoluírem lado a lado e não de maneira isolada. (Souza, 2006). Portanto, a escolha de um eficiente diretor escolar, deve-se levar em consideração as habilidades técnicas, relacionadas à tomada de decisões e resolução de problemas, saber relacionar-se com o meio em que se encontra e possuir visão sistêmica, para uma melhor compreensão do ambiente da educação como um todo. (Leal; Novaes, 2018)

Em uma visão mais pedagógica, relacionada a estruturação do currículo pedagógico, avaliação, desenvolvimento acadêmico e profissional, essas responsabilidades são passadas de forma indireta para o controle do coordenador pedagógico, devido às altas demandas burocráticas nas quais o diretor fica responsável.

Para Souza, o papel pedagógico do diretor está relacionado a:

> [...] mediação/promoção do planejamento pedagógico; da definição de prioridades e estratégias metodológicas que melhor se ajustem aos níveis e modalidades de ensino oferecido, às características socioculturais e de aprendizagem apresentadas pelos alunos, bem como aos projetos pedagógicos e culturais, disciplinares ou interdisciplinares definidos como prioritários a cada ano/período letivo; da atualização/adequação curricular; das avaliações institucionais e do ensino-

> aprendizagem; da elevação do padrão de qualidade no atendimento escolar como um todo; da melhoria dos índices/resultados escolares; das demandas de formação inicial e continuada dos profissionais com função docente e dos não-docentes; da promoção dos órgãos/instâncias colegiadas no interior da escola e sua permanente articulação, haja vista a necessidade da participação coletiva, entendida como dimensão formativa e promotora da cidadania. (SOUZA, 2010, p. 4)

Durante os últimos anos, pesquisas baseadas em uma perspectiva política de normas e implementações estabelecidas como meio mais aceito na estrutura política, vai deixando lugar para uma abordagem mais ampla e que possibilita analisar todo o contexto, de forma a procurar a entender como funciona uma análise mais burocrática. (Lotta, 2019) Os gestores escolares, partindo desse pressuposto de um olhar político democrático, podem ser considerados burocratas de médio escalão, pois possuem certas liberdades de atuação nas áreas de atividades técnicas e de gerência. (Lotta; Yamada, 2019) Eles possuem autonomia na administração de recursos públicos, coordenação e voz de comando na inserção de medidas, além de possuírem uma relação direta com o público em questão (Oliveira; Abrucio, 2018), tornando-os peças-chave no desenvolvimento escolar dos alunos e na gestão organizacional como um todo.

O diretor escolar, tratando-se de redes públicas de ensino do país, na maioria das vezes, é um funcionário público que pode assumir a gestão através de concurso público, indicação, eleição ou por modalidades mistas, obtendo um papel facilitador de comunicação entre o Estado e a escola. (Oliveira; Lima, 2018) Porém, após a reforma administrativa pós-burocrática na nova forma de gestão pública, e com a incorporação de parcerias público-privadas, os critérios para a escolha de um gestor passam a adotar novos preceitos. Essa nova forma gerencial consolidou-se no Brasil, principalmente após o processo para a escolha de diretores, que foi recentemente institucionalizado no país, através da Meta 19 do Plano Nacional da Educação, regida pela lei nº 13.005 de 2014 (Brasil, 2014), com o intuito de incentivar o aprimoramento de habilidades técnicas e políticas aos que disputam a vaga para gestores no sistema educacional. (Souza, 2018)

CONCLUSÃO

O ramo da gestão escolar, como pode-se entender, vem se modificando ao longo dos anos. A partir da promulgação da Constituição de 1988 e a implementação da lei de Diretrizes e Bases da Educação, a definição de gestão escolar vem substituindo um modelo autoritário e imposto por apenas superiores, por um método que visa a cooperação de toda comunidade escolar, aceitando e tomando como base as informações e opiniões de cada setor.

Além disso, as modificações nas políticas públicas educacionais, tornou o ingresso de

diretores acadêmicos mais aprimorado, exigindo a evolução de competências e habilidades para lidar com todas as adversidades do meio escolar, pois é a partir de um bom gestor que se tem qualidade na administração da escola.

Portanto, é possível perceber que a gestão escolar está tornando-se cada vez mais democrática e participativa, o que pesquisas na área vem demonstrando uma eficiência e evolução no processo de ensino-aprendizagem, deixando de lado o aspecto de gestão voltado apenas para a ideia de gestão empresarial.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. M; BARROS, G. A, 2016. Projeto Político Pedagógico e Fortalecimento Da Gestão Escolar. Maceió, ISSN 2525-4227, v. 01.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996. Senado Federal, Brasília, DF, 1996.

GOBBI, B. C., LACRUZ, A. J., AMÉRICO, B. L., & ZANQUETTO FILHO, H.. (2020). Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação?. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, *28*(106), 198–220. https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701786

LEAL, I. O. J.; NOVAES, I. L. (2018). Percepção de diretores acerca das atribuições na gestão pedagógica de escolas municipais de Jacobina (BA). Educação E Pesquisa, 44, e174879. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844174879

LIBÂNEO; JOSÉ C; OLIVEIRA; JOÃO F. DE TOSCHI; MIRZA SEABRA. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO; JOSÉ CARLOS. Educação escolar: políticas, estrutura e organização/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. – 10. ed. rev. e ampl.- São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

LIMA, C. L, 2021. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e249276. http://doi.org/10.1590/ES.249276

LIMA, M. F. M, 2021. Seleção de diretores e o sentido da gestão escolar: percepções de diretores sobre o plano de gestão. Educar, Curitiba, v. 37, e78290. http://dx.doi.org/10.1590/0104.78290

MILITÃO, N. C. S; MILITÃO, C. S. L, 2018. A gestão democrática na Legislação educacional Nacional: avanços, problemas e perspectivas. USF Horizontes, SP, e019007. http://doi.org/10.24933/horizontes.v37i0.614

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I.. (2018). Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Cadernos De Pesquisa*, *48*(169), 876–900. https://doi.org/10.1590/198053145341

OLIVEIRA, R. T. C. DE .. (2019). As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil e em Portugal. *Educar Em Revista*, *35*(74), 213–232. https://doi.org/10.1590/0104-4060.62581

PASCHOALINO, J. B. DE Q.. (2018). Gestão Escolar na Educação Básica: construções e estratégias frente aos desafios profissionais. *Educação & Realidade*, *43*(4), 1301–1320. https://doi.org/10.1590/2175-623684867

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

Maria de Jesus Costa Gomes
Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5317029.1-13

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

Maria de Jesus Costa Gomes
Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO
A pesquisa tem como objetivo apresentar uma discussão de acompanhamento e evolução da legislação sobre educação inclusiva no Brasil, por meio de análise discursivo-qualitativa e da efetividade do arcabouço normativo. Verificou-se que ordenamento jurídico que baseia a educação inclusiva é amplo e tem conquistado avanços, mesmo gradativamente, pois é um assunto complexo e que ainda há uma longa distância a percorrer quando o assunto é a efetivação dessas normas. Portanto, foi possível, então, evidenciar que ainda são necessárias diversas ações que possibilitem a uma real execução e institucionalização das leis que possam influenciar a prática cotidiana nas escolas, através de condições adequadas para o acesso dos alunos com deficiências. E perceber que no cenário da educação inclusiva, há o distanciamento entre a realidade empírica das escolas junto às políticas educacionais na perspectiva inclusiva no cumprimento de suas finalidades.
Palavras-chave: Legislação. Educação. Inclusão.

ABSTRACT
The research aims to present a discussion of the monitoring and evolution of legislation on inclusive education in Brazil, through discursive-qualitative analysis and the effectiveness of the normative framework. It was found that the legal system that supports inclusive education is broad and has made progress, even gradually, as it is a complex subject and there is still a long way to go when it comes to implementing these standards. Therefore, it was possible to demonstrate that several actions are still necessary to enable the real execution and institutionalization of laws that can influence daily practice in schools, through adequate conditions for access for students with disabilities. And realize that in the scenario of inclusive education, there is a gap between the empirical reality of schools and educational policies from an inclusive perspective in fulfilling their purposes.
Keywords: Legislation. Education. Inclusion.

RESUMEN
La investigación tiene como objetivo presentar una discusión sobre el seguimiento y la evolución de la legislación sobre educación inclusiva en Brasil, a través del análisis discursivo-cualitativo y la efectividad del marco normativo. Se encontró que el ordenamiento jurídico que sustenta la educación inclusiva es amplio y ha avanzado, incluso de manera paulatina, pues es un tema complejo y aún queda un largo camino por recorrer en cuanto a la implementación de estos estándares. Así, se pudo demostrar que aún son necesarias varias acciones para posibilitar la real ejecución e institucionalización de leyes que puedan incidir en la práctica cotidiana en las escuelas, a través de condiciones adecuadas de acceso para estudiantes con discapacidad. Y darse cuenta que en el escenario de la educación inclusiva, existe un desfase entre la realidad empírica de las escuelas y las políticas educativas desde una perspectiva inclusiva en el cumplimiento de sus propósitos.
Palabras clave: Legislación. Educación. Inclusión.

INTRODUÇÃO

A discussão acerca dos postulados legais sobre inclusão na educação é fundamentada na Constituição Federal do Brasil de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de nº 9394/1996, na Declaração de Salamanca de 1994, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998), na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, no Decreto n° 7.611/2011 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI de 2008.

Dentre os seus objetivos no atendimento a alunos com deficiências, as metas principais se concentram em garantir condições para o ingresso e a permanência deles a flexibilização de propostas curriculares e um ensino contextualizado às diferenças e às necessidades de cada estudante e não deve ser considerada como uma ação pedagógica isolada, fragmentada, mas como parte do sistema regular de ensino, que seja coordenada por ações dialógicas e projetos interdisciplinares. Além de praticá-las, para a promoção de participação efetiva de todos os seres humanos, principalmente dos excluídos dos mais variados espaços sociais.

Para tanto, elaborou-se a pergunta central: de que forma as políticas públicas inclusivas vêm avançando positivamente no contexto escolar?

O objetivo principal é o de apresentar uma discussão de acompanhamento e evolução da legislação sobre educação inclusiva no Brasil, por meio de análise discursivo-qualitativa e da efetividade do arcabouço normativo.

Este artigo pretende contribuir para as discussões a respeito das legislações brasileiras no processo de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, a partir de um estudo acerca da efetividade do arcabouço jurídico, já citados, que lastreia a implementação do acesso à educação e à inclusão escolar destes alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação inclusiva e educação especial: pontos e contrapontos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de nº 9394/1996, entende a educação especial como uma "[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiências especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação "(Art. 58) (BRASIL, 1996).

Mediante ao escrito, é válido considerar do artigo acima, dois aspectos positivos; o

primeiro diz respeito ao fato de a Educação Especial ser estabelecida como modalidade de educação escolar; o segundo refere-se ao local onde tal atendimento deve ocorrer na rede regular de ensino.

Sendo assim, as expressões pessoa com deficiência podem ser utilizadas para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades perpassam de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. E, ainda, está associada a dificuldade de aprendizagem e não necessariamente atrelada a deficiência(s).

Com base no pressuposto acima, é possível definir que o aluno com deficiência é aquele que "[...] por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 10).

E, ainda, apoiado com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil/PCNs, 1998), destaca que entre os seus objetivos no atendimento a alunos com deficiências, sua meta principal é garantir condições para o ingresso e a permanência deles através das seguintes ações a curto prazo:

a) Flexibilização do processo ensino-aprendizagem de modo a atender às diferenças individuais;

b) Adoção de currículos abertos e de propostas curriculares diversificadas para atender a todos e propiciar o progresso de cada um em função das possibilidades e diferenças individuais;

c) Oferta de subsídios aos professores para a realização dessa tarefa, através de estudos de documentos, sugestões de leituras, dinâmicas organizadas pelos Serviços de Orientação Educacional e Psicologia Escolar, troca de experiências entre os docentes e reuniões com a equipe escolar;

d) Envolvimento de toda comunidade escolar no processo de inclusão através de reuniões com a Equipe de Apoio Técnico Pedagógico (Brasil, 1998).

Cabe destacar que a educação inclusiva em termos legais deve oferecer um ensino contextualizado às diferenças e às necessidades de cada estudante e não deve ser considerada como uma ação pedagógica isolada, fragmentada, mas como parte do sistema regular de ensino, que seja coordenada por ações dialógicas e projetos interdisciplinares (Bueno, 2013).

Para tanto, um dos requisitos indispensáveis para a efetivação deste conceito é a

formação do professor, que seja preparado para trabalhar em esses sujeitos de direitos, inconclusos, diferentes, imperfeitos e com desigualdades de chances para interagir na reciprocidade à evolução social (Sant'ana, 2015; Glat; Fernandes, 2015). Então, a formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão, porque implica na sensibilidade para com o outro, em suas diferenças. A partir do levantamento científico, pontua-se que muitos professores se sentem inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com deficiência em sala de aula (Lima, 2012).

De modo preliminar, na área curricular, é pertinente citar o desenho universal, no qual é a base fundamental à aplicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) que expressa no artigo 102 que "[...] desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva" (Brasil, 2015, p. 29).

Em outras palavras, as práticas pedagógicas devem aplicar o desenho universal que leva em conta a diversidade de gênero, etnia, idade, estatura, deficiência, ritmos e estilo de aprendizagem nos projetos de ensino (Burgstahler, 2009).

Isso significa que a inclusão deve ser um marco paradigmático que se estende aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Ou seja, os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas, incomuns nas quais devem ser reconhecidas e valorizadas (Bueno, 2013). E, ainda, de acordo com o referido paradigma, termos como identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Isso significa que, em relação dialética com o objeto sociocultural, transformam-no e são transformados por ele (Camargo, 2017).

Com base nos postulados legais, políticos e legislativos, na visão do autor acima, as discussões sobre a Educação Inclusiva são inesgotáveis sobre o princípio da universalização com maior impacto a partir de 1990, por meio da promulgação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos[3], ao discorrer que a garantia do acesso escolar não pode ser vinculada e limitada ao sucesso somente na realização de matrículas ou frequências dos alunos ao contexto escolar, mas deve primordialmente ser analisada visando à aquisição de resultados efetivos do

[3] Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (www.unicef.org.br)

processo de ensino pelos professores e aprendizagem pelos alunos (Carvalho; Naujorks, 2006).

Apesar dos avanços legais, diante do foi exposto sobre desenho universal, acredita-se que os estudantes com deficiências não devem participar efetivamente apenas da educação básica. Tal pensamento não se coaduna com a Lei de Inclusão, uma vez ao concluírem o ensino médio, vão encontrar espaços sociais para além dos muros escolares, prontos para a exclusão. Inclusão, portanto, "é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem" (Mendes, 2011).

Na área educacional, sem sombra de dúvida, o trabalho com identidade, diferença e diversidade são eixos temáticos centrais que devem ser vistos para a construção de metodologias, materiais e processo de comunicação que deem conta de atender o que é comum e o que é específico entre os estudantes (Camargo, 2017).

> A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1).

Com base na afirmação, infere-se que a Educação Inclusiva, se estende aos alunos, público-alvo da educação especial (Brasil, 2013a), e àqueles que não são público-alvo dessa modalidade de ensino, que são: os alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais. Ou seja, aos seres humanos reais, com foco prioritário aos excluídos do processo educacional.

Sendo assim, o trabalho didático-pedagógico em sala de aula, com o comum e o específico entre a diversidade que caracteriza o ser humano, deve se constituir o objetivo maior da inclusão escolar que:

> [...] postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (Brasil, 2001, p. 40).

Por meio da aplicação do conceito de educação inclusiva ao educando, público-alvo da educação especial, segundo o que consta na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, existe uma relação bilateral de transformação do ambiente educacional e do referido educando, em que o primeiro gera, mobiliza e direciona as condições

para a participação efetiva do segundo. Esse, por sua vez, age ativamente sobre tal transformação, modificando e sendo modificado por ela (Brasil, 2015).

Prosseguindo com a dissertação, descreve-se que a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências (Brasil, 2013a), determina em seu Art. 4, Incisos I e III:

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
> a) pré-escola;
> b) ensino fundamental;
> c) ensino médio;
> [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2013a).

O artigo referenciado, estabelece que os que participam dessa modalidade de ensino são público-alvo da educação especial, ou seja, os estudantes com deficiência (visual, auditiva, física e intelectual), com transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2015). Ela deve ser assegurada, preferencialmente, na rede regular de ensino e de forma complementar, com enriquecimento curricular e/ou suplementar, trabalhar com os recursos que possibilitem ao aluno transpor barreiras impostas à sua aprendizagem na classe comum, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008). Alerta-se que o termo preferencialmente se refere ao atendimento educacional especializado e não à educação regular.

Dessa forma, cabe explicar sobre o atendimento educacional especializado que se encontra presente no inciso III supracitado, em perfeito acordo com o artigo 208 da Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988), se faz necessário esclarecer:

> (i) o artigo 208 do capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto – da Constituição que prescreve que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Mantoan, 2006, p. 27);
> (ii) o preferencialmente refere-se a atendimento educacional especializado, ou seja, o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos estudantes com deficiência, ou segundo o inciso III do artigo 3 da Lei nº 12.796, aos

> alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2013a).

Hodiernamente, de modo geral, compreende-se que a estrutura proposta pelo desenho universal pressupõe a diversidade e o trabalho com identidade e diferença em sua constituição. Metodologia, processo de comunicação e material instrucional pensado sobre a estrutura referida precisam ser aplicados para toda a sala de aula, devendo ser contemplados como elementos próprios dos princípios da diversidade, identidade e diferença, e não da homogeneidade e dos espaços homogeneizantes, esses últimos produtos de construção social (Silveira, 2020).

Mediante ao que foi exposto, atualmente, é urgente e necessário, mais que a construção de políticas públicas, como o estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2009), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), praticá-las, para a promoção de participação efetiva de todos os seres humanos, principalmente dos excluídos dos mais variados espaços sociais.

A trajetória de algumas legislações da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil

Na perspectiva histórica da educação no Brasil, como coloca Ragonesi (2007), tem demonstrado um panorama diferente do que se foi proposto pela primeira Constituição Brasileira em 1824, que anunciava a educação primária como obrigatória, gratuita e extensiva a todos os cidadãos, colocando como ponto central a educação especial no país. Tanto Bueno (2013) quanto Mendes (2011) acreditaram que era o ápice da educação especial devido a criação e implantação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos mudos.

Entretanto, influenciada por conflitos políticos, sociais, entre outros, a educação especial sofreu perdas e se deteriorou, pelo seu caráter assistencialista que não assegurava uma educação de fato. Mesmo tornando aparente a igualdade aos institutos europeus, dada a essa política de favor, atendia somente às necessidades individuais e emergentes sem promover mudanças estruturais efetivas e duradouras, o que consequentemente, tinha limitações ao desenvolvimento da educação (Bueno, 2013). Cabe destacar que, enquanto os institutos brasileiros de educação especial cumpriam sua função de auxílio aos desvalidos, os parisienses, diferentemente, mantinham-se como oficinas de trabalho.

Baseado em Mendes (2011, p. 28),

> a ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social, que será visto a seguir nas políticas legais inclusivas.

Resumidamente, na visão de Silva e Lameiro (2019) a educação especial, no Brasil, teve sua gênese em um período de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, à medida em que, eram mantidas à margem da sociedade. Por conseguinte, fez surgir inicialmente, um conceito assistencialista, com a criação da roda dos expostos[4], um mecanismo utilizado em que bebês eram abandonados e recolhidos por instituições. Posteriormente, houve uma transição para o período de integração, em que se buscava educar as crianças com deficiência dentro de suas capacidades, visando à cura por meio da educação.

Nesse contexto, como já fora citado, surgiram as primeiras instituições para crianças com deficiência, como o Instituto Benjamin Constant e o Instituto de Surdos e Mudos. No entanto, questionava-se se a simples integração seria suficiente ou se a inclusão deveria ser promovida de forma mais abrangente. Assim, a educação especial passou a buscar a inclusão como objetivo, objetivando o acesso, qualidade de ensino e autonomia dos indivíduos com deficiência na sociedade. Para isso, são necessários professores capacitados e políticas públicas adequadas (Silva; Lameiro, 2019).

A Declaração de Salamanca (1994) defende que as escolas regulares inclusivas são o principal meio de rompimento da discriminação, enfatizando que as escolas recebam todas as crianças independentemente de suas condições. É fato que este documento serviu de apoio para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, propondo políticas públicas em que tais condições e necessidades sejam respeitadas.

A partir da determinação de que uma escola regular única seja capaz de atender todas as crianças voltada para o fim das discriminações e construção de comunidades inclusivas, devem promover uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimorar a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Nessa perspectiva, vale assinalar que a educação especial envolve um amplo processo de mudanças para a implantação de sistemas educacionais inclusivos, revertendo as propostas convencionais de criar programas especiais para atender, de forma segregada, alunos com

[4] Refere-se ao abandono de crianças no Brasil, desde a colônia onde mulheres solteiras abandonavam seus filhos em decorrência do preconceito e da opressão social (www.wikipedia.com.br)

deficiências, inserindo os gestores públicos e os profissionais da educação na elaboração de políticas para todos, que contemplem a diversidade humana (Mendes, 2016).

Depreende-se, portanto, que o caráter inovador da Declaração de Salamanca consiste na retomada de discussões sobre as consequências e o encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais. Mas, antes de tudo, proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de "educação para todos". Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem (Arruda; Dickson, 2018).

O **DECRETO Nº 7.611/2011 E A INDIVIDUALIZAÇÃO DO APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

O decreto n° 7.611, foi sancionado em 17 de novembro de 2011, no qual seus dispositivos a respeito da educação especial, garantem o atendimento educacional especializado, além de dar outras providências. Assegura ainda, em seu artigo 1°,

> É dever do Estado oferecer educação às pessoas que necessitem de educação especial, sendo que, para isso, deve garantir um sistema de ensino inclusivo em todos os seus níveis, adotar medidas individualizadas e eficazes de apoio, visando a um ambiente que favoreça o desenvolvimento acadêmico desses alunos, ofertando, ainda, educação especial dentro do ensino regular e apoio técnico e financeiro às instituições privadas especializadas somente em educação especial (BRASIL, 2011).

É válido retomar que o decreto considera como sendo o público-alvo da educação especial pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e, também, com altas habilidades/superdotação, já citado anteriormente. Assim, regulamenta, em seu artigo 2°, que a educação especial deve garantir serviços de apoio especializado que visem a diminuir as barreiras que possam estar impedindo o processo de alfabetização, através de complemento à formação do público-alvo referido anteriormente, com apoio permanente e limitado ao tempo e frequência desse aluno na sala de recursos (BRASIL, 2011).

Além disso, nessa normativa legal, o atendimento educacional especializado deve estar incluso e integrado ao plano pedagógico da escola, com ações que possam envolver a participação da família, atender às necessidades específicas desses alunos e estar em consonância com as demais políticas públicas. Esse atendimento educacional especializado, conforme o artigo 3º, tem como objetivos tanto garantir acessibilidade à escola e à

aprendizagem no ensino regular, como também proporcionar condições de acesso aos serviços de apoio especializados, de acordo com a necessidade de cada um.

Tem por finalidade, ainda, garantir a transversalidade das ações em educação especial dentro do ensino regular, assim como promover o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de aprendizagem e garantir a continuidade dos estudos nos demais níveis e modalidades (Brasil, 2011).

O decreto ainda prevê, em seus artigos 4° e 5°, que o poder público deve estimular o acesso ao atendimento educacional especializado de forma a complementar ou suplementar o ensino regular, já citado, bem como a União deve prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino e às instituições comunitárias e filantrópicas sem fins lucrativos, com o objetivo de ampliar a oferta de atendimento educacional especializado. No entanto, para receber este apoio técnico e financeiro, os requisitos para a participação, estabelecidos pelo Ministério da Educação, deverão ser atendidos (Silveira, 2020).

Para Sanches e Teodoro (2006), este movimento evoluiu e firmou-se a partir de sucessivos trabalhos científicos e legislativos. O próprio rompimento com a Educação Especial ocorre com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990), reforçando-se com a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais que deu origem a Declaração de Salamanca (1994), supramencionada.

Todos esses diplomas legais contribuíram e auxiliaram no processo de aquisição de direitos pelas pessoas com deficiências e assegura a plena igualdade de oportunidades a todos, inclusive destacando a importância da inclusão nos cursos regulares de escolarização (Sanches; Teodoro, 2006).

A LEI Nº 13.146/2015: INSTITUI A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA)

O Brasil é signatário da Convenção de Nova York (2007)[5], tratado de direitos humanos e que gera efeitos como emenda constitucional. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD) veio regulamentar a referida Convenção, como se percebe da leitura do art. 1º, "que assegura e a promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais às pessoas com deficiências (PcD), visando à sua inclusão social e cidadania" (Brasil, 2015).

[5] Segundo esse diploma internacional, a deficiência, por ser interacional, depende não só das condições físicas e mentais de longo prazo, mas das barreiras físicas, sociais e jurídicas que são erigidas.

Desde então, esse público-alvo passou a ser considerado capaz para os atos da vida civil, trazendo modificações nos institutos da interdição e curatela. O EPD e suas revogações de grande parte dos artigos 3º e 4º do código civil retiram a pessoa portadora de transtorno mental do rol dos incapazes. *In verbis*:

> Art. 3º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 (dezesseis) anos.
>
> I - (Revogado);
>
> II - (Revogado);
>
> III - (Revogado). Art. 4º São incapazes, relativamente a certos atos ou à maneira de os exercer:
>
> ...
>
> II - os ébrios habituais e os viciados em tóxico;
>
> III - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade;
>
> ...
>
> Parágrafo único. A capacidade dos indígenas será regulada por legislação especial."

Deste modo, no artigo 84 da EPD, a pessoa que possuir qualquer deficiência não será somente por este fato de ser portadora que será inserida no rol dos incapazes, mas a referida modificação representa um notável avanço na legislação brasileira para a proteção da dignidade da pessoa com deficiência. Isto porque a regra passa a ser a garantia do exercício da capacidade legal por parte do portador de transtorno mental, em igualdade de condições com os demais sujeitos (Brasil, 2015)

A educação inclusiva é constituída por todos requerendo para sua efetivação a mobilidade dos agentes educacionais, como escola, família e comunidade. A escola atuando isoladamente, pouco ou nada fará pela construção de uma sociedade democrática e justa, onde os direitos humanos devem ser respeitados.

De modo geral, infere-se que no final da década de 2000 é o período considerado referência temporal no campo político da Educação Especial no Brasil, no tocante à proposição de uma legislação especificamente voltada ao público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiências sensoriais, intelectual, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação).

Assim, é válido ressaltar que diante da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Ministério da Educação, 2008), das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (Resolução Nº 4, de 2 de outubro

de 2009) e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015), esse documentos legais viabilizaram algumas mudanças significativas no processo de escolarização, como, por exemplo, na diminuição de matrículas em escolas e em classes especiais e no aumento significativo no número de matrículas nas escolas regulares.

De modo específico, sobre a publicação da PNEEPEI (Ministério da Educação, 2008), fomentou debates a fim de permitir que a sociedade brasileira observasse o fortalecimento de argumentos que indicavam que a inclusão se refere a um processo que excede a oferta de serviços específicos para pessoas com deficiência, vai além do princípio democratizante da escolarização de pessoas com deficiência na escola comum. Essa ampliação ocorre porque a inclusão materializa o convívio com a diferença e, nesse sentido, quer expressar resistência (inclusive jurídica) às estratégias segregadoras historicamente consideradas naturais para pessoas com deficiência. Com isso, inúmeras assimetrias sociais radicadas em questões de classe social, raça, etnia e gênero foram percebidas como inseparáveis das situações que associavam deficiência ao fracasso escolar (Freitas; Santos, 2021).

Vista mais do que um documento ou marco legal de referência, a PNEEPEI de 2008 também proporcionou à sociedade brasileira perceber os movimentos políticos da própria educação especial que criticamente já vinha em processo de reconfiguração (Bueno, 2013), projetando esforços para criticar e superar as práticas de segregação total ou parcial de crianças com deficiência que resultaram nas chamadas políticas de integração que por muito tempo nortearam os ideais da educação especial (Mendes, 2016).

Portanto, a perspectiva da educação inclusiva que o documento mencionado trouxe à educação especial não deve ser considerada simplesmente essência de um roteiro com o qual um argumento (da educação inclusiva) “melhora” um conjunto de procedimentos (os da educação especial), a tarefa política de afirmar a educação inclusiva como perspectiva que diz respeito à radical transformação da escola (Bueno, 2013).

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Santos (2012) relata que “a Educação inclusiva deve atender às necessidades educacionais especiais sem se desviar dos princípios básicos da Educação proposta à todas as pessoas”. Para tanto, a escola deve ser vista como um espaço democrático onde todos os alunos possuem os mesmos direitos aos estudos e a Educação de qualidade.

Ademais, o espaço escolar deve ser progressivamente preparado para inserir os alunos

com deficiência e, mais do que isso, garantir o desenvolvimento adequado. Para tanto, os governos possuem grande influência, de forma que a Educação Inclusiva deve estar no topo das prioridades políticas e financeiras, com o provimento de recursos financeiros que possam favorecer que a inclusão dessas pessoas de forma prática e se torne uma realidade, pois demanda professores capacitados, ambientes adaptados, recursos materiais e/ou tecnológicos que facilitem o ensino e o aprendizado desses alunos (SILVEIRA, 2020).

Diante de várias mudanças legais propostas pelas políticas públicas e tendo como base as ideias de Santos (2012), a escola deve ser um espaço inclusivo em todos os âmbitos, de forma que discentes e docentes devem participar de atividades que possibilitem a integração do conhecimento, com a participação de toda a classe, com diferentes perspectivas que abrangem a valorização das experiências, vivências trazidas por todo o grupo.

Até porque a Educação Inclusiva é um tema que sempre fez parte dos diferentes projetos, de políticas públicas, da legislação e assunto discutido nos meios sociais. Tais debates e legislações trazem em seu bojo, a necessidade de aplicação prática e urgente nas escolas, para fazer acontecer a Educação Inclusiva (SANTOS, 2012).

Contudo, a participação de todos os integrantes da escola deve ser efetiva, abrangendo pais, alunos, gestores, supervisores e toda a comunidade escolar em ações como a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), que é um documento norteador e visto como uma ferramenta de alto potencial para a implantação prática da Educação Inclusiva em uma instituição de ensino. Tal implantação deve ser realizada para que a escola seja uma instituição aberta, capaz de receber todos os grupos, perfis e tipos de alunos, garantindo ensino de qualidade, respeito as diferenças e visando a inclusão de todos, conforme cita Ropoli (2010).

Importante ressaltar sobre a legislação vigente que abrange a Educação Inclusiva possui ótima fundamentação, fornece bases sólidas para a implantação, desenvolvimento e continuação da inclusão nas diferentes instituições do país. As políticas públicas, nesse sentido, devem garantir esse direito aos estudantes, bem como os responsáveis pela Educação e a própria comunidade escolar devem buscar a efetivação desse direito de todos. A garantia dos direitos, do convívio com as diferenças, além da própria Educação de qualidade é um aspecto constitucional, fazendo com que estudantes tenham um ensino de qualidade para todos, além de visar a melhoria e desenvolvimento da nação.

A Educação Inclusiva, portanto, é um conceito complexo e multidimensional (Artiles; Dyson, 2005) e pressupõe “que não só o acesso, mas a permanência, participação e a

aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial sejam garantidas" (Zerbato; Mendes, 2018, p. 147).

Em suma, deve-se estar atento à diversidade humana, para e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Assim, a prática pedagógica coletiva, multifacetada, dinâmica e flexível requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações família-escola (Mantoan, 2006).

O PROJETO CURRICULAR NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Hodiernamente, é por meio do projeto curricular que uma escola estrutura seus princípios educativos, o qual é responsável por nortear a tipologia da oferta formativa e os critérios de avaliação, sendo um instrumento em contínua construção. Além disso, deve ter a participação de todos os agentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem em sua elaboração (Silva, 2013).

Para Pacheco (2012), o conceito de projeto curricular é um processo de construção e desenvolvimento interativo, que precisa de unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide no plano normativo e no plano real. Para o autor, trata-se de uma prática pedagógica que resulta na confluência das estruturas políticas, administrativas, econômicas, culturais, escolares e sociais.

Sendo assim, entende-se que o projeto curricular tem um papel estruturante nas escolas e com a prerrogativa da inclusão nas escolas regulares, faz-se necessária a reavaliação e a reestruturação desses projetos. Para que isso aconteça são necessárias várias medidas nas esferas: pedagógica, arquitetônica e curricular. A essas medidas dá-se o nome de adaptações, através das quais se definem estratégias que colaboram para que os estudantes com deficiência consigam aprender de forma significativa e não apenas mecânica (Pereira, 2014). Ou seja, essa a adaptação do currículo é o caminho para a construção dessa educação inclusiva.

Com o advento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, desenvolvidas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), no ano de 2001 que o conceito de adaptações curriculares ganhou forma. Tal normativa as considera como estratégias e critérios escolhidos pelo docente, admitindo decisões que oportunizam

adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos estudantes, considerando que o processo de ensino aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos estudantes (Brasil, 2001).

De acordo com essas Diretrizes, as adaptações curriculares realizam-se em três níveis: adaptações no currículo que devem ser propostas pelo projeto pedagógico e precisam focar na organização escolar e nos serviços de apoio; adaptações relativas ao currículo de classe, que se referem à programação das atividades elaboradas para a sala de aula; e as adaptações individualizadas do currículo, que focam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada estudante (Vasconcelos, 2014).

Em face a esse raciocínio, mediante os pressupostos da Educação Inclusiva, para que os estudantes com deficiência, sejam de fato incluídos sob a ótica curricular, eles devem fazer parte da classe regular, aprendendo exatamente o mesmo conteúdo que os demais da classe, embora de maneira diferente, cabendo ao educador fazer as necessárias adaptações.

Entende-se, portanto, que essa proposta é diferente de práticas tradicionais, pois o educador tem como suporte o currículo adaptado e terá que garantir o aprendizado de todos os estudantes. Um currículo que leve em conta a diversidade deve ser, antes de tudo, flexível, e passível de adaptações, sem perda de conteúdo. Deve ser concebido tendo como objetivo geral a redução de barreiras atitudinais e conceituais. Não é preciso um novo currículo, mas um currículo dinâmico, flexível e passível de ampliação, de modo a atender realmente a todos os educandos. A diferenciação do currículo é uma tarefa da escola que deve envolver todos os profissionais e não apenas o professor (Leite et al., 2011).

Em suma, tornar real as adaptações curriculares é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes. Identificar essas especificidades requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a eles, mas que se organizem para construir uma real escola para todos, não apenas matriculando a todos (Vasconcelos, 2014).

A inclusão é uma inovação e garanti-la nada mais é do que respeitar o direito que todos tem à educação. Entretanto, a inclusão como consequência de um ensino de qualidade para todos provoca na escola novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e os professores aperfeiçoem as suas práticas

CONCLUSÃO

Após averiguar a legislação para pessoas com deficiência e o processo da educação inclusiva no cenário atual, pôde-se evidenciar que ainda há uma longa distância a percorrer quando o assunto é a efetivação dessas normas.

Foi possível perceber que no cenário da educação inclusiva, há o distanciamento entre a realidade empírica das escolas junto às políticas educacionais na perspectiva inclusiva no cumprimento de suas finalidades.

É necessário atentar que não se transforma atitudes da noite para o dia. Porém, isso também não inviabiliza uma mudança atitudinal, cuja questão leva a refletir que em tempos de inclusão escolar, a reconstrução do sistema educacional, no sentido de romper as barreiras de acesso deve garantir permanência e construa conhecimento, indo muito além de implementações de leis; mas isto requer mudanças na estrutura do indo muito além de implementações de leis; mas isto requer mudanças na estrutura do ensino, uma vez que os direitos precisam ultrapassar o plano do meramente instituído legalmente.

Assim, são necessárias muitas ações capazes de possibilitar a implantação destas leis na prática cotidiana das escolas. Além disso, é necessário suporte técnico aos participantes, pessoal da escola e público em geral, bem como assistir às escolas para obtenção de recursos necessários e o desenvolvimento de inovações pedagógicas direcionadas às necessidades do aluno.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Gabriela Alves de; DIKSON, Dennys. Educação inclusiva, legislação e implementação. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 214-227, mai./ago. 2018.

ARTILES, A. J., & DYSON, A. Inclusive education in the globalization age: The promise of comparative cultural historical analysis. In D. Mitchell (Ed.), **Contextualizing Inclusive Education** (1a Edição, pp. 37-62). London: Routledge, 2005.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <https//www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 31 ago. 2023.

_____. Portal do Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 1 set. 2023.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1996.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: 2001. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf >. Acesso em: 01 set. 2023.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: <https//www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 31 ago. 2023.

_____. **Decreto nº 6.949,** de 25 de agosto de 2009. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <https//www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 31 ago. 2023.

_____. Presidência da República. **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em<https//www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 31 ago. 2023.

_____. **Lei n. 12.976**, de 4 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: <https//www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 31 ago. 2023.

_____. **Lei nº 13.146,** de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <https//www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 31 ago. 2023.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 2013.

BURGSTAHLER, S. Universal design in education: principles and applications. Seattle: University of Washington, 2009. Disponível em: <https//www.washington.edu Acesso em: 31 ago. 2023.

CARDOSO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial:

enlaces e desenlaces. **Editorial, Ciênc. Educ**., Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CARVALHO, R. C.; NAUJORKS, M. I. Representações sociais: dos modelos de deficiências a leitura de paradigmas educacionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 1-8, 2006. Disponível em: <http://periodicos.ufsm. br/educacaoespecial/article/view/4345/2555>. Acesso em: 02 set. 2023.

FREITAS, M. C. DE, & SANTOS, L. X. dos. Interseccionalidades e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, 51, Artigo e07896. 2021.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

LEITE, Lúcia Pereira; SILVA, Aline Maira da; MENOCHI, Lauren Mariana; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 32, jun. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org. Acesso em: 01 set. 2023.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** v. 11, n. 33, p. 387-405, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2008. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Retirado de: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em 30 ago. 2023.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2012.

PEREIRA, Gláucia Rezende Marra. A adequação do currículo para alunos surdos em escolas comuns de Goiás: entre o prescrito e o realizado. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, GO. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br. Acesso em: 01 set. 2023.

RAGONESI, M. E. M. M. **Psicologia escolar**: pensamento crítico e práticas profissionais. 1997. 48p. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ROPOLI, Edilene Aparecida. et al. A **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza. Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, n° 8, 2006.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na Educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e pesquisa**, São Paulo. v. 38, n. 4, p. 935-948, 2012.

SILVA, Ianê de Albuquerque. Inclusão escolar: adaptação curricular para alunos surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda**. v. 11, jun. 2013. Disponível em: http://editoraararaazul.com. Acesso em: 01 set. 2023.

SILVA, A. M.; LAMEIRO R. D. A formação de professores no Brasil no contexto da educação especial. Revista Ibero-Americana de Humanidades, **Ciências e Educação-REASE,** São Paulo, v. 8, n. 1, p. 578, jan. 2022. Disponível em: doi.org/10.51891/rease.v8i1.3834. Acesso em: 30 ago. 2023.

SILVEIRA, Jáder Luis da. **Abordagens Sobre Educação Inclusiva.** Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2020. – (Abordagens Sobre Educação Inclusiva; v. 1). 26 p.

VASCONCELOS, Clair Lima. **As adaptações Curriculares como mecanismos de progressão na escola Inclusiva**, 2014. Disponível em: < http://www.esedh.pr.gov.br/sites/direitosfundamentais/arquivos_restritos/files/documento/2020- 11/clairlimavasconcelos.pdf >. Acesso em: 01 set. 2023.

ZERBATO, A. P., & MENDES, E. G. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

LUDICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Valéria Figueiredo da Silva Belo
Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5317029.1-14

LUDICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Valéria Figueiredo da Silva Belo
Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO
Esta pesquisa objetivou coletar dados para analisar a utilização da ludicidade como instrumento facilitador à aprendizagem no Ensino Fundamental, bem como conhecer as concepções a respeito da ludicidade; estudar até que ponto a ludicidade está contemplado no planejamento escolar e analisar a articulação das brincadeiras às práticas metodológicas de ensino. Diante desse contexto, realizou-se levantamento bibliográfico com os autores Andrade (2012); Kamii (2002); Kishimoto (2012); Moyles (2012), que ajudou nas análises nas diferentes concepções de infância e criança, da importância do lúdico, do papel do professor e auxiliou a compreender o processo para uma educação pautada no lúdico. Assim, verificou-se que a ludicidade se torna uma ferramenta de grande importância na construção do conhecimento, pois sabe-se que o ato de brincar é algo espontâneo da criança e por esse motivo o lúdico surge como uma peça fundamental ao processo de ensino, no qual o seu desenvolvimento torna-se importante para a construção e interação social do aluno com o meio e fortalecendo as relações interpessoais. Pois, o propósito é que essa construção seja por meio da intervenção planejada e consciente, em que a escola possa criar espaços de reflexão e experiências de vida, estabelecendo acima de tudo a aproximação entre ambos. Reforça-se então, a necessidade de educadores e da família oportunizar ações integradas em benefícios da aprendizagem das crianças.
Palavras-chave: Ensino Fundamental. Lúdico. Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT
This research aimed to collect data to analyze the use of playfulness as an instrument to facilitate learning in Elementary School, as well as to understand the concepts regarding playfulness; study the extent to which playfulness is included in school planning and analyze the articulation of games with methodological teaching practices. Given this context, a bibliographical survey was carried out with the authors Andrade (2012); Kamii (2002); Kishimoto (2012); Moyles (2012), who helped analyze the different conceptions of childhood and children, the importance of play, the role of the teacher and helped to understand the process for an education based on play. Thus, it was found that playfulness becomes a tool of great importance in the construction of knowledge, as it is known that the act of playing is something spontaneous for the child and for this reason playfulness emerges as a fundamental part of the teaching process, in which its development becomes important for the construction and social interaction of the student with the environment and strengthening interpersonal relationships. The purpose is for this construction to be through planned and conscious intervention, in which the school can create spaces for reflection and life experiences, establishing, above all, a rapprochement between the two. This reinforces the need for educators and families to provide integrated actions to benefit children's learning.
Keywords: Elementary Education. Ludic. Child development.

RESUMEN
Esta investigación tuvo como objetivo recolectar datos para analizar el uso de la lúdica como instrumento para facilitar el aprendizaje en la Escuela Primaria, así como comprender los conceptos referentes a la lúdica; estudiar en qué medida la lúdica está incluida en la planificación escolar y analizar la articulación del juego con las prácticas metodológicas de enseñanza. Ante este contexto, se realizó un levantamiento bibliográfico con los autores Andrade (2012); Kamii (2002); Kishimoto (2012); Moyles (2012), quien ayudó a analizar las

diferentes concepciones sobre la infancia y los niños, la importancia del juego, el papel del docente y ayudó a comprender el proceso para una educación basada en el juego. Así, se encontró que la lúdica se convierte en una herramienta de gran importancia en la construcción del conocimiento, pues se sabe que el acto de jugar es algo espontáneo para el niño y por ello la lúdica surge como parte fundamental del proceso de enseñanza, en lo cual su desarrollo cobra importancia para la construcción e interacción social del estudiante con el entorno y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. El propósito es que esta construcción sea a través de una intervención planificada y consciente, en la que la escuela pueda crear espacios de reflexión y experiencias de vida, estableciendo, sobre todo, un acercamiento entre ambas. Esto refuerza la necesidad de que los educadores y las familias proporcionen acciones integradas en beneficio del aprendizaje de los niños.
Palabras clave: Educación Primaria. Lúdico. Desarrollo infantil.

INTRODUÇÃO

No processo de desenvolvimento da criança a experiência do brincar está relacionada em diferentes tempos e espaços, sendo marcada pela continuidade dessa cultura nas gerações que surgem, pois a criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico-social, em um ambiente estruturado a partir de significados e atividades construídas e partilhadas pela interação social, incorpora a experiência do brincar por meios das relações que estabelece que ao longo dos tempos mudam seu modo de ser e pensar (Andrade, 2012).

Essa experiência é criada a partir da imaginação que constitui a ludicidade e o processo de humanização dos indivíduos, isto porque é um importante processo iniciado na infância que permite à pessoa se desprender das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo para que se torne um adulto maduro e responsável.

Nesse contexto, segundo Moyles (2012), o ato de brincar é uma atitude que possibilita a criança a agir espontaneamente com criatividade, logo, faz com que esta possa aprender a conciliar efetivamente uma afirmação própria e a criação de vínculos afetivos duradouros, que o ajudará a atravessar sua infância e adolescência.

Diante disso, questiona-se: de que maneira a ludicidade pode contribuir enquanto princípio facilitador para a aprendizagem no Ensino Fundamental?

E como objetivo geral tem-se o de analisar a utilização da ludicidade como instrumento facilitador à aprendizagem no Ensino Fundamental. e os específicos são: conhecer as concepções sobre a ludicidade no contexto escolar; estudar até que ponto o princípio da ludicidade está contemplado no planejamento escolar; e investigar a articulação das brincadeiras às práticas metodológicas de ensino.

A importância do tema justifica-se pelo fato das brincadeiras infantis serem uma

estratégia metodológica para que professores e alunos possam fugir da rotina da escola tradicional. A partir dessa nova metodologia, pode-se despertar a vontade de aprender brincando e assim, adquirir conhecimentos essenciais para a vida.

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico no qual compreendeu uma revisão de literatura disponível sobre o tema, por meio de um levantamento sistematizado de livros, artigos publicados em periódicos, teses, dissertações e outras publicações referentes ao assunto, no qual visou fundamentar teoricamente o trabalho.

O LÚDICO COMO PRINCÍPIO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

A palavra ludicidade, encontra-se associada à infância pelo aspecto cultural de brincante, no qual a criança elabora, apreende e expressa significados, o que Debortoli (2012), concorda ao afirmar que é uma chance e possibilidade de ocorrer a expressão do sujeito criador, para que possa dar significado à sua existência, ressignificar e transformar o mundo.

Sendo tratada como sinônimo de narrativas e manifestações culturais, entende-se que a ludicidade e/ou práticas culturais são construídas na interação do sujeito com a experiência vivida (SAHLINS, 2013) e pode ser expressada de diversas formas como gestual, verbal, impressa, visual, artística e ocorrer em todos os momentos da vida.

Sob a égide escolar, a ludicidade está relacionada em diferentes tempos e espaços no processo de desenvolvimento da criança, na qual o termo brincar está situado em um contexto histórico-social, a partir de valores, significados e atividades que vão sendo construídas e partilhadas pelos sujeitos que ali vivem. Daí que, incorporam a experiência social e cultural do brincar por meios das relações que estabelecem com outros sujeitos que ao longo dos tempos mudam seu modo de ser e pensar (DEBORTOLI, 2012).

Com base nesse raciocínio, a ludicidade/brincar é um tema que vem ao longo do tempo sendo destaque de discussão e merecendo espaço no panorama nacional, especialmente no Ensino Fundamental, pelo fato de se utilizar o brincar como a essência da infância, cujo uso possibilita um trabalho pedagógico positivo e eficaz na produção do conhecimento.

Sendo assim, a ludicidade exerce um papel fundamental ao estímulo do processo de ensino-aprendizagem, pois, por intermédio da mesma, os alunos podem adquirir diferentes conceitos e valores que contribuem para a formação da sua personalidade. Sendo assim, a integração da ludicidade ao contexto escolar do ensino fundamental acelera o processo de

desenvolvimento cognitivo da criança (ADREETA; GOING; SAKAMOTO, 2020).

Contudo, há nessa referência um ponto no qual permite afirmar que no processo de desenvolvimento da criança a experiência do brincar está relacionada em diferentes tempos e espaços de acordo com a faixa etária (PAVNOSKI, 2019).

De qualquer forma, tal experiência é marcada pela continuidade dessa cultura nas futuras gerações, pois a criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico-social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados e atividades construídas e partilhadas pelos sujeitos que ali vivem, reune a experiência social e cultural do brincar sob o olhar das relações estabelecidas com outros sujeitos que vão ajudar no modo de pensar e agir (ALMEIDA, 2014) .

Assim, afirma Sgarbi e Mota (2022, p.13):

> na relação que a criança estabelece com seu ambiente (natural e social), ela vai aos poucos construindo seu conhecimento por meio de descobertas que faz na manipulação de diferentes tipos de materiais e nas relações pessoais que propiciam a elaboração de hipóteses temporariamente validas pela a criança.

Portanto, o desenvolvimento infantil poderá ser estimulado com criações de jogos e brincadeiras para que desenvolva o raciocínio, atenção e concentração, onde cada aluno descubra o seu potencial nas atividades, com o equilíbrio nos desenvolvimentos afetivo, cognitivo e corporal.

O professor ao adaptar métodos de ensino prático por meio da ludicidade, terá uma ferramenta de grande importância, pois conseguirá atrair a atenção do aluno e motivá-lo, havendo assim maior probabilidade de aprendizado que os métodos tradicionais, além do que, as crianças participam mais, atuam e questionam sobre os diversos assuntos. Dessa forma, as crianças não conseguem mais ficar apenas sentados ouvindo aulas expositivas.

Segundo Lopes (2011), na relação ensino-aprendizagem as áreas motora, cognitiva e afetiva deverão ser trabalhadas, para que esse processo se torne mais eficiente, à medida que, trabalhe com um desenvolvimento globalizado, inter-relacionado com diversas áreas do conhecimento e atenção redobrada à demanda do aprendiz, de forma que este seja sujeito ativo do processo.

Nesse sentido, as relações obtidas com a ludicidade poderão ser realizadas de forma qualitativa por meio de respeitos e cumprimentos de regras oriundas dos mesmos para alcançar

os objetivos a serem definidos, além de trabalhar o desenvolvimento de habilidades como atenção, concentração e observação, por meio de exercícios que estimulem e desenvolvam a potencialidade, preparando-o para a vida adulta e valorização da autoestima.

O trabalho desenvolvido por meio da ludicidade poderá começar desde a confecção de um jogo até a sua aplicabilidade que deverá atingir diferentes objetivos ao mesmo tempo, trabalha a ansiedade, os limites, a obediência, o respeito às regras, desenvolvimento a auto capacidade, autonomia, coordenação motora e espacial, atenção, concentração, raciocínio lógico, criatividades e outras habilidades relacionadas aos conteúdos.

Desta forma, entende-se que os jogos didáticos demonstram inúmeros benefícios para a relação de ensino-aprendizagem, fazendo com que o tradicionalismo seja deixado para trás, pois o ensino torna-se monótono e desestimulador.

Ainda de acordo com Sgarbi e Mota (2022, p.11)

> o professor não deve impor um conteúdo que pensa ser importante para ele, pois a aprendizagem é feita por meio da manipulação de diversos tipos de materiais, na relação que estabelece com as pessoas e o meio, nos questionários entre ela e o professore e na mediação deste no processo de construção.

Faz-se necessário que o professor seja um mediador na elaboração do conhecimento, disponibilize aos alunados caminhos que desenvolvam sua aprendizagem sociomotora conforme os seus níveis, ritmos e capacidades. Respeite a individualidade e o limite físico de cada criança que poderá variar conforme o meio em que está inserida.

DIVERSOS OLHARES SOBRE O LÚDICO

Por se tratar de um tema complexo e muito debatido, se faz necessário conhecer a elaboração de diversos olhares sobre o conhecimento da ludicidade, a fim de compor e estruturar estudos de cada uma das concepções e contribuições desse processo para o entendimento e prática entre a teoria e a prática. Neste sentido, apresentam-se algumas contribuições teóricas que influenciaram o processo de ensino e aprendizagem por meio da ludicidade.

Assim, inicialmente, alguns textos básicos da educação que foram escritos por filósofos revelam que, desde a Antiguidade, havia quem preservasse a ideia da atividade do próprio aluno como impulsionadora de seu crescimento intelectual (como Sócrates, Santo Agostinho, Montaigne) e a importância da brincadeira na aprendizagem (já destacado por Platão em A República). Logo, o que surge de inovador, a partir do século XVIII, é o fortalecimento dessas

ideias, que se contrapunham ao que então era pensado ser o processo escolar básico (OLIVEIRA, 2013).

Segundo Oliveira (2013), uma dessas ideias inovadoras centra-se na utilização de materiais pedagógicos como quadros, modelos e atividades diferentes, como passeios, nos quais deveriam ser realizadas com as crianças de acordo com suas faixas etárias, auxiliando-as a desenvolver aprendizagens abstratas e estimular sua comunicação oral.

Ademais, a autora supra concorda com Rousseau ao defender uma educação não orientada pelos adultos, mas que fosse resultado do livre exercício das capacidades infantis que enfatizasse não o que a criança tem permissão para saber, mas o que é capaz de saber. Ressalta que a criança deveria aprender por meio da experiência, de atividades práticas, da observação, da livre movimentação, de formas diferentes de contato com a realidade. Ao destacar a emoção sobre a razão e defender a curiosidade e a liberdade buscadas pelo homem, criou condições para posteriores discussões sobre a ludicidade.

Sobre isso, Pestalozzi (1746-1827), considerava que a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento. Então, educar deveria ocorrer em um ambiente o mais natural possível, envolto de um clima de disciplina estrita, mas amorosa, e pôr em prática o que a criança já possui dentro de si, contribuindo para o desenvolvimento do caráter infantil. Destacou ainda o valor educativo do trabalho manual e a importância de a criança desenvolver a destreza prática.

Para Incontri (1997), a adaptação de métodos de ensino ao nível de desenvolvimento dos alunos pode ser por intermédio de atividades de música, arte, soletração, geografia e aritmética, além de muitas outras de linguagem oral e de contato com a natureza. Levou adiante a sua pedagogia na qual enfatizava ainda a necessidade de a escola treinar a vontade e desenvolver as atitudes morais dos alunos.

De acordo com Oliveira (2013), o modo básico de funcionamento da proposta educacional de Pestalozzi, incluía atividades de cooperação e o jogo, entendidos como a origem da atividade mental. Partia também da intuição e da ideia de espontaneidade infantil, preconiza uma autoeducação da criança pelo jogo, por suas vantagens intelectuais e morais, além de seu valor no desenvolvimento físico.

Ele ainda elaborou canções e jogos para educar sensações e emoções, enfatizou o valor educativo da atividade manual, confeccionou brinquedos para a aprendizagem da aritmética e

da geometria, além de propor que as atividades educativas incluíssem conversas e poesias e o cultivo da horta pelas crianças. O manuseio de objetos e a participação em atividades diversas de livre expressão por meio da música, de gestos, de construções com papel, argila e blocos ou da linguagem possibilitariam que o mundo interno da criança se exteriorizasse, a fim de que ela pudesse, então, ver-se objetivamente e modificar-se, observar-se, descobrir-se e encontrar soluções (OLIVEIRA, 2013).

Sob esse prisma, Brougère (2010), defende a ideia de que os recursos pedagógicos, básicos neste modelo, da participação em atividades diversas de livre expressão, eram denominadas de atividades maternas que são divididos em dois grupos: as prendas ou dons e as ocupações. Sobre as prendas correspondiam aos materiais que não mudavam de forma, tais como: cubos, cilindros, bastões e lápides e que, usados em brincadeiras, possibilitariam à criança fazer construções variadas *e* formar um sentido da realidade e um respeito à natureza.

Já as ocupações consistiam em materiais que se modificavam com o uso, tais como: argila, areia e papel, usados em atividades de modelagem, recorte, dobradura, alinhavo em cartões com diferentes figuras desenhadas, enfiar contas em colar e outras que buscariam estimular a iniciativa da criança no desenvolvimento de atividades formativas pessoais. As canções completariam essa lista de materiais e atividades. Assim, as prendas e as ocupações se articulariam pela mediação do educador na formação da livre expressão infantil (BROUGÈRE, 2010).

Montessori (s.d), por sua vez, propunha uma metodologia de ensino sedimentada no uso de materiais apropriados como recursos educacionais, ao mesmo tempo em que, opondo-se a concepções que considerava materialistas, via com interesse uma educação que se ocupasse com o desenvolvimento da espiritualidade. Ao contrário de Rousseau, que defendia a autoeducação, a autora não aceitava a natureza como o ambiente apropriado para o desenvolvimento infantil. Antes, era a favor da criação de um contexto que fosse adequado às possibilidades de cada criança e estimulasse seu desenvolvimento, particularmente nos "momentos sensíveis" deste.

Celestin Freinet (1975) foi um dos educadores que renovaram as práticas pedagógicas de seu tempo. Pois, as atividades manuais e intelectuais abrem espaço para a formação de uma disciplina pessoal e a criação do trabalho-jogo, à medida que, associa atividade e prazer e é por ele encarado como eixo central de uma escola popular.

Para ele, a educação que a escola ensinava às crianças deveria exceder os limites da sala de aula e integrar-se às experiências por elas vividas em seu meio social. Deveria favorecer ao máximo a autoexpressão e sua participação em atividades cooperativas, a qual lhes

proporcionaria a oportunidade de envolver-se no trabalho partilhado e em atividades de decisão coletiva, básicos para o desenvolvimento.

No pensamento de Nicolau (1998), a pedagogia de Freinet estava organizada ao redor de uma série de técnicas ou atividades, entre elas as aulas-passeio, o desenho livre, o texto livre, o jornal escolar, a correspondência interescolar, o livro da vida. Além disso, outras atividades como oficinas de trabalhos manuais e intelectuais, o ensino por contratos de trabalho, a organização de cooperativas na escola também estavam incluídas.

Diante deste panorama, os estudiosos citados contribuíram com suas teorias em relação à infância e a ludicidade, abriram caminhos para maior flexibilização e inovação dos modelos de educação nas escolas, constituíram assim, um vasto campo mercadológico por meio de: brinquedos, roupas, discos, espetáculos, espaços públicos, aula-passeio isto é, uma nova pedagogia, que fizesse com que educadores questionassem suas práticas, para buscarem formação escolar básica e/ou especializada (NICOLAU, 1998).

Para Piaget (1998), a brincadeira infantil é uma assimilação quase pura do real ao eu. A criança sente constantemente a necessidade de adaptar-se ao mundo social dos adultos, cujos interesses e regras ainda são estranhos. A criança não consegue satisfazer todas as suas necessidades afetivas e intelectuais nesse processo de adaptação ao mundo adulto.

Dessa forma, a criança brinca porque é

> indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções (PIAGET, 1998, p. 18).

A ludicidade é, então uma atividade que transforma o real, por assimilação quase pura às necessidades da criança, em razão dos seus interesses afetivos e cognitivos. O jogo, devido a abrangência de significados, é uma forma de expressão da linguagem afetiva e refere-se àquela cuja estrutura é o símbolo. Piaget (1998), caracteriza o brincar como uma atividade que reflete os estados internos do sujeito diante de uma realidade vivida ou imaginada.

Piaget (1998), considera o brincar a linguagem típica da criança por ser mais expressiva que a linguagem verbal. Esta razão levou-o a atribuir ao jogo um papel de complemento imprescindível à análise da criança. Ele representa, ainda, o equivalente ao lúdico da fantasia, além do que, atualiza suas imaginações inconscientes, sexuais e agressivas, seus desejos e suas experiências vividas.

Os estudos de Piaget (1998), portanto, oferecem contribuições principalmente ao

analisar o simbolismo secundário do jogo, compreendido como “o simbolismo menos consciente que o das ficções comuns” (p.217). O jogo de ficção corresponde à manifestação mais importante na criança, que é o pensamento simbólico consciente.

Em relação à aprendizagem, a ludicidade oferece evidencias relevantes a respeito dos aspectos emocionais envolvidos no processo de conhecer e de aprender. No que Macedo, Petty e Passos (2009, p. 121), enfatizam que:

> Do ponto de vista teórico, possibilita-nos compreender os processos e estruturas psicológicas graças às quais o ser humano produz conhecimento; do ponto de vista prático, possibilita-nos analisar criticamente as situações que são mais favoráveis para isso. Jogos regras e de construção são essencialmente férteis o sentido de criarem um contexto de observação e diálogo, dentro dos limites da criança, sobre processos de pensar e construir conhecimentos.

Muitos trabalhos com jogos de regras foram inspirados no construtivismo de Piaget, para compreender a estrutura cognitiva das crianças, bem como favorecer os processos construtivos do pensamento e a aprendizagem de forma geral.

Dessa forma, por meio da ludicidade, segundo Piaget (1998), a criança organiza e pratica regras, elabora estratégias e cria procedimentos a fim de vencer as situações-problemas referentes aos aspectos afetivo-sociais e morais, pelo fato de exigir relações de reciprocidade, cooperação e respeito mútuo.

Para Vygotsky (2001), é na brincadeira que a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, seu comportamento diário; afirma que apesar do brinquedo não ser aspecto dominante da infância, ele exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil.

Neste sentido, é importante que se saiba o quanto é relevante a utilização das brincadeiras infantis, pois a criança sente-se motivada e o educador inova sua prática, consegue êxito no processo ensino aprendizagem e posteriormente, leva a criança a penar e interagir de forma mais dinâmica com seu meio.

Deve-se compreender o brincar como ação fundamental para o desenvolvimento da pessoa e dos grupos sociais, em diferentes épocas e espaços. Pois, o brincar é natural, quando se brinca, fica-se altamente concentrado.

Para o autor, há a necessidade de se usar a ludicidade com mais intensidade, pois a brincadeira é universal e é própria da saúde. O brincar facilita o crescimento, conduz aos

relacionamentos grupais.

Contudo, aos planejar atividades lúdicas é importante que o educador tenha em mente que quando brinca a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades, além de desenvolver competências, estimular a autoconfiança e a autonomia, proporcionar o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção que são essenciais ao bom desempenho da criança na escola e na vida (RIOS; SILVA, 2018).

O JOGO E O LÚDICO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Muitas pesquisas científicas explicam que a ludicidade, a cada dia, está mais integrada no cotidiano escolar, uma vez que os jogos e as brincadeiras fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem e não são apenas atividades de recreação estando incluídas nos conteúdos propostos pelo currículo (ANTUNES, 2008).

Santos (2017) destaca que o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita nos processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. É através da ludicidade, ou seja, do ato de brincar que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Por meio de todo universo lúdico é que a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar.

Para o autor Lima (2008), o lúdico deve ser visto como algo favorável ao desenvolvimento humano, pois facilita ao professor conhecer, observar, saber as potencialidades e limitações de seus alunos, sendo que as atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas e diferentes situações, onde ele pesquisa e experimenta, propiciando o conhecimento de suas habilidades e limitações, exercendo o diálogo, a liderança, o exercício de valores éticos e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes. O lúdico é um instrumento que contribui positivamente na aquisição 6 de diversas habilidades do sujeito, sendo ainda capaz de promover o aprendizado da criança de maneira prazerosa principalmente em seu âmbito escolar.

As crianças aprendem enquanto brincam, e a ludicidade e as brincadeiras transformam

a criança em um ser dinâmico, crítico, estimulando as habilidades e estabelecendo a formação da criança. O brincar é uma das experiências mais significativas na vida, principalmente na infância, pois todo o encantamento, a magia e as divertidas brincadeiras, estimulam a imaginação e a criatividade. Nem sempre precisa ter brinquedo para haver uma atividade lúdica, pois a brincadeira tem muitas funções diferentes dependendo do significado da mesma e do contexto em que ela ocorre. A criança brinca e esta ação de brincar pode estar ligada a um sentimento do mundo interno (alegrias, angústias, tristezas) ou a informações que estão no mundo exterior (BACELAR, 2017).

Dessa forma, a ludicidade exerce um papel fundamental ao estímulo do processo de aprendizagem, pois pode se adquirir diferentes conceitos e valores que contribuem para a formação da personalidade do indivíduo. Sendo assim, a inserção da ludicidade ao cotidiano escolar acelera o processo de desenvolvimento cognitivo da criança.

Assim, a inserção dos jogos às metodologias de ensino favorece o estimulo as inteligências múltiplas que inclui as noções linguísticas, lógico-matemático, espacial, musical, sinestésico - corporal, naturalista, intrapessoal e interpessoal, onde cada conceito expressa sentimentos, qualidades, ações interligadas as habilidades e competências individuais da criança, sendo mais acentuadas em sala de aula ou dentro da própria casa.

Entretanto o equilíbrio desses estímulos é essencial às aplicações das metodologias de ensino-aprendizagem, pois devem envolver diferentes jogos que despertem o interesse pelas formas aplicadas para que possa ser diagnosticado o desempenho intelectual e físico da criança.

Afirma Antunes (2001, p.11), que:

> o jogo quando aplicado com fins didáticos torna-se uma contribuição eficaz ao desenvolvimento cognitivo da criança. A palavra jogo como estimulo ao crescimento, como uma astúcia em direção ao desenvolvimento cognitivo e aos desafios de viver, e não como uma competição entre pessoas ou grupos que implica em vitória ou derrota.

O autor ressalta que o estímulo exposto forçadamente às práticas metodológicas utilizadas pelo educador em sala de aula, podem provocar consequências maléficas ao desenvolvimento cognitivo da criança, pois, ao contrário, as metodologias devem ser contextualizadas e construídas a partir do conhecimento de mundo que a criança possui, pois cada uma absorve experiências únicas que são vivenciadas durante seu processo de desenvolvimento físico, mental e moral.

O jogo permite que a criança desenvolva socialmente seus impulsos e emoções, através da construção de metas, atalhos baseados em seus objetivos com a finalidade de satisfazer seus anseios, com atitudes que possibilitam a agirem espontaneamente com criatividade, logo, faz com que esta possa aprender a conciliar efetivamente uma afirmação própria e a criação de vínculos afetivos duradouros, que o ajudará a atravessar sua infância e adolescência.

Relata Santos (2017, p. 16), que a criança não absorve informações como máquinas e sim adquire conhecimentos vivenciados, pois, não se deve comparar a criança como uma pessoa passiva que se deixa impregnar ao que lhe é apresentado. Ao contrário, modelam ativamente seu próprio ambiente e se tornam agentes de seu processo de crescimento e das forças ambientais que elas mesmas ajudam a formar. Em síntese, o ambiente e a educação fluem do mundo externo para a criança e da própria criança para seu mundo.

O lúdico no ensino fundamental tem sido uma ferramenta de grande importância para o aprendizado da criança, pois parte do princípio de promover o desenvolvimento das capacidades de atenção, memória, percepção e outros aspectos referentes ao processo de ensino aprendizagem por meio de várias atividades que o lúdico pode oferecer, como jogos, brinquedos, brincadeiras.

As atividades lúdicas são indispensáveis no desenvolvimento infantil, porque para as crianças não há atividade mais completa do que o brincar. Pela brincadeira a criança é introduzida ao meio social do adulto, constituindo-se num modo de assimilação e recreação da realidade (SANTOS, 2017, p. 45).

De acordo com essa afirmação é possível perceber como o brincar é uma importante atividade que está presente no processo do desenvolvimento da criança, pois, quando brinca cria e vive aquele momento, podendo compartilhar com outras crianças e fazendo isso contribui de forma positiva para o aprendizado pessoal e social.

Segundo Maluf (2008, p. 42), afirma que:

> As atividades lúdicas são instrumentos pedagógicos altamente importantes, mais do que entretenimento, são um auxílio indispensável para o processo de ensino aprendizagem, que propicia a obtenção de informações em perspectiva e dimensão que perpassam o desenvolvimento do educando. A ludicidade é uma tática insubstituível para ser empregada como estímulo ao aprimoramento do conhecimento e no progresso das diferentes habilidades.

É válido ressaltar que o brincar faz parte da infância de toda a criança e quando se emprega o uso do lúdico como método de ensino dentro do espaço educacional junto ao ensino

fundamental, serve de termômetro aos educadores para compreender onde as crianças estão em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, assim como o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivos e afetivos.

Assim, produz-se em sala de aula um caráter pedagógico, vivenciando uma experiência plena por meio do lúdico, estimulando no educando sua capacidade e habilidade, despertando nele o interesse do aprender. O lúdico consegue transportar a criança para o mundo da realidade sem que ela se distancie da fantasia, tornando assim, o aprender mais encantador e fácil, e essa aprendizagem acaba chegando para a criança de forma leve com uma facilidade que se faz de forma possível.

É importante ressaltar que ao brincar as crianças vão se construindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras.

O jogo como forma de aprendizagem é um estimulo para a criança, pois se sabe que através dele consegue-se estimular várias áreas do desenvolvimento infantil: cognitiva, motora e afetiva, despertando também as potencialidades através do meio em que a criança se encontra e dos conteúdos a serem passados, de formas eficientes que causem estímulos para o aprendizado.

Todo ser humano tem suas respectivas possibilidades, como definir o desejo de se relacionar com o outro, a criança passa por várias fases desde o nascimento até a fase adulta, assim o indivíduo expressa o que deseja, ou seja, inventa, imita e a criança desenvolve um processo de crescimento mental e social. Com o passar dos anos cada vez mais a evolução cresce no mundo globalizado.

Como já fora citado, a ludicidade está presente no cotidiano do educando e existe independente do trabalho que seja desenvolvido pela escola. Em vários momentos de sua vida, ela aprende quando sente prazer e alegria. Na escola o educando não foge a esta regra, é necessário que ela conviva em um ambiente rico em materiais e oportunidades, de modo que seja capaz de construir e elaborar seus conhecimentos e opiniões.

De acordo com Almeida (2014), a natureza da ludicidade é sempre o jogo, a brincadeira, ou seja, as atividades espontâneas que despertam satisfação em quem participa. Com o desenvolvimento de pesquisas, o lúdico passou a ter um leque de significados bem mais abrangentes, pois “é necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente. O lúdico faz

parte das atividades essenciais da dinâmica humana" (ALMEIDA, 2014, p. 01).

Com base na afirmação, percebe-se que na atualidade, a ludicidade não é mais considerada uma ação despretensiosa e opcional, se tornou um elemento essencial na vida do ser humano, que não deve ter um caráter repetitivo, padronizado e cíclico, mas promover a alegria, o que necessariamente precisa ser espontânea e não monótona, para não descaracterizar a sua função lúdica (LUCKESI, 2006).

> as atividades lúdicas são aquelas que propiciam uma experiência de plenitude, em que envolvem por inteiro, são flexíveis e saudáveis. Assim, são ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como teias unidas com materiais simples (LUCKESI, 2006, p. 33).

Para tanto, é válido ressaltar que o professor ao escolher essa metodologia, tenha a interpretação de que não é simplesmente a utilização do jogo que faz com que ocorra a ludicidade, mesmo que seja todos os dias. Ele deve reconhecer a importância de uma postura ativa do aluno nas situações de ensino, sendo sujeito de sua própria aprendizagem, pois a espontaneidade e a criatividade devem ser constantemente estimuladas, validando seu aspecto pedagógico (FORTUNA, 2013).

Neste sentido, a ludicidade não é simplesmente um passatempo, mas uma necessidade do ser humano em qualquer idade, logo, não pode ser vista unilateralmente, somente como diversão. Facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, favorece uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, contribui para a socialização, a comunicação, a expressão e construção do conhecimento (LUCKESI, 2006).

O BRINCAR E O PAPEL DO DOCENTE

Sabe-se que a escola tem currículos e métodos a serem cumpridos que seja imposto no trabalho a ser realizado, mas que seja autônoma no que concerne ao aprendizado da criança em suas respectivas faixas etárias. Logo, entende-se que a organização do trabalho pedagógico deve ser pautada pelo princípio básico de proporcionar à criança, a capacidade de construir as suas próprias regras e meios de ação, que sejam flexíveis e possa ser negociada com outras pessoas, sejam eles adultos ou crianças.

O professor é o maior responsável na transmissão de saberes em relação ao conhecimento empírico, quando se faz de forma objetiva e construtiva de histórias do ser humano, a educação é principalmente um poder para que se definam os seus anseios de

liberdade de escolha para chegar a um ideal com regras e respeito na sociedade vigente. A escola é um ambiente propício para a formação das ações do caráter intelectual, físico, social, emocional do indivíduo (SILVEIRA, 2016).

O educador ao trabalhar com jogos e brincadeiras deve estimular o cognitivo do aluno que em alguns casos bloqueia-se por falta de estímulos, onde através da aplicabilidade deste recurso, as diferenças entre os alunos poderão ser trabalhadas por meio da aplicabilidade de jogos, brincadeiras que os incentivem a melhorar para alcançar o objetivo, pois trabalha desta forma a concentração.

O educador quando se encontra com dificuldades em relação a materiais pedagógicos, pode então, trabalhar a realidade ou até mesmo o pátio da escola, pois, deve usar a sua imaginação assim como a criança usa a sua para construir o real (ANDRADE, 2012).

Mediante o contexto, vários métodos podem ser trabalhados para que essa brincadeira ou até mesmo as atividades venham dar prazer à criança, as fantasias de construir e reconstruir. A escola é uma parceira importante nesse processo de aprendizagem do indivíduo, quando a escola coloca materiais para que se desenvolva essa habilidade do metabolismo da criança, passa a se desenvolver diversas criatividades.

Assim, o professor ao adaptar métodos de ensino prático como o jogo didático terá uma ferramenta de grande importância, pois conseguirá atrair a atenção do aluno e motivá-lo, havendo assim maior probabilidade de aprendizado que os métodos tradicionais, pois atualmente as crianças querem participar, atuando e questionando sobre os diversos assuntos, estes não conseguem mais ficar apenas sentados ouvindo aulas expositivas (SILVEIRA, 2016).

Segundo Vygotsky (2001, p. 102), “a imitação é central no processo de desenvolvimento não a entendendo com cópia de modelos sociais, mas as recreações com base na interação do sujeito com os outros”. As relações obtidas através dos jogos poderão ser realizadas de forma qualitativa através dos respeitos e cumprimentos de regras oriundas dos mesmos para alcançar os objetivos definidos, trabalhando o desenvolvimento de habilidades como atenção, concentração, observação e interação através de exercícios que estimulem e desenvolvam a potencialidade, preparando-o para a vida adulta e valorização da autoestima.

Friedmann (1996, p. 16) diz:

> Na escola é possível planejar os espaços de jogo. Na sala de aula, o espaço de trabalho pode ser transformado em espaço de jogo, podendo ser desenvolvidos atividades aproveitando mesas, cadeiras, divisórias etc. Como recurso. Fora da sala, sobretudo no pátio, a brincadeira corre solta e a atividade física predomina.

É na figura do professor que, na escola, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. É ele que organiza sua base estrutural por meio de objetos, fantasias, brinquedos ou jogos da delimitação e arranjo para brincar. Por meio desse brinquedo, o professor pode observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso da linguagem, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos que dispõe.

Dando ênfase no que o autor coloca, a escola rege um currículo, mas o educador quando é comprometido com a educação, busca formas, ideias e métodos para que sejam realizadas as tarefas em relação ao conhecimento e valores. O professor tem dificuldades sim, mas existem meios de enfrentá-las, ou seja, o educador com novos aprendizados tem como desenvolver as atividades, basta que tome atitude em desempenhar sua capacidade e habilidade ser astucioso capaz de construir conhecimento em relação ao outro.

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversa, oferecendo material adequado e um espaço para brincar, com o intuito de enriquecer a imaginação, criatividade e organização. O professor ao propor atividade através da ludicidade possibilitará aos alunos expressarem-se através da fala, ponto de vista e sugestões, além de valorizar sua cultura. Estimulando-os a trocar experiências e criatividades para que possa buscar soluções aos problemas ocasionados durante sua execução.

Sendo assim, o professor deve oportunizar atividades lúdicas e contribuir beneficamente para o processo de ensino aprendizagem, assim como mediar os conhecimentos através das experiências, onde a manipulação com diversos materiais e metodologias diversificadas fará com que as crianças sejam estimuladas de forma significativa. Com isso, desenvolve-se diversas habilidades de forma que os benefícios poderão despertar capacidades físicas ou mentais até então desconhecidas (SILVEIRA, 2016).

Paralelo a isso, as atividades contribuem também para o desenvolvimento da criança por meio das trocas entre o meio que está inserido, resultando no aprendizado do aluno. Dentre alguns estímulos cita-se o desenvolvimento da autonomia social, intelectual, social e afetiva nas relações entre alunos ou com professores, esta atitude contribui para o desenvolvimento social e pessoal, assume a responsabilidade do desenvolvimento da responsabilidade, afetividade e socialização (STIGERT, 2016).

A prática de atitudes através da ludicidade poderá proporcionar diversas formas de prazer com o ato de fazer, conviver, aprender e de ser. Dessa forma, o aluno será autônomo ao

realizá-las, o que Maluf (2015, p. 14-15) defende quando descreve que a criança ao brincar desenvolve o prazer; a energia que desbloqueia restrições para alcançar o bem estar. Então, defende que fazer o que se gosta, rir, brincar, criar um ambiente prazeroso, mobilizar pessoas que proporcionam prazer são tarefas primordiais do educador. Assim o aprendiz é capaz de, por si só, ativar-se na conquista da autonomia, criatividade, solidariedade, condições basilares para sua realização plena.

Nesse ínterim, cabe ao educador perceber as características de cada criança no que diz respeito ao nível de socialização e redirecionar com eficácia seu trabalho pedagógico, pois a Educação escolar não se restringe ao aspecto social e afetivo, embora eles sejam de fundamental importância para garantir as demais aprendizagens

Dessa forma, para o autor o trabalho com jogos e brincadeiras no Ensino Fundamental consiste em expressão e condição para o desenvolvimento da criança quando está jogando e também assimila e transforma a realidade. Cabe ao educador promover e utilizar-se de jogos como instrumentos de trabalho, desafiando o pensamento da criança e provocando desequilíbrios a fim de propiciar a descoberta e a invenção, não a memorização mecânica dos conteúdos.

O LÚDICO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

A BNCC é um documento legal e normativo que regulamenta e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. No que concerne ao Ensino Fundamental, esta define diferentes perspectivas à recreação (brincadeira, ludicidade) como eixo principal nesta etapa de ensino, cuja abordagem vivencial deve ser trabalhada de forma intencional e organizada pelo professor (FORTUNA, 2013).

A BNCC (2017) apresenta uma perspectiva padronizada, na qual considera uma concepção de maneira regular e em linha reta a palavra brincar. Por conseguinte, o termo aprender, deve ocorrer por conta do papel do professor em apresentar uma relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento cuja apropriação do conhecimento se dá de forma sistematizada através da ação e interação com o mundo físico e social, pois na parte em que faz referência somente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, traz a importância de “valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil”. (BNCC, 2018, p. 57).

A partir da premissa acima, entende-se que o brincar deve ser dirigido, intencional e organizado sistematicamente, onde o documento em tela, caracteriza o Ensino Fundamental como um processo de escolarização, uma vez que, as políticas públicas com suas abordagens teóricas são voltadas para assegurar que nesta etapa as experiências e vivências da infância possam garantir o desenvolvimento integral das crianças enquanto crianças e não como alunos em miniatura.

Entretanto, compreende-se que vivenciar o lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental não é tarefa fácil, pois para se trabalhar com jogos e brincadeiras no campo da educação é preciso fazer com que as crianças se sintam atraídas pela brincadeira, para que, a partir daí, possam chegar de fato à aprendizagem. O que cabe ao professor utilizar o lúdico como metodologia no momento adequado na busca dos seus objetivos a fim de facilitar o que o lúdico irá trazer para os conteúdos escolares (RIOS; SILVA, 2018).

Com isso, nota-se que a BNCC apresenta uma abordagem de escolarização das crianças, definindo o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil:

> Brincar cotidianamente de diversas formas em diferentes espaços e tempos com diferentes parceiros, crianças e adultos, ampliam do e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, suas criatividades, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sócias e relacionais (BRASIL, 2018, p.36).

O brincar, na visão de Pereira (2011, p. 21) significa uma atividade de conexão consigo mesmo e com o outro, na tentativa de descobrir, de escolher, de recriar a partir da compreensão do jogo, ou seja, é indispensável ter nela uma atividade com o objetivo de decifrar enigmas da vida e ao mesmo tempo, construir momentos de prazer.

Para Macedo (2015) o brincar é primordial para o desenvolvimento infantil, por ser a principal atividade experiencial das crianças e que só não a exercem se estiverem cansadas, doentes ou impedidas, pois brincar é um potente veículo lúdico que permite vivenciar a aprendizagem como processo social, além de envolver e possibilitar a ampliação do seu repertório cultural, social, afetivo, físico e cognitivo.

Segundo Santos (2017), o brincar permite a exploração do ambiente e é uma forma de expressão e fonte de inspiração. No campo da ludicidade, é um recurso metodológico que auxilia a criança a encontrar harmonia entre o real e o imaginário.

Com base neste raciocínio, os objetivos da atividade lúdica segundo Kishimoto (2017, p.35),

> É fazer uma analogia entre as relações múltiplas do ser humano e o contexto histórico, social, cultural e psicológico e dentre elas destacar as ações reflexivas, criativas, inteligentes e sociais buscando através das brincadeiras o ato de educar conscientemente, intelectualmente e sem perder o prazer do ato de brincar.

Para Brotto (2009), há uma aproximação entre o jogo e a vida que traz o reflexo do dia a dia, podendo assim, representar de diversas formas a criatividade das crianças e a capacidade de desenvolvimento.

Veja-se, a esse respeito, a relevância da ludicidade no desenvolvimento e na formação das crianças porque estes são considerados fontes inesgotáveis de interação, desde as séries iniciais até o ensino fundamental. Mas como é óbvio, faz-se necessário e importante, estimular a criatividade, a linguagem corporal, a música, o teatro, os jogos e as brincadeiras dentro do contexto do dia a dia e experimentar o mundo na realidade infantil.

Consta na BNCC que a concepção do brincar aponta para o caráter da ludicidade nas experiências infantis de aprendizagem, com destaque ao brincar livre, mas prioriza as brincadeiras e interações mediadas pelo professor, porque estas direcionam para o alcance dos objetivos de aprendizagem. Portanto, as atividades lúdicas no Ensino Fundamental estão contempladas no documento em pauta como direito da criança e favorecem o processo de ensino-aprendizagem, ao proporcionar a mesma um rendimento maior na educação e a sua interação de forma espontânea.

Em suma, a ludicidade torna-se uma ferramenta de grande importância na construção do conhecimento, pois sabe-se que o ato de brincar é algo espontâneo da criança e por esse motivo o lúdico surge como uma peça fundamental ao processo de ensino, no qual o seu desenvolvimento torna-se importante para a construção e interação social do aluno com o meio e fortalecendo as relações interpessoais.

Portanto, o propósito é que essa construção seja por meio da intervenção planejada e consciente, em que a escola possa criar espaços de reflexão e experiências de vida, estabelecendo acima de tudo a aproximação entre ambos. Reforça-se então, a necessidade de educadores oportunizar ações integradas em benefícios da aprendizagem das crianças. Desta forma, espera-se oferecer uma leitura mais consciente acerca da importância do brincar na vida do ser humano, e em especial na vida da criança.

Dessa forma, a relação de ensino-aprendizagem poderá ser influenciada por meio da

criatividade do professor posicionando-se como mediador na apresentação de conhecimento e experiências vividas, onde aborda Maluf (2005, p.21) "[...] estas atividades são um passo para prontidão do aprender e um excelente caminho de boa convivência dos educandos consigo mesmo e com as pessoas participantes dos ambientes educativos."

A interação com a experimentação de materiais e metodologias diversificadas fará com que o aluno possa ser estimulado de forma significativa e criativa, no qual o estímulo à criatividade faz-se necessário na medida em que, este possa desenvolver suas habilidades que serão capazes de beneficiá-los durante sua vida e, trabalhar desta forma a relação de conteúdos partindo de suas vivências.

CONCLUSÃO

Compreende-se que a palavra ludicidade, exerce um papel fundamental ao estímulo do processo de ensino-aprendizagem, pois, por intermédio da mesma, os alunos podem adquirir diferentes conceitos e valores que contribuem para a integração da mesma no contexto escolar do ensino fundamental.

Nesse contexto, a pesquisa apontou que a ludicidade como metodologia no Ensino Fundamental possibilita ao educador uma observação aos diferentes níveis de desenvolvimento que o educando apresenta e estimular a aprendizagem, uma vez que as brincadeiras que as crianças desenvolvem desde o seu nascimento até a fase adulta as relações afetivas que são constituídas, possibilitam noções de limites e espaços que poderão ser aprimoradas de acordo com seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ADREETA, T. E.; GOING, L. C.; SAKAMOTO, C. K. O brincar e a escola: um estudo sobre o lúdico no primeiro ano do ensino fundamental. **Bol. - Acad. Paul. Psicol**. v.40 no.98 São Paulo jan./jun. 2020.

ALMEIDA, Paulo Nunes de**. Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 2014.

ANDRADE, S. S. **O lúdico na vida e na escola**: desafios metodológicos. Curitiba: Appris, 2012.

ANTUNES, C. **Como transformar informações em conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 13 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BACELAR, L. Santos et al. A valorização dos jogos e brincadeiras na educação infantil. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional,** v. 6, n. 6, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC 2018 <anhttp://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_versaofinal_site.pdf> Acesso em 2 ago. 2023.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos, SP: projeto cooperação, 2009.

DEBORTOLI, J.A.O. Linguagem: marca da presença humana no mundo. In: CARVALHO, A. et al. (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG/PROEX-UFMG, 2012. p.73-76.

FORTUNA, Tânia Ramos. Por uma pedagogia do brincar. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, ano 19, n.109, p.30-35, jan./fev. 2013.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Trad. Silva Letra. 4 ed. Lisboa: Estampa, 1975.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar**: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. 3 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

FROEBEL, Friedrich. **O pedagogo dos Jardins da infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

INCONTRI, Dora. **Pestalozzi:** educação e ética. São Paulo: Scipione, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 6 ed., São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LIMA, A.F.S. de O. **Pré-escola e alfabetização**: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOPES, Maria. **Jogos na educação***:* criar, fazer, jogar. 4 ed, São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. (org) **Educação e Ludicidade.** Salvador UFBA/FACED, 2006.

MACEDO, L.; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Artmed Editora, 2009.

MACEDO, L. de. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2015.

MALUF, Angela. **Atividades recreativas para divertir e ensinar**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MONTESSORI, M. [s.d.]. **A criança**. 2 ed., Lisboa, Portugália Editora, 377 p.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A educação pré -escolar**, **fundamentos e didática**. São Paulo: Ática, 1998.

OLIVEIRA, L.D. **Bem-vinda à escola**: o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental sob o olhar docente e a perspectiva do brincar. Dissertação de Mestrado. p. 137. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PAVNOSKI, Luciano. A importância do brincar no desenvolvimento da criança na educação infantil**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 07, Vol. 09, pp. 49-63. Julho de 2019.

PEREIRA, Jane E**. A importância do lúdico na formação de educadores**: uma pesquisa na ação do Museu da Educação e do Brinquedo - MEB. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

PIAGET, J. **A Construção do real na criança**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002.

RIOS, P. P. S.; SILVA, T. O. da. **O lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental**: a brincadeira deve continuar. V Congresso Nacional de Educação – CONEDU, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, 2018.

SAHLINS, M. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

SANTOS, L.C.T. **Concepções, tempos e espaços do brincar no primeiro ano do ensino fundamental.** Tese de Doutorado. p. 200. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

SGARBI, C.; MOTA, R. S. Ludicidade no ensino fundamental. **Revista Latino-Americana de Estudos Cientifico – RELAEC,** v. 03, n.13 Jan./Fev. 2022.

SILVEIRA, M.R. **Concepções e práticas docentes sobre o brincar em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. p. 105. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

STIGERT, V.A. **Nem passou 5 minutos**: reflexões sobre o brincar no 1º ano do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. p. 196. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARKETING: CONCEITOS, CLASSIFICAÇÕES, TIPOS

Erika Maria Pinheiro Magalhães
Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5317029.1-15

MARKETING: CONCEITOS, CLASSIFICAÇÕES, TIPOS

Erika Maria Pinheiro Magalhães
Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO
Este estudo abordou acerca de marketing como uma ferramenta estratégica de análise, organização, planejamento e controle dos recursos de uma empresa. O objetivo foi analisar o marketing como uma função empresarial que cria continuamente estratégias para gerar vantagem competitiva duradoura para a empresa. Baseia-se em pesquisa bibliográfica para fundamentar o desenvolvimento do trabalho e para compreender a problemática em questão. Na pesquisa buscou-se respostas acerca de que forma o marketing pode ser utilizado como canal de vendas de produtos para ampliar a competividade de uma empresa? O estudo contribuiu para a compreensão das estratégias que visam aprofundar o conhecimento e reflexão aos profissionais ligados ao tema em discussão, sobre o marketing como estratégia competitiva, bem como a melhor forma de promover esse vínculo fidedigno entre empresa e cliente. Concluiu-se que é imprescindível, na atualidade, a utilização do marketigng, pois apresenta-se como instrumento privilegiado de venda no conjunto de operações que envolvem a vida do produto desde a planificação de sua produção até o momento em que é adquirido pelo consumidor.
Palavras-chave: Marketing. Mercado. Canal de Venda.

ABSTRACT
This study addressed marketing as a strategic tool for analysis, organization, planning and control of a company's resources. The objective was to analyze marketing as a business function that continually creates strategies to generate lasting competitive advantage for the company. It is based on bibliographical research to support the development of the work and to understand the problem in question. The research sought answers about how marketing can be used as a product sales channel to increase a company's competitiveness? The study contributed to the understanding of strategies that aim to deepen the knowledge and reflection of professionals linked to the topic under discussion, about marketing as a competitive strategy, as well as the best way to promote this reliable bond between company and client. It was concluded that it is essential, nowadays, to use marketing, as it presents itself as a privileged sales instrument in the set of operations that involve the life of the product from the planning of its production until the moment it is purchased by the consumer.
Keywords: Marketing. Market. Sales channel.

RESUMEN
Este estudio abordó el marketing como herramienta estratégica de análisis, organización, planificación y control de los recursos de una empresa. El objetivo fue analizar el marketing como una función empresarial que crea continuamente estrategias para generar una ventaja competitiva duradera para la empresa. Se basa en investigación bibliográfica para apoyar el desarrollo del trabajo y comprender el problema en cuestión. La investigación buscó respuestas sobre cómo se puede utilizar el marketing como canal de venta de productos para aumentar la competitividad de una empresa. El estudio contribuyó a la comprensión de estrategias que tienen como objetivo profundizar el conocimiento y la reflexión de los profesionales vinculados al tema en discusión, sobre el marketing como estrategia competitiva, así como la mejor manera de promover ese vínculo confiable entre empresa y cliente. Se concluyó que es imprescindible, hoy en día, el uso del marketing, ya que se presenta como un instrumento de venta privilegiado en el conjunto de operaciones que involucran la vida del producto desde la planificación de su producción hasta el momento de su compra por el consumidor.

Palabras clave: Comercialización. Mercado. Canal de ventas.

INTRODUÇÃO

Na visão de Psillakis (2003), marketing é uma palavra em inglês derivada de *market*, que significa *mercado*, utilizada para manifestar a ação direcionada ao mercado. Assim, entende-se que a empresa que pratica o *marketing* tem o mercado como a razão e o foco de suas ações.

Segundo Baker (2005), o termo marketing também pode ser entendido como o processo social voltado para satisfazer as necessidades e os desejos de pessoas e organizações, por meio da criação da troca livre e competitiva de produtos e serviços que produzem valor para as partes envolvidas no processo.

Assim, o marketing possui um papel fundamental porque é uma das conexões entre a organização e o mercado. Para se ter êxito, é necessário aprofundar conhecimentos sobre a construção de estratégias, ou seja, como se dá o processo de formação da estratégia de marketing, sua formulação e implementação.

Dessa forma, elaborou-se a seguinte problemática: Na pesquisa buscou-se respostas acerca de que forma o marketing pode ser utilizado como canal de vendas de produtos para ampliar a competividade de uma empresa?

Com base no exposto, o objetivo geral é identificar os fatores que contribuem para que o marketing seja utilizado como ferramenta estratégica de competividade. Os específicos são: pesquisar as funções do marketing como canal de venda; investigar as principais estratégias e suas aplicabilidades que podem favorecer uma mudança de comportamento organizacional e compreender a função do plano de marketing.

Considera-se importante o tema proposto por entender que o marketing é responsável pelo gerenciamento do mix de marketing que, na sua forma mais simples, é resumido pelos quatro Ps: produto, preço, praça e promoção.

Com a revisão teórica realizada, a pesquisa ocorreu por meio de artigos, livros, dissertações e outras fontes para a realização da leitura e filtro dos assuntos extraindo dessas publicações e dos livros os pontos mais relevantes ao assunto, onde se iniciou o processo reflexivo para a efetivação do trabalho.

DESENVOLVIMENTO

Conceituando Marketing

Marketing, segundo Gilbert; Churchili Jr. e Peter (2010, p. 4) “é o processo de planejar e executar a concepção como estabelecimento de preços, promoções e distribuição de ideias, produtos e serviços|”, com o intuito de criar trocas que possam atingir metas individuas e organizacionais.

De acordo com Kotler e Ketler (2006, p. 98):

> Marketing é o conjunto de atividades que partindo do estudo constante do consumidor e das tendências do mercado, chega à definição e fabricação do produto ou serviço, a sua composição, distribuição e até utilização final, procurando compatibilizar os interesses do consumidor e da empresa, ou é o desempenho de atividades empresariais que dirigem o fluxo de bens e serviços dos produtos para o consumidor usuário, tendo como palavras-chave: desejo, trocas, transações e ainda estão subentendidas: demanda, produtos e mercados.

Assim sendo, pode-se dizer que marketing é o conjunto de teorias e das técnicas de aplicação utilizados, de modo separado ou em conjunto, pelos distribuidores e produtores, com a finalidade de aumentar o investimento e a rentabilidade do local de venda e escoamento dos produtos, através de uma logística que possa garantir o correto desenvolvimento da atividade empresarial, ou seja, é o abastecimento permanente dos aprovisionamentos com adequação às necessidades do mercado e da apresentação apropriada das mercadorias (KOTLER; KETLER, 2006).

De acordo com os autores a cima, o marketing é responsável pelo gerenciamento do mix de marketing que, na sua forma mais simples, é resumido pelos quatro Ps: produto, preço, praça e promoção. Contudo, o marketing tem tantas sutilezas e mistérios quanto pesquisa e desenvolvimento, finanças e produção, mas o ponto importante que deve ser destacado aqui é que a adoçào de uma orientação de marketing não significa nem requer que a função deva ser vista como a maior ou a mais importante. Na realidade, em uma organização realmente orientada para o marketing, a necessidade de uma função especializada de marketing é provavelmente muito menor do que em uma empresa dominada por vendas ou produção.

De acordo com Kotler e Keller (2006, p. 54), o marketing é a análise, organização, planejamento e controle dos recursos da empresa gerados a partir do consumidor, com o objetivo de satisfazê-lo em suas necessidades e desejos, de forma lucrativa.

Para a American Marketing Association (AMA, 1985), o termo marketing está

relacionado a uma função organizacional que contém um conjunto de processos que envolvem a criação, a comunicação e a entrega de valor para os clientes, bem como a administração do relacionamento com eles, de modo que beneficie a organização e seu público interessado na execução das atividades de negócios que encaminham o fluxo de mercadorias e serviços do produtor aos consumidores finais, industriais e comerciais.

Para Kotler e Kelley (2006), consiste no estudo sistemático das forças de formação da procura e da motivação do consumidor, das considerações temporais e espaciais que influenciam as transações económicas e dos esforços integrados e reações dos consumidores e compradores em um mercado.

Na visão de Psillakis (2003), marketing é uma palavra em inglês derivada de *market*, que significa *mercado*, utilizada para manifestar a ação direcionada ao mercado. Assim, entende-se que a empresa que pratica o *marketing* tem o mercado como a razão e o foco de suas ações.

Historicamente, na década de 1950, a partir do avanço da industrialização mundial incentivou a competição entre as empresas e a disputa pelos mercados, fazendo surgir um conceito moderno de marketing trazendo à lure novos desafios, pois já não era suficiente somente desenvolver e produzir produtos e serviços com qualidade e a custo competitivo para que receitas e lucros fossem alcançados, uma vez que o cliente também mudou, passou a contar com o poder de escolha, selecionando a alternativa que lhe proporcionasse a melhor relação entre custo e benefício (BIELSCHOWSKY, 2014).

Em face da situação descrita, os profissionais à época, se reuniram na American Marketing Association (AMA, 1985) e se concentraram para uma primeira definição, que apresenta Marketing como “o processo de planejamento e execução do conceito, do preço, da comunicação e da distribuição de ideias, bens ou serviços, de modo a criar trocas que satisfaçam objetivos individuais e organizacionais” (AMA, 1985, p. 56).

Segundo Cobra (2003), à medida que, as empresas reconheceram que a decisão final sobre a compra estava nas mãos dos clientes, passaram a adotar práticas como pesquisa e análise de mercado, adequação dos produtos segundo as características e necessidades dos clientes, comunicação dos benefícios do produto em veículos de massa, promoção de vendas, expansão e diversificação dos canais de distribuição. Além disso, houve a orientação das decisões e ações das empresas para o mercado, surgindo novos conceitos como "empresa orientada para o mercado", "criação de vantagem competitiva" e, mais recentemente, "criação de valor para o

cliente", entre outros.

Assim, ainda de acordo com Cobra (2003), o conceito de marketing pode ser entendido como a função empresarial que cria continuamente valor para o cliente e gera vantagem competitiva duradoura para a empresa, por meio da gestão estratégica das variáveis controláveis de marketing, que são: produto, preço, comunicação e distribuição. Acom isso, a prática contínua, eficaz e competente da função de marketing possibilita o crescimento sólido das receitas e dos lucros, bem como a realização plena de sua contribuição social.

A seguir, apresenta, de maneira sucinta, as principais funções que identificam o papel do marketing como um agente estimulador, facilitador e promotor de trocas.

Figura 1. Principais funções de Marketing

Função	Significado - Descrição
Informação de mercado	Envolve coleta, análise e distribuição de todas as informações necessárias para se planejar, implantar e controlar as atividades de marketing, sejam elas no mercado doméstico ou no externo.
Compra	A função compra significa a procura e a avaliação de bens e serviços
Comunicação e venda	A função venda envolve a promoção do produto, o que inclui o uso de venda pessoal, propaganda e outros métodos de venda em massa. Provavelmente, é a função de marketing mais visível.
Transporte	A função transporte significa o movimento de bens de um local a outro
Estocagem	A função estocagem refere-se a manter os bens até que os consumidores necessitem deles
Padronização e classificação	Padronização e classificação envolvem sortimento de produtos de acordo com tamanho e qualidade. Isso torna a compra e a venda mais fáceis porque reduz a necessidade de inspeção e amostragem.
Financiamento	O financiamento fornece dinheiro e o crédito necessários para produzir, transportar, estocar, promover, vender e comprar produtos.
Risco	O risco e a incerteza são inerentes ao processo de marketing e devem ser assumidos. Uma empresa nunca pode estar segura de que os consumidores desejarão comprar seus produtos, que podem ser destruídos, roubados ou ficar desatualizados.

Fonte: adaptado de AMBRÓSIO; SIQUEIRA (2002)

Segundo Baker (2005), o termo marketing também pode ser entendido como o processo social voltado para satisfazer as necessidades e os desejos de pessoas e organizações, por meio da criação da troca livre e competitiva de produtos e serviços que produzem valor para as partes envolvidas no processo.

De acordo com Cobra (2003), a empresa orientada para o mercado possui muitas vantagens quando aloca recursos humanos e materiais a fim de: coletar informações sobre as expectativas e os comportamentos dos diversos atores do mercado; elaborar um plano de ação

orientado para o mercado e implementar o mercado com a participação de todas as áreas funcionais. Isso implica mudanças nos processos organizacionais, com a predominância de equipes multidisciplinares e a necessidade de coordenação interdisciplinar.

Numa visão mais ampla e atual, Kotabe (2000) apresenta o conceito de marketing como uma atividade corporativa que tem por finalidade realizar as relações de troca de modo criativo permeado pelo planejamento e a execução da concepção, determinação de preço, promoção e distribuição de ideias, produtos e serviços, com o objetivo de torná-la mais atraente diante de seus concorrentes e principalmente ao seu mercado alvo.

Percebe-se que o pensamento do autor acima, é de incluir criação e inovação no planejamento a fim de desenvolver novos produtos e serviços ao adaptar o conceito. Além disso, entende-se que se faz necessário um movimento antecipatório por parte da organização para monitorar tendências no comportamento do consumidor e lhe propor inovações antes da concorrência, visando o alcance e a permanência na liderança do mercado.

Todas as definições acima englobam toda e qualquer atividade comercial relacionadas com o movimento de mercadorias e serviços, desde a sua produção física até seu consumo final.

Portanto, o marketing possui um papel fundamental porque é uma das conexões entre a organização e o mercado. Para se ter êxito , é necessário aprofundar conhecimentos sobre a construção de estratégias, ou seja, como se dá o processo de formação da estratégia de marketing, sua formulação e implementação.

Estratégia De Marketing: Origem, Importancia, Aplicabilidade e Tipos

Sua origem remonta desde a Grécia Antiga, que significa, inicialmente, “a arte do geral”, adquirindo, posteriormente, uma relação voltada para a guerra, denotando “general, arte e a ciência de conduzir um exército por um caminho” (MEIRELLES, 1995, p. 45).

Na visão de Mintzberg (2003), o termo estava relacionado com o sentido de habilidade administrativa na época de Péricles (450 a.C.), e anos mais tarde recebeu o significado de habilidades gerenciais, nas quais se incluem administrativas, de liderança, de oratória e poder.

Dessa forma, no contexto empresarial, a estratégia mantém em todos os seus usos a raiz semântica, que é a de estabelecer caminhos a partir do significado das palavras e da interpretação das frases ou dos enunciados que se encontram no planejamento estratégico (GRAVE; MENDES, 2001). Contudo, possui várias etapas e significados, que evolui de um

conjunto de ações e manobras militares para a disciplina do conhecimento administrativo e estratégico, dotado de conteúdo, de conceitos e razões práticas e vem conquistando espaços tanto no âmbito acadêmico como no empresarial.

Para Mintzberg (2003, p. 67), estratégia *"é um modelo ou plano que integra os objetivos, as políticas e as ações sequenciais de uma organização, em um todo coeso".*

Ante ao exposto, observa-se que o vocábulo estratégia teve vários significados e vem sendo utilizado de várias formas, desde um plano, um padrão de comportamento, uma posição, uma perspectiva para manter a empresa no mercado, até toda a alma, a personalidade e a razão existencial de uma organização, o que denota uma amplitude e diversificação conceitual (MEIRELLES; GONÇALVES, 2011).

Estratégia, portanto, segundo os autores acima, relaciona-se com a mudança comportamental da organização, na qual encontram-se incluídos algumas palavras-chave que a permeiam, que são: mudanças, competitividade, desempenho, posicionamento, missão, objetivos, resultados, integração, adequação organizacional, palavras que muitas vezes reduzem sua amplitude, ao serem empregadas como sinônimos dela.

Assim, depreende-se que esta nomenclatura é holística, sistêmica porque envolve aspectos como planejamento, dimensionamento e alocamento dos recursos organizacionais, e, ainda, defende uma visão integral e um entendimento geral dos fenômenos. Daí a importância de se utilizá-la na identificação de todas as etapas, fluxos e objetivos de um determinado processo da organização, isto é, no mapeamento interno para avaliar os pontos fortes e fracos da organização (MINTZBERG, 2003).

É importante também que ao definir objetivos globais apresente-se as prioridades, que vão dar suporte na direção ou destino da organização, por meio do plano de ações para que toda organização possa alcançar seus objetivos, e não se perder em ideologias fechadas, mas em uma cultura participativa como modo de vida.

Ademais, a estratégia está condicionada também ao comportamento organizacional no ambiente em que a organização opera. Para tanto, a mesma deve se relacionar com um ambiente externo que se caracteriza pela mudança, incerteza, concorrência e competitividade (CHIAVENATO, 2010).

Nesse aspecto, a estratégia é dual, pois leva em conta tanto o ambiente geral que inclui os fatores econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, demográficos, quanto específico ambiente de tarefa, incluídos os clientes, fornecedores, concorrentes e agências reguladoras.

E, ainda, se relaciona com o futuro da organização. O que sigifica no geral, que a estratégia está orientada para o longo prazo e geralmente define objetivos globais situados no futuro mais distante. Logo, entende-se a necessidade de se estabelecer uma hierarquia de objetivos que defina prioridades.

No âmbito empresarial, a estratégia postula uma atuação ativa e proativa dos gestores da organização visando a integração de toda a execução de movimentos organizacionais de maneira eficiente e eficaz. Dessa forma, a estratégia é definida pelos dirigentes da organização com o apoio e suporte de todos os colaboradores e parceiros.

A implementação estratégica permeia todas as atividades e escolhas requeridas para a execução de um planejamento estratégico. Assim, é o processo pelo qual as estratégias e política são colocadas em ação obedecendo a um desenvolvimento de programas, orçamentos e procedimentos, apesar de a implementação ser considerada após a formulação da estratégia, ela constitui a parte fundamental da gestão estratégica (THOMPSON, 2006).

As organizações constituem-se entidades complexas com indivíduos e grupos que desempenham tarefas e são auxiliados pela aplicabilidade de estratégias por meio das seguintes técnicas, segundo Cobra (2003, p. 45):

> Programas – tem a finalidade de tornar estratégia orientada para a ação.
> Orçamentos – servem para alocar fundos.
> Procedimentos – cuidam dos detalhes operacionais cotidianos dos programas.

A sua aplicabilidade desponta no comportamento da organização diante do ambiente que a circunda e em direção ao seu futuro. Trata-se de um comportamento sistêmico no qual procura integrar todos os níveis e áreas da organização para aproveitar ao máximo todas as potencialidades internas e melhorar as fragilidades da organização.

Os tipos de estratégia, para Chiavenato (2010), dependem do olhar de cada empresa individualmente em administrar com os demais elementos do ambiente de tarefa, pois cada organização utiliza vários tipos de estratégia, que servem para aumentar o poder da organização e reduzir a dependência em relação ao ambiente de tarefa. Podem ser estratégias cooperativas – ajuste, cooptação e coalizão ou estratégias competitivas – competição:

- Ajuste ou negociação

A base está na busca de um acordo ou compromisso com outras organizações quanto à troca de bens ou de serviços (CHIAVENATO, 2010).

- Cooptação

Por meio dessa estratégia, a organização agrega e conquista grupos inimigos ou ameaçadores, para impedir ações que estejam em desacordo aos interesses da organização (CHIAVENATO, 2010).

- Coalizão

Refere-se a duas ou mais organizações na busca de um acordo ou aliança para consolidar um objeto comum, assumindo o compromisso de decisão conjunta quanto as atividades futuras (CHIAVENATO, 2010).

- Competição

Envolve um complexo sistema de relações, no qual inclui a concorrência tanto na busca de recursos, como no mercado de capitais, de máquinas e equipamentos, de matérias primas, de recursos humanos e, assim como também na busca de clientes ou compradores.

Por outro lado, Miles e Snow (2007, p.488), apresentam outros tipos de estratégias:

> - Estratégia defensiva – preocupa-se com a defesa e estabilidade, isto é, como isolar uma parcela do mercado para criar um domínio estável, um conjunto limitado de produtos é dirigido para um segmento estreito do mercado total. Para afastar os concorrentes, a . organização pratica preços competitivos ou se concentra na qualidade.
> - Estratégia exploradora - adotada por organizações que, de maneira quase constante, buscam novas oportunidades de mercado e experimentam regularmente reagir com respostas potenciais às tendências emergentes do meio ambiente. É uma estratégia agressiva e ofensiva que busca ativamente novas e inovadoras oportunidades de produtos e mercados, mesmo que isso possa afetar a lucratividade.
> - Estratégia analítica - é uma estratégia dual e híbrida que fica entre a estratégia defensiva e a exploradora, procurando minimizar o risco e, ao mesmo tempo, maximizar a oportunidade de lucro, de maneira equilibrada. Na verdade, é uma estratégia compartimentada adotada por organizações que operam em dois tipos de domínio que são produto e mercado resultando de um lado relativamente estável e outro mutável.

Mediante o contexto, deduz-se que a implementação dos tipos de estratégia conjuga escolhas a partir de um planejamento, pois se constitui parte fundamental da gestão estratégica.

Ferramentas de Marketing

No decorrer das necessidades, tanto as indústrias quanto as organizações, procuram novos fatores para conquistar o seu público alvo utilizando-se de ferramentas de marketing, no que para Ferracciú (2007), serve para orientar todos que fazem parte de uma transação comercial entre empresas e seus colaboradores internos e externos, como também os fornecedores, e diante disso tentar atender todas as necessidades ou problemas que clientes necessitam, pois os mesmos estão sendo cada vez mais exigentes, e necessitando de respostas claras, soluções rápidas, com tratamento diferenciado, em tempo curto. São elas:

Merchandising e Promoção de Vendas

Para Arruda (2006), a mais comum das confusões com o merchandising se dá com a promoção de vendas, e nem poderia deixar de ser, pois ambas as áreas, em muitos pontos, quase que não tem fronteiras. O fato de a promoção de vendas constituir-se no esforço de levar o produto ao comprador, atacando-o no ponto-de-venda, estando mais perto do varejo e da caixa registradora, faz com que muitas pessoas misturem as finalidades e confundam ambas as atividades.

É preciso entender que merchandising está acima da promoção de vendas e a usa como meio para efetivar sua estratégia, da mesma maneira como pode usar a propaganda. Quando, exemplificando, se cria uma campanha de propaganda e se desenvolvem peças e materiais de ponto-de-venda com o mesmo grafismo e enfoque temático da campanha, e essas peças colaterais de propaganda são colocadas no ponto-de-venda, o merchandising está usando a propaganda como um veículo para implementar sua estratégia de impulsionar a rotação de vendas na loja.

Segundo Ferracciú (2007), não são peças de merchandising, como erroneamente são tituladas dentro das agências de propaganda, e sim peças colaterais de complementação às campanhas publicitárias que o merchandising está usando.

Quando, igualmente exemplificando, o merchandising recorre as ações para motivar balconistas e lojistas, atacadistas, distribuidores e consumidores finais, individual ou conjuntamente, por meio de concursos ou ações de incentivo, está se utilizando de técnicas de promoção de vendas com o mesmo objetivo de impulsionar a rotação de estoque do produto. O merchandising, em ambos os casos, usou tanto a propaganda como a promoção de vendas como meio de efetivação de sua estratégia.

Logística de Mercado

Abrange o processo de planejamento, a implementação e o controle dos fluxos físicos de materiais e a armazenagem de produtos finais, isto é, envolve os pontos de origem e os pontos de uso, com o objetivo de atender às exigências dos clientes e de lucrar com esse atendimento.

Inicia-se pelo estudo e a planificação do projeto a ser implementado e aprovado passando à fase de implementação e operação e, além disso, todo sistema logístico precisa ser constantemente avaliado, monitorado e controlado por meio de uma auditoria logística (NOVAES, 2007).

Dessa forma, muitas empresas definem seu objetivo para a logística de mercado da

maneira de como levar os produtos certos aos lugares certos, no prazo combinado, com o custo mínimo. Em contrapartida, observa-se que nenhum sistema de logística pode, concomitantemente, maximizar o atendimento aos clientes e minimizar o custo de distribuição.

Cadeia de Suprimento

Quando se adquire um produto, não se imagina o longo processo necessário para converter matéria-prima, mão-de-obra e energia em algo útil ou prazeroso. O longo caminho que se estende desde as fontes de matéria-prima, passando pelas fábricas dos componentes, pela manufatura do produto, pelos distribuidores e chegando finalmente ao consumidor através do varejista, constitui-se o que se pode denominar de cadeia de suprimento (NOVAES, 2007).

É relevante destacar que para uma empresa chegar ao estágio de integração plena, com benefícios globais expressivos, o caminho é árduo, requerendo a eliminação de inúmeras barreiras. Uma delas é o esquema organizacional da empresa, que precisa ser revisto, modernizado. Outro requisito é a necessidade de um sistema de informações bem montado e interligando todos os parceiros da cadeia.

Benchmarking

O Benchmarking "é um processo contínuo de avaliar os produtos, serviços e práticas dos concorrentes mais fortes e daquelas empresas que são reconhecidas como líderes empresariais" (SPENDOLINI, 2003, p. 495). Cuja finalidade é o de aprimoramento organizacional permitindo comparações de processo e práticas administrativas entre empresas para identificar o melhor do melhor e alcançar um nível de superioridade ou vantagem competitiva.

Procura desenvolver a habilidade dos administradores de visualizar no mercado as melhores práticas administrativas das empresas consideradas excelentes com a finalidade de comparar desempenhos e identificar oportunidades de melhoria na organização que está realizando ou monitorando o benchmarking.

Contudo, o projeto citado exige da organização três objetivos: detectar e conhecer suas perações e avaliar seus pontos fortes e fracos; localizar e conhecer os concorrentes ou organizações líderes do mercado e incorporar o melhor, adotando os pontos fortes dos concorrentes e, se possível ultrapassando-os.

Assim, o benchmarking é um dos mais relevantes e úteis instrumentos de gestão para melhorar o desempenho das empresas e conquistar a superioridade em relação à concorrência, pois a essência deste instrumento parte do princípio de que nenhuma empresa é a melhor em tudo, o que implica reconhecer que existe no mercado quem faz melhor.

Servqual

Por meio da escala Servqual, segundo Las Casas (2001), as empresas avaliam como seus clientes percebem a qualidade os serviços prestados como um todo, assim como verificam que dimensões dessa qualidade requerem maior atenção por parte dos administradores, no sentido de melhorá-las através de uma questão contendo escala de soma constante, na qual o respondente é solicitado a alocar 10 pontos de acordo com as dimensões da qualidade que ele considerar mais importantes.

Assim, a citada escala constitui um delineamento, conforme Cobra (2003), que por meio desta, engloba afirmações para cada uma das cinco dimensões, que são: confiabilidade; presteza; empatia; segurança e tangíveis.

Por meio da Servqual, as empresas podem não apenas avaliar como seus clientes percebem a qualidade os serviços prestados como um todo, mas também verificar que dimensões dessa qualidade requerem maior atenção por parte dos administradores, no sentido de melhorá-las.

Plano de Marketing

Toda empresa precisa elaborar planos de marketing para cada área importante da ação de marketing. De acordo com Kotler (2009, p. 215-216), existem seis tipos de planos de marketing:

1. Planos de marketing para marca: expõe que cada gestor de marca deve criar um plano de marketing estratégico e anual.

2. Planos **de marketing para categoria de produto:** refere-se na definição pelos gestores de algumas hipóteses, previsões e metas para orientação do planejamento individual da marca. Após a criação e aprovação dos planos da marca, eles são agregados ao plano geral da categoria de produto.

3. Planos para produtos novos: Cada novo produto ou marca requer um desenvolvimento detalhado e um plano de lançamento. O conceito do produto terá de ser

definido, refinado e testado, juntamente com os últimos protótipos.

4. Planos para segmento de mercado: Se o produto ou a marca forem vendidos para segmentos de mercado em separado, será elaborado um plano para cada segmento.

5. Planos para o mercado geográfico: Os planos de marketing serão elaborados para cada país, região, cidade e até bairro.

6. Planos para os clientes: Os gestores de contas nacionais criam planos individuais para cada cliente avaliado.Todos os planos devem estar simultaneamente sincronizados em um formato de planejamento razoável e de fácil compreensão deve ser idealizado para facilitar o planejamento.

Pesquisa de Marketing

Tem como objetivo coletar dados e informações sobre determinado mercado, que possam auxiliar nas tomadas de decisão, e no exercício de um papel proativo na administração, para compreender a realidade de determinado ramo de negócio, a fim de potencializar os resultados de um empreendimento.

De acordo com McDaniel (2006, p. 89), "A pesquisa de marketing é a função que liga o consumidor, o cliente e o público ao "marqueteiro" por meio de informações utilizadas para identificar e definir oportunidades e problemas de marketing."

E, ainda, especifica as informações necessárias para abordar essas questões e formular o método para a coleta de informações, bem como administrar e implementar o processo de coleta de dados analisando os resultados e divulgando as descobertas e seus desdobramentos.

Segundo Kotler (2009) o processo de pesquisa de marketing é constituído por etapas que vão permitindo um delineamento de planos de estratégia: definição do problema, das alternativas de decisão e dos objetivos da pesquisa; desenvolvimento do plano de pesquisa; coleta de informações; análise das informações; apresentação dos resultados e tomada de decisão.

Ainda Kotler (2009) argumenta que um dos motivos primordiais para se estudar marketing é que ele é responsável por grande parte do crescimento e do desenvolvimento econômico da empresa e da sociedade. Marketing estimula a pesquisa e idéias inovadoras, tendo por resultado a oferta de novos e melhores bens e serviços. Além disso, com a contribuição de

marketing, a empresa pode proporcionar aos consumidores a escolha entre muitos produtos. Se esses produtos os satisfizerem, as conseqüências serão mais empregos, melhores salários e um nível de vida mais elevado. Um sistema de marketing eficaz é importante para o futuro das nações, sob as óticas econômica e sociocultural.

Customer Relationship Management - CRM

Na década de 1990 surgiu o CRM, Customer Relationship Management, mais conhecido como marketing de relacionamento, uma ferramenta para orientar todos que fazem parte de uma transação comercial entre empresas e seus colaboradores internos e externos, como também os fornecedores, e diante disso tentar atender todas as necessidades ou problemas que clientes necessitam, pois os mesmos estão sendo cada vez mais exigentes, e necessitando de respostas claras, soluções rápidas, com tratamento diferenciado, em tempo curto.

É a estratégia utilizada pelas organizações que oferece valor aos seus clientes, isto é, a preocupação em reter clientes e é uma das armas mais poderosas de marketing. O CRM é um processo que constrói mais informação, conhecimento e diálogo entre vendedores e compradores (COBRA, 2009). Sem um bom relacionamento com os clientes nenhuma empresa sobrevive. Daí, a importância da interação com clientes potenciais para toda e qualquer forma de contato e comunicação, proporcionando transações mutuamente satisfatórias.

O marketing de relacionamento apresenta postura de interações nas organizações, juntamente com seus colaboradores, pois o mesmo contribui para o desenvolvimento de novos produtos ou serviços que procuram agradar seus clientes, como a divulgação do mesmo. Logo, diz-se que a organização procura sempre atender todas as necessidades dos clientes, oferecendo mais do que o concorrente. E destacando que o marketing de relacionamento se apoia nesta interação existente entre todos os serviços prestados aos clientes, e por meio deste relacionamento a produção e o consumo promovem mais interação entre empresa e fornecedores e, diante disso, novas vendas podem se destacar no setor mercadológico.

Dessa forma, as empresas devem oferecer mais valor, diante da satisfação dos clientes e os profissionais de marketing devem atuar e fazer mais do que simplesmente se adaptar as necessidades dos consumidores, pois

> Não existe uma estratégia competitiva de marketing ideal para todas as empresas, cada uma tem suas diferenças de estratégias e algumas contribuem para o crescimento e outras podem levá-las ao fracasso, empresa de pequeno porte tem retorno melhor do que as de porte grande (KOTLER, 2009, p. 58).

Segundo os autores Churchili e Peter (2000), existem dois tipos de clientes: o primeiro são os compradores organizacionais, que compram bens ou serviços para suas empresas como órgãos governamentais e outras instituições como hospitais e escolas, e o segundo são os consumidores que compram bens e serviços para seu uso próprio ou até mesmo para presentear outras pessoas.

Os autores ressaltam ainda que as necessidades dos clientes são necessárias para sua sobrevivência, como por exemplo, os mesmos necessitam de comida e abrigo para sobreviver e as organizações podem precisar de computadores para continuar funcionando, esses desejos incluem os bens e os serviços específicos, para satisfazer essas necessidades e outros adicionais que vão além da sobrevivência.

Analisando o contexto, o marketing de relacionamento é sem dúvida uma estratégia que permite que a organização obtenha algumas vantagens competitivas e sustentáveis, com essa ferramenta pode-se analisar a tecnologia, a comunicação interativa e a construção de valores para o cliente.

Conforme os autores, Kotler (2009), a função do marketing de relacionamento, é administrar o lado lucrativo com o cliente, verificando sempre o que ele quer e o que ele necessita, e os dois objetivos de marketing é atrair novos clientes, prometendo-lhes valor superior, para manter e cultivar os clientes atuais, proporcionando-lhes a satisfação.

Em decorrência disso, deve-se manter um bom relacionamento, sempre inovando com um atendimento diferenciado e com uma boa comunicação, assim a organização alcança muitos mais lucros, e um dos métodos mais viáveis é a sabedoria na hora de servir o cliente, deixando o mesmo sempre satisfeito diante dos serviços prestados, como consta na figura 2, as características de marketing de relacionamento:

Figura 2: Características de Marketing de Relacionamento

Fonte: Kotler (2009)

Diante da figura 2, o marketing de relacionamento é o fator principal para se alcançar as devidas interações entre clientes, fornecedores e empresas, pois a experiência acontece sempre, a cada minuto a cada instante, e o que causa o diferencial dentro da organização, é o convívio todos os dias, com todos que fazem parte desse ambiente, e destacando-se sempre um bom planejamento nos serviços prestados, que faz com que tenha um bom desempenho na hora do atendimento aos seus clientes e contribuindo bastante para o crescimento da empresa, pois a expectativa de satisfação dos clientes em uma transação é também o esperado pela empresa, no qual cliente satisfeito pode garantir uma fidelidade à mesma.

Vantagem competiva

Segundo Porter (2008) a vantagem competitiva tem relação com o desempenho da organização e surge da estratégia que uma empresa consegue criar para seus compradores e que ultrapassa o valor/custo de fabricação. Ou seja, é a principal métrica para explicar o desempenho entre as empresas. Para obter uma vantagem competitiva, uma empresa deve buscar a redução de custos e/ou a diferenciação em relação aos outros.

Para que se compreenda a vantagem competitiva, é preciso analisar as várias decisões da gestão estratégica e das atividades que foram definidas, delimitadas e executas em um projeto, a saber: na produção, no marketing, na estratégia, na entrega e suporte do produto. Cada uma dessas atividades pode contribuir para a posição dos custos relativos de uma empresa, além de criar uma base para diferenciação.

Uma forma sistemática para a observação minuciosa de todas as atividades executadas

por uma empresa e a forma como elas interagem são necessárias para análise das fontes da vantagem competitiva. Uma empresa ganha vantagem competitiva ao executar as atividades de uma forma mais barata ou melhor do que a concorrência (NEWBERT, 2008).

Para Lobato (2002), a estratégia competitiva por estar concentra-se na dinâmica da empresa se divide em **ofensiva –** é aquela se fundamenta em oferecer uma série de ações estratégicas nas áreas funcionais que possam dar suporte a todo e qualquer negócio e, assim construir uma base de mercado mais forte; a **defensiva -** que trata de proteger a vantagem competitiva, definindo as prioridades, considerando as exigências do mercado, tomando-se como base, a posição da empresa em relação a seus concorrentes. Dentre as ferramentas utilizadas para a construção da vantagem competitiva mais usualmente em vigor encontra-se o serviço de pós-venda.

Face a esse raciocínio, é pertinente salientar que um dos aspectos mais importantes no processo estratégico é a escolha da estratégia, cuja perspectiva, deve ser normalmente, a que representa a melhor interação entre a empresa e o ambiente. Contudo, vale dizer que a estratégia não é uma necessidade exclusiva das atividades produtivas ou de vendas, pois, os serviços também requerem estratégias, as quais devem ser implantadas por meio de gestão programada e sistêmica, denominada gestão de serviços (PORTER, 2008).

A gestão de serviços tem a intenção de consolidar soluções bem sucedidas na manufatura e tentando adaptá-las para a realidade dos serviços. Em outras palavras, é uma abordagem na qual os procedimentos de gerência são voltados para as características dos serviços e para a natureza da competição por serviços. A gestão de serviços é também, em grande parte, uma abordagem orientada para o mercado. Como um fenômeno, ela inclui o aspecto de marketing do negócio ou de qualquer relacionamento da organização com o cliente (VASCONCELOS; BRITO, 2014).

Ademais, o sucesso de uma organização depende de sua habilidade em obter vantagens competitivas, tornando-as mais duradouras possíveis. Essas vantagens advêm em geral, do desempenho da organização em dois quesitos: primeiro, da obtenção do menor custo operacional, que comporte a prática de preços competitivos a um volume lucrativo de vendas, permitindo uma participação de mercado auspiciosa. Em segundo lugar, advêm da estratégia (marketing), visando à aquisição de elevados padrões de qualidade dos produtos e serviços, diferenciando-os da concorrência (LEITE; SCARBOSSA, 2021).

As Três Dimensões do Marketing: Filosófica, Funcional e Gerencial

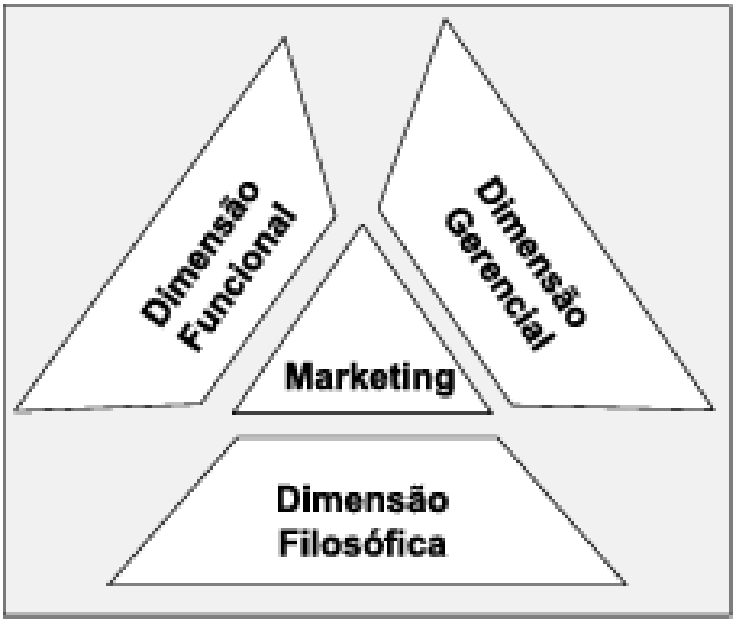
De acordo com a proposta de Toledo (2014), existem três dimensões para facilitar a compreensão da prática de marketing, que são:

- Função do marketing - dimensão funcional.

- Administração de marketing – dimensão gerencial.

- Orientação que irá dar suporte ao modelo de gestão de marketing - dimensão filosófica, conforme a figura 3.

Figura 3. Visão tridimensional de marketing.



Fonte: adaptado de Toledo (2014).

O esquema do "conceito tridimensional de marketing", idealizado por Toledo (2014), é uma proposta visando à convergência das três dimensões em torno das quais se discute a conceituação de marketing.

- **Dimensão funcional** - o termo marketing tem por função estudar os relacionamentos de troca, ou seja, a existência de um processo de troca (KOTLER; KELLER, 2006). Toledo (2014) completa, especificando que a função (objetivo) de marketing é analisar, estimular, promover e facilitar a troca de valores entre indivíduos e organizações pelo estabelecimento de relacionamentos duradouros.

Todavia, não basta que existam, de um lado, pessoas com necessidades e desejos a serem satisfeitos e, de outro lado, empresas ofertando produtos e serviços destinados à satisfação dessas necessidades: um indivíduo somente se dispõe a se envolver em um processo de troca se perceber que sua satisfação será atendida (CHURCHILL JR.; PETER, 2000).

Na mesma linha de pensamento, Etzel, Walker e Stanton (2011) relatam que todas as atividades de Marketing são definidas para a promoção de processos de trocas entre um ou vários indivíduos e/ou organizações.

- Dimensão filosófica - diz respeito à orientação adotada pela empresa, a qual servirá de base para a ação administrativa (TOLEDO, 2014). O tipo de orientação será o direcionador do processo administrativo de marketing (prática).

A literatura ilustra inúmeras opções de orientação empresarial (KOTLER; KELLER, 2006): produção, produto, vendas, marketing, societal e holística. Embora todas as alternativas tenham alguma conotação estratégica, a vinculação do marketing com a estratégia empresarial e, particularmente, com a estratégia competitiva adquiriu ênfase a partir do final dos anos 1980, com destaque para os autores como Kohli e Jaworski (1999) e Narver e Slater (1999).

Esses quatro autores acima foram os pioneiros na ampliação do conceito de orientação para marketing, criando a expressão “orientação para mercado”, que indica a importância de manter o foco no cliente e, com igual intensidade, no concorrente.

Nesse sentido, toda decisão tomada deve direcionar-se para o atendimento das necessidades e desejos do consumidor e fazê-lo de modo a atingir uma posição de superioridade em relação à concorrência. O que Lambin (2010) reforça essa concepção, afirmando que, em uma empresa que adota como filosofia de gestão a orientação para o mercado, é responsabilidade da gestão de marketing criar um produto ou serviço que represente, para o comprador, um valor superior às ofertas da concorrência. É nesse contexto que sobressai o nível decisório estratégico de marketing, o qual pode ser denominado Marketing Estratégico.

No âmbito da administração estratégica, a orientação para mercado diz respeito ao processo de posicionamento competitivo, envolvendo as seguintes etapas:

definição dos segmentos de mercado.

seleção dos segmentos (posicionamento de mercado).

posicionamento de marketing (KOTLER, 2009).

A premissa de a empresa ter por alvo um grupo selecionado de clientes, seu público-

alvo, deverá estar disseminada em todos os níveis da empresa (TOLEDO, 2014).

Nessa temática, Lamb Jr. et al., (2014) opinam que Marketing deve ter uma atitude ou perspectiva filosófica orientada para a satisfação dos clientes no desenvolvimento de seu processo gerencial. O que significa dizer parafraseando Churchill Jr. e Peter (2000), que as empresas devem sempre estar orientadas para agregar valor ao cliente, e essa orientação deve ser assimilada pelos gestores de toda a organização.

O que é corroborado por Semenik e Bamossy (1995) ao estabelecerem que a orientação para o cliente seja a base sobre o qual se deve construir o Conceito de Marketing, e por Hax e Wilde II (2012) ao caracterizarem que o foco está no cliente como um dos três pilares do processo adaptativo de implantação do posicionamento competitivo, juntamente com eficiência operacional e inovação.

- Dimensão gerencial (prática) – envolve tornar operativas a função do marketing e a sua subordinação a uma determinada orientação. Em outras palavras, é preciso converter a filosofia em base para uma ação administrativa, destacando-se, nesse caso, a dimensão gerencial do conceito de marketing, segundo Toledo (2014).

Dessa forma, para o autor acima, a implantação da função de marketing se operacionaliza mediante o planejamento, implantação e controle das variáveis que compreendem o composto de marketing.

Nesse cenário, encontra-se inserido o profissional de Marketing, que para Kotler e Keller (2006), está envolvido, no cotidiano, com atividades estratégicas de análise e de decisões relacionadas a produto, preço, distribuição e promoção.

Os autores Urdan e Urdan (2006) e Só e Silva e Toledo (2002) destacam que o nível decisório estratégico de marketing e a Gestão de Marketing relacionam-se com a segmentação de mercado, determinação de mercados-alvo e posicionamento. O que Lambin (2000) concorda e sustenta que marketing também é planejamento estratégico.

Dessa maneira, Marketing pode ser concebido como um processo social e gerencial por meio do qual indivíduos e grupos obtêm o que necessitam e desejam com a criação, oferta e a troca de produtos, serviços e valores com outros (TOLEDO, 2014).

Em suma, parafraseando as palavras de Toledo (2014), ao direcionar a análise para a dimensão funcional do marketing, está-se discorrendo a respeito da troca como objeto da atividade de marketing; se a análise estiver centrada na dimensão gerencial (prática), a discussão

remete para o processo administrativo de marketing como praticado pelas organizações, como forma de promover e estimular a troca; se a questão for discutida à luz da dimensão filosófica, o debate irá concentrar-se na orientação que a organização irá adotar como guia para o desenvolvimento do processo administrativo. Nessa última dimensão é que se situam, por exemplo, aspectos relativos à responsabilidade social, marketing societal, competitividade, valor, relacionamento, entre outros.

Plano de Marketing

O Plano de Marketing é um documento que deve conter informações importantes sobre o ambiente ao qual o produto vai ser inserido, contendo análises para subsidiar a empresa a tomar as medidas necessárias para um melhor posicionamento do produto ou serviço. Informa com mais precisão como a empresa deseja agir para alcançar seus objetivos, a partir da tomada de decisão (KOTLER; KELLER, 2006).

Para Costa (2013, p. 88), "o plano (produto do planejamento) é um curso de ação, onde se estabelece quem fará o que, onde, como e porque, para atingir os objetivos. Todo e qualquer plano é retratado formalmente através de um documento."

Assim, entende-se que um bom plano de marketing deve orientar a empresa em seus negócios na maneira como seu produto ou serviço deverá ser transmitido para o público de modo que gere lucros e crescimento satisfatórios. Essa afirmação é aferida por Cobra (2003, p. 88), que diz "o plano de marketing identifica as oportunidades mais promissoras no negócio, mostra como penetrar com sucesso, obter e manter as posições desejadas nos mercados identificados".

Seguindo na explanação, o plano de marketing é uma ferramenta poderosa, pois diante de um mercado que sofre com constantes evoluções e mudanças de maneira rápida, ele procura meios que contribuam para a execução do planejamento, tornando-o de grande importância no processo de marketing. De acordo com Kotler e Keller (2006, p. 41):

> O plano de marketing é o instrumento central para direcionar e coordenar o esforço de marketing. Ele funciona em dois níveis: estratégico e tático. O plano de marketing estratégico estabelece os mercados-alvo e a proposta de valor que será oferecida [...]. O plano de marketing tático especifica as táticas de marketing, incluindo características do produto, promoção, comercialização, determinação do preço, canais de venda e serviços.

Em conformidade com o que já foi exposto, é notório que as empresas devem estar

atentas ao seu ambiente externo e às frequentes mudanças, para não ficarem somente dependentes das ferramentas metodológicas em busca de possíveis problemas e suas respectivas soluções, pois as oportunidades e ameaças não avisam de qual lado estão vindo.

À luz do exposto, é pertinente afirmar que marketing figura como peça-chave no contexto do processo gerencial em seus vários níveis hierárquicos. Sob esse aspecto, o planejamento de marketing ocupa um papel central no sistema, como instrumento indissociável do processo de formulação e implantação de estratégicas competitivas e de crescimento.

CONCLUSÃO

Considera-se que o processo de comunicação atrelado a ação compartilhada daqueles que fazem parte do contexto empresarial são imprescindíveis para se alcançar a excelência do marketing com qualidade.

Nesse sentido, ressalta-se, com base no estudo da fundamentação teórica que na era de globalização, uma das preocupações importantes refere-se a da qualidade do produto e como mostrar esse produto ao consumidor. As estratégias de marketing concentram-se na obtenção de trocas ou transações exitosas com os clientes. A partir dessa perspectiva, pode haver o desdobramento em várias dimensões: confiança, durabilidade, desempenho e conformidade com as especificações projetadas através do plano de marketing.

REFERÊNCIAS

_____. **Administração de Marketing no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

abordagem do marketing estratégico. **Revista GESTO: Revista de Gestão Estratégica de Organizações.** Santo Ângelo, v. 9, n. 2, p. 114-134 | jul./dez. 2021.

AMA (American Marketing Association) (s.d.): **Conceptual and theoretical developments in marketing** (mímeo). 1985.

AMBRÓSIO, V.; SIQUEIRA, R. **Plano de marketing**: passo a passo – serviços. São Paulo: Reichmann & Affonso, 2002.

ARRUDA, S.C. **Administração moderna**. 9.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2006.

BAKER, P. **Gestão e Marketing**: **A administração contemporânea**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

BIELSCHOWSKY, R. **Pensamento econômico brasileiro**: o ciclo ideológico do desenvolvimento. 5. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

CHIAVENATO, I. **Comportamento Organizacional**. A dinâmica do sucesso das organizações. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CHURCHILL JR., G. A; PETER, P. J. **Marketin**g: criando valor para os clientes. 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

COBRA, M. **Administração de Marketing**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

COSTA, Nelson Pereira. **Marketing para empreendedores**: um guia para montar e manter um negócio. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

ETZEL, M.J.; WALKER, B.J.; STANTON, W.J. **Marketing.** São Paulo: Makron Books, 2011.

FERRACCIU, J. S. S. **Marketing promocional**: **a evolução da promoção de vendas**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GILBERT. A. JR. CHURCHILI e PETER, J. PAUL. **Marketing de Relacionamento**. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAVE, I.; MENDES, M. **Administração inteligente**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

HAX, A.; WILDE II, L. The delta project – toward a unified framework of strategy. MIT **Sloan Working Paper**, n.42, p.61-02, sept. 2012.

KOHLI, A.K.; JAWORSKI, B.J. Market orientation: the construct, research propositions, and managerial implications. **Journal of Marketing**, Ann Arbor,MI, v. 54, p.1-18, apr. 1999.

KOTABE, Masaaki. **Administração de marketing global**. São Paulo: Atlas, 2000.

KOTLER, P. **Administração de marketing**: análise, planejamento, implementação e controle. 10.ed. São Paulo: Prentice Hall do Brasil, 2009. (Edição do Milênio).

KOTLER, P.; KELLER, K. L. **Administração de Marketing**. 12 ed. Trad. Mônica Rosemberg. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

LAMB Jr., C. W.; HAIR Jr., J. F.; McDANIEL, C. **Princípios de marketing**. São Paulo: Pioneira; Thomson Learning, 2014.

LAMBIN, J.J. **Marketing estratégico**. Lisboa: McGraw Hill, 2010.

LAS CASAS, A. L. **Marketing de serviços**. São Paulo: Atlas, 2001.

LEITE, A. R.; SCARBOSSA, M. Evolução das perspectivas teóricas do marketing e a

LOBATO, D. M. **Administração Estratégica: Uma visão orientada para a busca de vantagens competitivas.** Rio de Janeiro: Editora Editoração, 2002.

MCDANIEL, Carl D. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

MEIRELLES, A. M.; GONÇALVES, C. A. **O planejamento estratégico no Banco Central do Brasil e a viabilidade estratégica em uma unidade descentralizada da autarquia:** um estudo de caso. UFMG. 2011.

MEIRELLES, D. **Um roteiro pela selva do planejamento estratégico.** São Paulo: Makron, 1995.

MILES, E.R.; SNOW, C.C. **Organizações modernas**. São Paulo: Pioneira, 2007.

MINTZBERG, H. **Estratégia de Empresa**: profissionalizada, moderna e humana. São Paulo: Makron Books, 2003.

NARVER, J.C.; SLATER, S.F. The effect of market orientation on business profitability. **Journal of Marketing**, Chicago, v.54, n.4, p.20-35, oct., 1999.

NEWBERT, S. L. (2008). Value, rareness, competitive advantage, and performance: a conceptual-level empirical investigation of the resource-based view of the firm. **Strategic Management Journal**, v, 29, n. 7, p. 745-768, 2008.

NOVAES, A. G. **Logística e Gerenciamento da Cadeia de Distribuição**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

PORTER, M. **Vantagem Competitiva: Criando e Sustentando um Desempenho Superior.** 3 ed. São Paulo: Campus, 2008.

PSILLAKIS, H. **Gestão de marketing. Estratégias mercadológicas**. São Paulo: Saraiva, 2003.

SEMENIK, R.J; BAMOSSY, G.J. **Princípios de marketing**: uma perspectiva global, São Paulo: Makron Books, 1995.

SÓ e SILVA, F.; TOLEDO, G.L. Marketing e competitividade. In: ENANPAD, 1992, 16, Canela-RS. **Anais**... Canela-RS: ANPAD, 2002. p.178-192.

SPENDOLINI, M. J. **Benchmarking**. São Paulo: Makron Books, 2003.

THOMPSON, D.J**. Dinâmica Organizacional**: fundamentos sociológicos da teoria administrativa. São Paulo: Cortez, 2006.

TOLEDO, G.L. Relações públicas e marketing: um conceito tridimensional. In: ENANPAD, 18, 1994, Curitiba. **Anais**... Curitiba: ANPAD, 2014. p.145-157.

URDAN, F.T.; URDAN, A.T. **Gestão do composto de marketing**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

VASCONCELOS, F. C; BRITO, L. A. L. Vantagem competitiva: o construto e a métrica. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 2, p. 70-82, 2014.

METODOLOGIAS VOLTADAS PARA CRIANÇAS AUTISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria de Jesus Costa Gomes
Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5317029.1-16

METODOLOGIAS VOLTADAS PARA CRIANÇAS AUTISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria de Jesus Costa Gomes
Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO
A educação inclusiva no Brasil possui uma trajetória consideravelmente significativa em termos de surgimento, porém ainda na atualidade percebe-se que existem muitos desafios, resistências e despreparo de profissionais em relação ao ensino de crianças autistas. Este artigo tem como objetivo apresentar metodologias para a inclusão de crianças autistas no ambiente escolar. Utilizou-se uma pesquisa bibliográfica através de livros, artigos científicos, manuais, revistas e sites especializados com o propósito de relatar uma realidade, que nos dias atuais, vem se apresentando de forma ativa nos ambientes escolares. É necessário um suporte pedagógico que subsidie práticas a profissionais, ajudando-os a atuar nas dificuldades que o universo autista apresenta na vida escolar e familiar. Portanto, recomenda-se entender as metodologias sugeridas neste trabalho para fundamentar uma prática pedagógica com mais sucesso efetivamente com alunos autistas para que o processo educacional não seja mais centrado na integração e sim na inclusão.
Palavras-chave: Crianças Autistas. Metodologias. Inclusão.

ABSTRACT
Inclusive education in Brazil has a considerably significant trajectory in terms of emergence, but even today it is clear that there are many challenges, resistance and unpreparedness of professionals in relation to teaching autistic children. This article aims to present methodologies for the inclusion of autistic children in the school environment. A bibliographical research was used through books, scientific articles, manuals, magazines and specialized websites with the purpose of reporting a reality, which nowadays, has been actively presented in school environments. Pedagogical support is necessary to support practices for professionals, helping them to deal with the difficulties that the autistic universe presents in school and family life. Therefore, it is recommended to understand the methodologies suggested in this work to support a more successful pedagogical practice with autistic students so that the educational process is no longer centered on integration but on inclusion.
Keywords: Autistic Children. Methodologies. Inclusion.

RESUMEN
La educación inclusiva en Brasil tiene una trayectoria considerablemente significativa en términos de surgimiento, pero aún hoy es claro que hay muchos desafíos, resistencias y falta de preparación de los profesionales en relación a la enseñanza de niños autistas. Este artículo tiene como objetivo presentar metodologías para la inclusión de niños autistas en el ambiente escolar. Se utilizó una investigación bibliográfica a través de libros, artículos científicos, manuales, revistas y sitios web especializados con el propósito de dar cuenta de una realidad que hoy en día se ha presentado activamente en los ambientes escolares. El apoyo pedagógico es necesario para apoyar las prácticas de los profesionales, ayudándolos a enfrentar las dificultades que el universo autista presenta en la vida escolar y familiar. Por lo que se recomienda comprender las metodologías sugeridas en este trabajo para apoyar una práctica pedagógica más exitosa con estudiantes autistas para que el proceso educativo ya no se centre en la integración sino en la inclusión.
Palabras clave: Niños autistas. Metodologías. Inclusión.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria – APA (2014), a denominação Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi recebida como um transtorno do neurodesenvolvimento, "marcado por comprometimentos nas habilidades de comunicação social e pela presença de padrões de comportamentos estereotipados, repetitivos e restritos" (Guo et al., 2019; Maia et al., 2019), que afeta aproximadamente 1% da população que geralmente é diagnosticado na primeira infância Ornoy et al., 2015).

Neste sentido, pontua-se que algumas características podem ser notadas durante o desenvolvimento da criança autista, que vão desde as dificuldades de aprendizagem até a superdotação em áreas específicas (Lima, 2019).

Dessa forma, algumas metodologias de ensino para alunos autistas que estão citadas no estudo, vêm sendo estudadas e elaboradas com base na identificação das melhores práticas desenvolvidas e que obtiveram sucesso, uma vez que as mais significativas para a área da educação têm por base as teorias de análise do comportamento (Figueiredo, 2014).

Com base no que fora descrito, questiona-se: Quais as metodologias podem ser utilizadas para a inclusão de crianças autistas no ambiente escolar?

Este artigo tem como objetivo apresentar metodologias para a inclusão de crianças autistas no ambiente escolar, com a utilização de uma pesquisa bibliográfica através de livros, artigos científicos, manuais, revistas e sites especializados com o propósito de relatar uma realidade, que nos dias atuais, vem se apresentando de forma ativa nos ambientes escolares.

O interesse pela temática ocorreu pelo crescente número de congressos, encontros e grupos de estudos que têm se dedicado a este assunto. Apesar de todas as dúvidas que cercam esta síndrome, cabe, neste momento, abordar conhecimentos fundamentais sobre procedimentos metodológicos que podem ser utilizados em sala de aula.

NOVOS OLHARES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

A denominação Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi recebida pela Associação Americana de Psiquiatria – APA (2014), que veem como um transtorno do neurodesenvolvimento. E, ainda, Araújo; Veras e Varela (2019, p. 3) corroboram ao conceituar que "é um transtorno do neurodesenvolvimento, marcado por comprometimentos nas habilidades de comunicação social e pela presença de padrões de comportamentos

estereotipados, repetitivos e restritos".

Esse transtorno está relacionado a um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico que afeta aproximadamente 1% da população que geralmente é diagnosticado na primeira infância (Guo et al., 2019; Maia et al., 2019; Ornoy et al., 2015). O TEA caracteriza-se como um transtorno no neurodesenvolvimento que provoca deficiências na interação e comunicação social recíproca e interesses restritos, bem como comportamentos estereotipados repetitivos (Guo et al., 2019; Maia et al., 2019; Wang et al., 2018).

Conceitualmente, o termo autismo tem sua origem do grego "*autos*" que significa "de si mesmo". Foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler (SChmidt, 2013), em 1916, com o objetivo de caracterizar alguns sintomas da esquizofrenia. Anos mais tarde, conforme registros do autor citado, dois médicos de origem austríaca, Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944) fizeram uso do termo cunhado por Bleuler para caracterizar o conjunto de sintomas observados em um grupo de crianças estudadas por eles em pesquisas paralelas.

A partir do ano de 2014, a Associação Americana de Psiquiatria (APA), propôs mudanças significativas no entendimento da definição de autismo em sua última revisão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5. Sobre isso, Forner e Rotta (2016) fazem um alerta que esta alteração não é apenas uma mudança de nomenclatura, mas uma possibilidade de abordagem diferente sobre os aspectos comportamentais apresentados por crianças já nos anos iniciais.

Sendo assim, é válido dizer que as manifestações de déficits que uma pessoa com TEA apresenta, pode variar em graus de intensidade (podendo ser leve, moderado ou severo) e também de indivíduo para indivíduo (déficits diferentes em pessoas diferentes). Isso implica dizer que não há uma fórmula para evidenciar sintomas relacionados ao autismo, pois sua caracterização pode variar na forma como se apresenta clinicamente (APA, 2014).

Neste sentido, Zanolla e colaboradores (2015) enfatizam que as pessoas com autismo apresentam comportamentos diversos e comuns em todos os níveis desse transtorno, tais como agressividade, gritos, birras, automutilação, choro ou risos inapropriados, falta de contato visual, imitação, impulsividade, imitação involuntária dos movimentos de outras pessoas, movimentos repetitivos, repetição sem sentido das próprias palavras, repetição de palavras sem sentido, comunicação e interação social inadequada.

> Com grande frequência, essas crianças também possuem comprometimentos comportamentais, a exemplo da hiperatividade ou passividade incomum, resistência para mudanças de ambientes, execução de atividades repetitivas, estereotipias

> motoras, episódios de nervosismo ou risos sem causa aparente, agitação psicomotora, capacidade de atenção e concentração restritas, além da capacidade de manter a atenção restrita apartes específicas, ao invés do todo, atitudes impulsivas, agressivas, autodestrutivas e perturbadoras (Lima, 2019, p. 17).

Cabe aqui pontuar que algumas características podem ser notadas durante o desenvolvimento da criança autista, que vão desde as dificuldades de aprendizagem até a superdotação em áreas específicas, pois, conforme relata Lima (2019, p. 16), "as crianças com TEA também podem ter inteligência normal". Outro ponto a ser destacado, se relaciona ao atraso na fala, mesmo que algumas crianças com TEA falem de forma apropriada, falta de atenção e interesse limitado a certos objetos (Lima, 2019).

Com base no que fora descrito, segundo o autor acima, é preciso ter uma atenção mais acurada, pois, além das características citadas, alguns aspectos devem ser observados para melhor atender as pessoas com autismo, pois elas apresentam forte tendência à depressão, fator psicológico que colabora para o distanciamento social.

Outra característica importante ligada ao aspecto psicológico da pessoa com autismo é que elas geralmente ignoram as emoções das demais pessoas, como descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014, p. 53): "déficits na reciprocidade socioemocional (capacidade de envolvimento com outros e compartilhamento de ideias e sentimentos) estão claramente evidentes em crianças pequenas com o transtorno".

O AUTISTA NA ESCOLA REGULAR

Acredita-se que o grande desafio é pensar em uma educação para todos sem discriminar ninguém e atender as necessidades especiais e as diversidades em sala de aula dos alunos, principalmente dos autistas, pois, independentemente do tipo de deficiência a criança necessita de caminhos alternativos para alcançar o aprendizado (Cadori; Albrecht, 2020).

Sendo assim, certamente, nota-se que a chegada da criança com autismo na escola regular proporciona grande preocupação tanto por parte da família quanto da escola, pelo fato de que, nesse momento a família e os profissionais da educação se questionam sobre a inclusão dessas crianças, pois a escola necessita de adequações.

Para as autoras, Brande e Zanfelice (2012, p. 44), receber alunos com deficiência, mais especificamente com TEA, é um desafio que as escolas enfrentam diariamente, pois pressupõe-se a utilização de adequações nas áreas ambientais, curriculares e metodológicas.

Entretanto, nas palavras de Scardua (2008, p. 2), “isso não é tarefa fácil, uma vez que para que haja inclusão escolar, é necessário também o comprometimento por parte de todos os envolvidos”. Isso significa que, alunos, professores, pais, comunidade, diretor, enfim, todos que participem da vida escolar direta ou indiretamente para garantir uma educação de qualidade.

De acordo com Suplino (2009, p. 2), “para que o acesso esteja garantido, torna-se necessário assegurar a permanência com qualidade”. Dessa forma, é essencial atribuir importância nas capacidades de cada aluno, a fim de que o educador transmita confiança e segurança para este, para que ele aprenda de forma significativa e contribuir com novos conhecimentos.

Aliado a afirmativa acima, “para que haja esse ensino de qualidade é necessário currículo apropriado de modo que promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros” (Brande; Zanfelice, 2012, p. 44).

Segundo Libâneo (2012, p. 489),

> O currículo é a concretização, a viabilização das intenções expressas no projeto pedagógico, e há muitas definições de currículo: conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagem pretendida, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura.

Entretanto, quando se pensar em currículo, o foco deve sempre partir da realidade de cada criança, seja ela com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) ou não, pois, entende-se que pensar numa proposta curricular vai além dos conteúdos, pois estes não são mais importantes no processo educativo. Logo, faz-se um alerta ao educador sobre a necessidade de observar a real necessidade do aprendente autista e como esse currículo vai ajudá-lo no seu desenvolvimento cognitivo (Chaves; Abreu, 2014).

Dessa forma, quando a criança chegar à escola os professores devem ter em mente que, além de conteúdos escolares a serem aprendidos pela criança é necessário que o uso de estratégias para torna-la independente, capaz de desenvolver atividades do dia-a-dia por si só, pois muitas vezes os pais realizam tarefas que as crianças poderiam realizar sozinhas (Libâneo, 2012).

Um exemplo de currículo importante para o estímulo da autonomia da criança é o Currículo Funcional Natural[6], que tem por objetivo central, segundo Suplino (2015, p. 33), “tornar o aluno mais independente, produtivo e também mais aceito socialmente”. Entretanto,

[6] aplicado às metodologias que envolvem a vida diária do aluno.

pontua-se que é preciso demarcar o que é funcional, e isso depende de diversos fatores, pois, deve-se ter o cuidado de saber discernir que uma habilidade que pode ser considerada funcional numa determinada comunidade, poderá não ser em outra. Portanto, ao estabelecer-se os objetivos funcionais para ensinar, é necessário ter em mente aquilo que a pessoa com deficiência necessita em primazia aprender para ter sucesso e ser aceita em seu meio, como qualquer outra dessa mesma comunidade (Suplino, 2015, p. 34).

Partindo do pressuposto de que é necessário saber o que cada criança necessita aprender, também é importante a contínua análise e avaliação do currículo proposto durante o processo de ensino-aprendizagem. A partir disso, o educador poderá avaliar o educando em seus avanços e entraves (Libâneo, 2012).

No entanto, para que o educador consiga fazer essa relação sobre o que e como ensinar o aluno com autismo é importante uma formação adequada, caso contrário, a metodologia utilizada em sala não servirá para alcançar o objetivo desejado, que é a aprendizagem. Esse é um grande problema encontrado nas escolas, pois muitos professores não se sentem preparados para lidar com essas crianças, pela falta de qualificação.

Santos (2008) faz um alerta que no currículo dos cursos superiores, as informações sobre autismo são carentes e obsoletas, além disso, a bibliografia é escassa e a maioria dos textos é importada e traduzida, assim como as experiências nesta área. Logo, a inclusão das crianças com autismo na escola regular, precisa de atenção de todos os envolvidos como citado anteriormente. Para que a escola possa promover a inclusão do autista, os profissionais que nela atuam busquem uma formação especializada, que lhes permita conhecer as características e as possibilidades de atuação destas crianças.

Contudo, tal conhecimento deveria ser efetivado no processo de formação desses profissionais, sobretudo dos professores que atuam no ensino fundamental (Silva; Brotherhood, 2009, p. 3). O professor por sua vez, deve ter consciência que para a concretização da aprendizagem significativa por parte da criança autista é importante a mudança de suas crenças e atitudes, pois toda criança é capaz de aprender basta um olhar reflexivo para quais habilidades esta possui, assim é possível focar em suas aptidões.

Além disso, é importante que a criança autista interaja com outras crianças, pois, de acordo com Camargo e Bossa (2009, p. 67), “para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, é preciso possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos”.

As autoras ainda enfatizam que proporcionar às crianças com autismo de conviver com outras da mesma faixa etária, possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Assim, o convívio de uma criança autista no ensino regular irá favorecer o seu desenvolvimento e de seus pares.

METODOLOGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS AUTISTAS

Decerto que as metodologias de ensino para alunos autistas vêm sendo estudadas e elaboradas com base na identificação das melhores práticas desenvolvidas e que obtiveram sucesso, uma vez que as mais significativas para a área da educação têm por base as teorias de análise do comportamento (Figueiredo, 2014).

Para a autora, o objetivo principal dessas metodologias se concentra em ensinar comportamentos e habilidades aos indivíduos com dificuldades para que eles se tornem independentes e inseridos na comunidade. Para que isso seja possível, cabe os profissionais utilizarem técnicas para o desenvolvimento da comunicação, das habilidades sociais, de brincadeira, acadêmicas e de autocuidados.

Além disso, é relevante entender tais metodologias para uma prática pedagógica com sucesso efetivamente com alunos autistas para que o processo educacional não seja mais centrado na integração e sim na inclusão. Para tanto, os profissionais da Educação devem conhecer e estudar o Applied Behavior Analysis (ABA) que, segundo Figueiredo (2014, p. 48), "é uma abordagem analítico-comportamental", e que, devido à relevante eficácia para o uso com crianças autistas, é uma abordagem frequentemente utilizada.

Assim, a seguir encontram-se a descrição de algumas metodologias da atualidade que podem ser utilizadas para o ensino de alunos autistas, e que geralmente são entrelaçadas para uma prática mais efetiva.

PROMPT

É uma técnica de abordagem multidimensional indicada para os transtornos motores de fala, que envolve os aspectos físico-sensoriais do controle motor, os aspectos cognitivo-linguísticos e socioemocionais. Consiste em auxiliar o aluno autista para alcançar o comportamento adequado que se deseja. Como exemplo, é possível citar o processo de alfabetização e letramento com a aquisição da fala, por repetição, fazendo menção a uma

imagem que facilite o processo, conforme a Figura 1.

Figura 1. Método Prompt

Fonte: Oliveira; Tomaz; Silva, 2023

Cabe salientar que esta técnica é comportamental e tem a finalidade de ajudar a criança a emitir as respostas corretas, de acordo com o nível de independência que a criança apresenta. Ela pode ser oferecida imediatamente após a instrução, durante a resposta da criança e depois de uma resposta incorreta (Figueiredo, 2014, p. 55).

Dessa forma, o professor ao se apropriar dessa técnica, poderá ajudar o aluno autista, desde a chegada à sala de aula até o momento da partida para casa. Quanto ao desenvolvimento dos conteúdos propostos, as ajudas ensinadas para a resposta correta poderão servir para que o aluno autista se aproprie do conhecimento e possa fazer uso dele de forma independente (Oliveira; Tomaz; Silva, 2023).

ENSINO/TREINO POR TENTATIVAS DISCRETAS - DTT

O Ensino por Tentativas Discretas, é conhecido por ABA estruturado, do inglês Applied Behavior Analysis, que é um conjunto de estratégias da Análise do Comportamento Aplicada

que tem como objetivo trazer mais independência e autonomia por meio do ensino de novas habilidades.

Para Figueiredo (2014, p. 53),

> Na tentativa discreta, conhecida também como ensino direto ou incidental, o educador apresenta repetidamente estímulos que desenvolvem competências específicas, de acordo com o que está querendo treinar naquele momento, com instruções rápidas e claras.

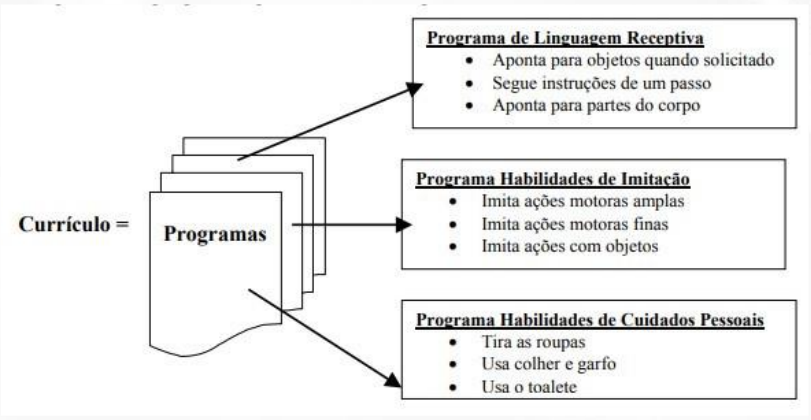
Um bom ensino por tentativas discretas é realizado em quatro partes:

- Apresentação da instrução,
- Resposta da criança,
- Consequência e pequena pausa entre a consequência,
- E a próxima instrução (intervalos) (Ghezi, 2017).

Contudo, pontua-se para que a criança preste atenção ao que está sendo solicitado, por exemplo, o educador precisa chamar a sua atenção chamando pelo seu nome, tocando nela ou de alguma outra forma.

Em uma pedagógica, esse método consiste em simplificar sequências complexas através de sequências simples e/ou discretas a fim de ensinar cada parte da sequência simples de forma seriada, utilizando reforços positivos, contínuos ou intermitentes, para então formar o aprendizado da sequência complexa e tornar o aluno independente para o uso do aprendizado em questão, de acordo com a Figura 2.

Figura 2. Currículo da ABA



Fonte: Manual de treinamento em ABA, 2020.

E, por fim, o Ensino por Tentativas Discretas (Discrete Trial Teaching – DTT) é uma das metodologias de ensino usadas pela ABA, já citado, que tem uma dimensão estruturada, comandado pelo professor, e caracteriza-se por dividir sequências complicadas de aprendizado em passos muito pequenos ou discretos ensinados um de cada vez durante uma série de tentativas, junto com o reforçamento positivo (prêmios) e o grau de ajuda que for necessário para que o objetivo seja alcançado (Lear, 2014, p. 6).

MÉTODOS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA (CAA)

Esses métodos, aliados aos citados anteriormente, colaboram para um processo de ensino-aprendizagem de forma mais efetiva. Para compreender esses métodos, Mizael e Aiello (2013, p. 624) definem os métodos de CAA como “um conjunto de métodos e técnicas que possibilitam a comunicação a indivíduos sem ou com pouca fala funcional” e ainda destacam que “atualmente, existe uma diversidade de métodos de CAA”.

PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM (PECS)

É uma estratégia comumente utilizada para intermediar a comunicação entre uma pessoa com autismo e um adulto, com a utilização de trocas de figuras (Figueiredo, 2014).

Figura 3. Método Pecs

Fonte: https://www.climabajio.org/post/m%C3%A9todo-pecs

O método supra pode fazer toda a diferença em sala de aula, pois, segundo Mizael e Aiello (2013, p. 624), um dado bastante preocupante, comumente revela que “70 a 80% dos indivíduos autistas não demonstram qualquer tipo de comunicação verbal ou fala com funções comunicativas”.

Em vista da afirmativa, alerta-se que os sistemas de ensino devem se adaptar às propostas de educação para todos, na perspectiva da inclusão de alunos com deficiências em sala de aula regular (Brasil, 2015). Logo, o que se espera é o que Lira (2014, p.13) menciona: “promover uma melhor adaptação do indivíduo ao ambiente”. Dessa forma, acredita-se na manutenção do aluno autista em sala de aula de forma a se desenvolver dentro das possibilidades de suas limitações.

Sendo assim, é pertinente citar que algumas estratégias podem ser utilizadas para manter o sujeito com autismo em sala de aula, que são:

- Privilegiar vínculos afetivos;

- Utilizar linguagem objetiva;

- Privilegiar as habilidades individuais;

- Propor pequenas tarefas, mesmo que sejam diversas;

- Incentivar sempre;

- Propor atividades que estimulem o pensamento lógico; a

- Adaptar o currículo, as metodologias e o processo avaliativo;

- Evitar atividades muito longas;

- Utilizar jogos; explorar o cotidiano;

- Utilizar abordagens sensoriais (visual, auditivo, cinestésico);

- Propor atividades baseadas no interesse do aluno;

- Utilizar o concreto e o lúdico (Oliveira; Tomaz; Silva, 2023).

Estudos indicam que a utilização dessas estratégias depende de fatores como: adaptação do currículo escolar, reformulação do projeto político-pedagógico e formação continuada adequada a essas novas propostas, além, é claro, de estrutura física, de material e de recursos humanos, como determina a legislação educacional brasileira (Oliveira; Tomaz; Silva, 2023).

ESTRATÉGIAS DE ENSINO: NOVAS POSSIBILIDADES

Discorrer sobre o ensino de crianças autistas no Ensino Fundamental no contexto educacional brasileiro, reitera-se que é indispensável que se descreva que ainda é um desafio, haja vista que existe uma variedade de fatores que são obstáculos e não permitem que a palavra inclusão seja literalmente vivenciada na maioria das escolas públicas (Santos, 2008).

A literatura nacional aponta que a grande maioria dos educadores não se sente preparada para as demandas exigidas pela inclusão escolar, demonstrando que a atuação do professor é fundamental para que a inclusão escolar ocorra de forma satisfatória (Bossa, 2006; Schmidt et al., 2016).

Além disso, para muitos professores, a possibilidade de inclusão de crianças com deficiências se refere àquelas que não necessitam que haja uma reestruturação e adaptação da escola (Bossa; Camargo, 2009), como as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que se caracterizam pela presença de um desenvolvimento atípico na interação social e na comunicação e pela presença de comportamentos e interesses restritos e estereotipados (ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA, 2014).

Ademais, comumente não são consideradas em suas habilidades educativas (Baptista; Oliveira, 2012), devido às características peculiares, que variam de criança para criança, e o processo de aprendizagem de alunos com TEA requer adaptações que confrontam os tradicionais métodos de ensino, já que impõem desafios aos professores e superação de barreiras para garantir o direito e a permanência dessas crianças no ensino comum (Dutra, 2008).

Apesar do sentimento de despreparo dos educadores frente à inclusão, o acesso de alunos com TEA no ensino comum é uma realidade crescente no país. Em virtude do recente decreto da Lei 12.764 (Brasil, 2012) que, formalmente, caracteriza o autismo como deficiência e proíbe a recusa de matrículas para crianças com esse transtorno no ensino comum, o que significa que o número de crianças com TEA incluídas nas escolas tende a aumentar.

Além disso, o TEA já não é mais classificado como um transtorno raro. No Brasil, embora não existam estudos específicos sobre a incidência do autismo, estima-se que cerca de dois milhões de brasileiros possuem o transtorno (Júnior, 2014). Nos Estados Unidos, onde o avanço de recursos e instrumentos de avaliação padronizados é evidente, fala-se em uma incidência de autismo de 1 para cada 50 crianças (CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2013).

Portanto, observa-se que o número de casos vem aumentando no Brasil e no mundo,

apontando para a necessidade de um maior investimento nos aspectos educacionais dessas crianças dentro do paradigma da inclusão. Diversos estudos têm apontado o papel do professor para a adequada inclusão de crianças com autismo e o impacto dessa inclusão no desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e de comunicação em crianças com TEA (Camargo; Bossa, 2012).

Com base no exposto, há de se compreender os desafios docentes ao receberem a responsabilidade de educar crianças autistas pela falta de formação do mesmo. No entanto, mesmo diante de tantos contrapontos é necessário que o professor busque alternativas que podem ser encontradas através de um bom planejamento, além da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) que é o principal documento que norteará a escola, já que deve ter a participação do professor na sua elaboração e nesta hora o professor precisa ser ousado como cita Gadotti (1994, p. 03) "o projeto da escola depende, sobretudo da ousadia dos seus agentes".

Portanto, com essas alternativas o professor e a escola estarão não só pensando no seu aluno mais também dando um passo importante no ensino para crianças autistas, afinal, esse lhe é um direito garantido por lei. Assim, uma boa metodologia deve ser iniciada com a redução do número de alunos por turma, para que o professor possa oferecer a assistência necessária, na qual devem ser criadas:

- Rotinas de trabalho, incluindo a arrumação da sala, a forma de escrever no quadro, pois os autistas irritam-se com quaisquer mudanças bruscas (Pinheiro et al., 2013).

- Atividades e métodos visuais concretos devem ser selecionadas, pois no autismo há uma restrição ao domínio da linguagem, mas há também uma percepção visual muito apurada.

- Se forem dadas instruções muito longas, o ideal é que se faça por meio de estímulos visuais e não verbais autistas têm dificuldades em sequências verbais.

- Talvez por essa habilidade visual, é que muitos autistas se tornam bons artistas, desenhistas e programadores de computador. Caso haja um interesse desses alunos por determinados assuntos, seria ideal estimular e trabalhar com coisas de seu interesse na sala de aula.

- As crianças autistas por vezes se incomodam com sons altos que lhes deixam perturbadas, por esse motivo é que a voz do professor, a campainha da escola, o arrastar de cadeiras e mesas, o microfone ou qualquer outro tipo de barulho devem ser evitados ou ao menos amenizados. E essa sensibilidade sonora, pode ser aproveitada pelo professor como métodos de ensino, cantar para as crianças pode ser um ótimo meio de efetuar a aprendizagem.

- Na alfabetização dessas crianças, caso apresente muitas dificuldades na coordenação motora, pode ser utilizado o auxílio de um computador, pois na maioria das vezes os autistas possuem grande habilidade no manuseio destes.

Portanto, com essas alternativas o professor e a escola estarão não só pensando no seu aluno mais também dando um passo importante no ensino para crianças autistas, afinal, esse lhe é um direito garantido por lei.

Estas e outras metodologias são apenas algumas indicações de como proceder no ensino de autistas, no entanto cabe ao professor ter um olhar sensível para perceber o que de fato funciona e pode auxiliar no processo de aprendizagem dessas crianças.

De acordo com o Congresso Nacional, no que diz respeito à educação, a legislação 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que institui uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garante perante o Art. 2o, Parágrafo VII –"o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis".

Assim, é preciso que estes profissionais busquem essa formação e capacitação, visto que, as crianças autistas devem ser inclusas na escola e para isso os professores devem estar preparados para o acolhimento e para o ensino dessas crianças na sala de aula na tentativa de promover a aprendizagem. É um passo importante para conhecer e entender como iniciar um processo de ensino com a criança, entendendo que esta tem direito a uma educação com qualidade, como ainda impõe a lei no que diz respeito ao acesso no Art. 3º, parágrafo IV - que "todo autista tem direito à educação e ao ensino profissionalizante".

Assim, reitera-se que educar uma criança autista é um grande desafio, mas também um grande privilégio, pois segundo Bereohff (1994, p.11) "é uma experiência que leva o professor a rever e questionar suas ideias sobre desenvolvimento, educação normalidade e competência profissional"

METODOLOGIAS DE INTERVENÇÃO DESENVOLVIMENTISTA PARA O AUTISMO

O Developmental, Individual Difference, Relationship - Dir

Segundo Greenpan; Wieder (2016) o DIR é um modelo abrangente que foi criado para estimular os pontos fortes e os desafios de cada criança, baseando-se nas necessidades

específicas de desenvolvimento. Leva em conta a criança e seu perfil individual e familiar, de modo a criar uma intervenção específica eficaz para cada criança.

Cada componente do modelo DIR, de acordo com os autores acima, é baseado na filosofia de que toda a aprendizagem se dá através relações interativas que se iniciam pelo domínio dos estágios pré-simbólicos, que servem essencialmente como base para a linguagem. Este modelo ajuda os terapeutas, pais e educadores a conduzirem com maior facilidade uma intervenção, preocupando-se com o relacionamento, a comunicação e o pensamento das crianças com autismo.

Nas palavras de Figueiredo (2014), o DIR tem como finalidade construir as bases para o desenvolvimento das capacidades sociais, emocionais e intelectuais da criança, ao invés de focar habilidades e comportamentos isolados. A habilidade do pensamento, por exemplo, inclui algumas capacidades, como: usar a linguagem socialmente, atenção compartilhada, teoria da mente, ler sinais emocionais e sociais.

O modelo DIR considera que a linguagem e a cognição, assim como habilidades sociais e emocionais, são aprendidas através das relações que envolvem trocas emocionais significativas. Trabalhar no ambiente natural da criança passa a ser primordial, já que é neste contexto que as relações emocionais e interações acontecem (Figueiredo, 2014).

O primeiro componente, a letra D da sigla que significa desenvolvimento, descreve os blocos desta fundação. Isso inclui o desenvolvimento de capacidades para acalmar, regular, relacionar-se com outros, iniciar e responder a qualquer tipo de comunicação, engajar-se em situações sociais, criar gestos complexos. O desenvolvimento destas capacidades é fundamental para o aparecimento das relações sociais espontâneas e empáticas.

Greenspan e Wieder (2016) dividem este componente em seis estágios:

1- Atenção compartilhada e regulação – interesse e respostas intencionais a sons, toques, movimentos e outras experiências sensoriais (0-3 meses).
2- Engajamento e relacionamento- engajamento com o parceiro de comunicação. Autistas podem mostrar pouca experiência de intimidade e interesse pelo próximo (2-5 meses).
3- Interações emocionais intencionais e comunicação diádica – uso de gestos, sons, ações e interações para indicar intenções comunicativas (4-10 meses).

4- Resolução de problemas sociais, regulação de humor e formação de um senso do eu (10-18 meses) - as interações sociais são usadas para resolução de problemas, regulação de afeto.
5- Criação de ideias (18-30 meses) - uso funcional de palavras e frases e brincadeiras de faz de conta, mostrando criatividade.
6- Construindo conexões entre as ideias: Pensamento emocional, lógico e senso de realidade.

O segundo componente, que seria a letra I (que significa diferença Individual) da sigla em questão, descreve os caminhos biológicos que cada criança segue para regular, e compreender sensações como sons, toques e planos e sequências de ações e ideias. Algumas crianças são hiper-responsivas e outras hipo-responsivas a certos sons, texturas, cheiros. Cada uma tem suas particularidades sensoriais que devem ser avaliadas e respeitadas (Greenspan; Wieder (2016).

O último componente, a letra R da sigla (que significa baseado na relação), diz respeito ao aprendizado de relações sociais e interações com os cuidadores, educadores, pares e outros que se relacionam emocionalmente com as crianças. Estas relações e interações são as bases fundamentais do modelo DIR, e são conhecidas como Floortime (Tempo de brincar no chão). Este modelo estimula a família, o terapeuta e os cuidadores, a assumirem um papel ativo, criando atividades espontâneas e criativas para um melhor desenvolvimento da criança. O Floortime é um componente do programa de intervenção baseada no modelo DIR. Tem a característica de criar interações significativas de aprendizagem, estimulando as seis capacidades básicas de desenvolvimento já mencionadas (Greenspan; Wieder (2016).

SOCIAL COMUNICATION, EMOTIONAL REGULATION & TRASACTIONAL SUPPORT - SCERTS

O modelo SCERTS prioriza a comunicação social (SC), a regulação emocional (ER) e o suporte operacional ou transacional (TS). O foco desenvolvimentista e sócio pragmático desta abordagem tem sido a marca principal do trabalho dos profissionais nela envolvidos. Surgiu da necessidade de resolver a questão das limitações de outras abordagens (Prizant et al., 2013).

O modelo reflete uma nova visão da educação e tratamento. Foi influenciado por muitos modelos e práticas contemporâneas, mas propõe inovações a estes, estabelecendo prioridades claras na área de comunicação social, regulação emocional e suporte transacional, de um modo

que aborda as complexas interdependências entre essas áreas mais cruciais (Prizant et al., 2013).

O SCERTS acredita que o tratamento deve ser individualizado, com estratégias clínicas na casa das crianças, assim como na escola e apoio e treinamento da família. Acredita ainda que devemos investigar a comunicação convencional e a não convencional, incluindo a função comunicativa e as intenções dos comportamentos.

Na área de comunicação, o SCERTS considera importante aumentar a atenção conjunta e reforçar as capacidades de utilização do símbolo. Para isso, os terapeutas devem estimular a expressão da intenção comunicativa, expandir as funções comunicativas, melhorar a reciprocidade social e estimular o olhar comunicativo, para compartilhar os estados emocionais (Figueiredo, 2014).

Além disso, devem fazer com que os seus pacientes melhorem a compreensão da linguagem e outros sistemas simbólicos. Já na área da regulação emocional os objetivos são: melhorar a capacidade de auto regulação e de regulação mútua (apoio de outros) e melhorar a capacidade de se recuperar de desregulação emocional.

O suporte transacional garante a educação e aprendizagem com o uso de recursos visuais, além de outros suportes organizacionais. É necessária uma modificação ambiental e uma adaptação de currículo, para o desenvolvimento das habilidades das crianças. Inclui também o suporte emocional e educacional dos pais e dos profissionais (Figueiredo, 2014).

EARLY START DENVER MODEL - ESDM

Foi criado por Sally Rogers e Geraldine Dawson (2010), é um modelo importante na intervenção precoce de crianças até 60 meses de idade. Preocupa-se com a construção das interações, as habilidades de engajamento com o outro, as iniciativas sociais da criança, a espontaneidade e o aumento de oportunidades de aprendizados sociais que a criança experimenta através de uma relação de afeto com seus semelhantes.

O ESDM abraça dois modelos desenvolvimentistas: o construtivista e o transacional. O construtivista contribui com uma visão da criança como seres ativos, que constroem seu mundo mental e social. Já a abordagem transacional, acredita que tanto a criança quanto os indivíduos que se relacionam com ela, afetam e influenciam o desenvolvimento um do outro. Nesse caso, o comportamento, temperamento e as habilidades e emoções do adulto irão influenciar o desenvolvimento da criança ativamente e vice e versa, resultando em um processo interativo

(Rogers, Dawson, 2010).

Considerando as interações e as influências destas relações no desenvolvimento infantil, podemos inferir o quanto o desenvolvimento das crianças autistas fica prejudicado desde muito cedo. Como o comportamento do adulto também depende do comportamento da criança, quando se está diante de uma que não tem interesse nas pessoas e nem nas brincadeiras, a tendência é que pare de responder com o mesmo entusiasmo e a mesma intensidade do que quando em contato com crianças mais responsivas e ativas socialmente (Figueiredo, 2014).

Essa falta de troca social, tão importante, faz com que a criança autista não inicie nenhuma brincadeira ou interação com o adulto e nem perceba a linguagem como um meio de comunicação. Segundo Rogers e Dawson (2010), é preciso ensinar a criança a usar a fala para transmitir uma ampla gama de funções pragmáticas da linguagem: atenção compartilhada, negação, protesto, afirmação, saudações, assim como para os comportamentos regulatórios.

Para estas autoras, é importante trabalhar primeiro a intenção de produzir algum som por parte da criança sendo necessário primeiramente o estímulo das iniciações nas interações, já que é uma habilidade que falta nas crianças com autismo. Para que isso seja possível, é necessário criar uma relação baseada no afeto, com a busca constante do foco de atenção da criança ao adulto. A importância da criança estar engajada, interessada e gostando das estimulações durante as brincadeiras propostas, é essencial nesta abordagem.

PIVOTAL RESPONSE TREATMENT/ TRATAMENTO BASEADO NAS RESPOSTAS PIVÔS - PTR

O marco contributivo deste método é o uso da motivação para o ensino de novas habilidades, o ensino em situações naturais e em ambientes variados e o treinamento de todos os envolvidos na educação e tratamento da criança. Estas são considerações baseadas na psicologia desenvolvimentista, que foi considerada importante durante o desenvolvimento do método em questão.

Nas pesquisas de Koegel (2011) notou-se que as crianças pareciam muito desinteressadas em aprender. Assim, percebeu que quando em situações mais naturais, sem tanta formalidade e considerando as escolhas feitas por ela, a aprendizagem acontecia com maior frequência e de uma forma mais natural.

Além do que, o grande avanço deste método com base nas pesquisas de Koegel e Koegel

(2006), ocorreu a partir da demarcação de áreas críticas no desenvolvimento da criança com autismo, denominadas áreas pivôs e foram explicadas como as áreas que provocam mudanças e avanços generalizados no desenvolvimento de outras áreas, desde que estimuladas adequadamente. Explica-se a importância significativa para o desenvolvimento do método, já que a análise do comportamento tradicional tem como característica trabalhar cada comportamento individualmente, o que pode demorar muito e proporcionar ganhos mínimos.

Sendo assim, é pertinente citar que a área mais afetada no autismo e que traz prejuízos em diversas outras, é a motivação para a interação em comunicações sociais. A motivação é considerada a primeira e mais importante área pivô. Outras áreas, que em alguns estudos são chamadas de comportamentos ou respostas, são considerados pelo PRT: responsividade a pistas múltiplas, autocuidados, auto-gestão e interações sociais.

O objetivo desta metodologia é mover a criança que está dentro do espectro para uma trajetória mais típica do desenvolvimento, utilizando uma intervenção individualizada de acordo com as necessidades de cada criança (Koegel; Koegel, 2006).

CONCLUSÃO

A inclusão de crianças autistas ainda precisa amadurecer nas mentes de pais, educadores, governantes e toda sociedade, pois antes de tudo é preciso deixar de ignorar a existência do problema e torná-lo parte da vida como algo natural.

Dessa forma, a pesquisa foi produtiva e pertinente para a vida de profissionais de educação, pois, nos dias atuais, essa é uma realidade que não dá mais para ser deixada de lado; sendo necessário que novas reflexões e ações sejam implementadas para realização de uma prática mais condizente com a necessidade do autista, transformando significativamente comportamentos e habilidades nas áreas de desenvolvimento.

Portanto, recomenda-se entender as metodologias sugeridas neste trabalho para fundamentar uma prática pedagógica com mais sucesso efetivamente com alunos autistas para que o processo educacional não seja mais centrado na integração e sim na inclusão.

Acredita-se que ainda é um grande desafio pensar em uma educação para todos sem discriminar ninguém e atender as necessidades especiais e as diversidades em sala de aula dos alunos, principalmente dos autistas, pois, independentemente do tipo de deficiência a criança necessita de caminhos alternativos para alcançar o aprendizado.

REFERÊNCIAS

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <https//www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 05 set. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Jeane A. M. R.; VERAS, André B.; VARELLA, André A. B. Breves Considerações Sobre a Atenção à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista na Rede Pública de Saúde. Revista Psicologia e Saúde, v. 11, n. 1, jan./abr. 2019, p. 89-98.

ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

BAPTISTA, C. R.; OLIVEIRA, A. C. Lobos e médicos: primórdios na educação dos "diferentes". In BAPTISTA, C. R..; BOSA, C. A. Bosa (Eds.) Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BEREOHFF, Ana Maria P; LEPPOS, Ana Lúcia E FREIRE, Helena Vasconcelos.

BOSSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Revista Brasileira de Psiquiatria, v.28, p.4753. 2006.

BOSSA, C. A.; CAMARGO, S. P. Autismo e inclusão: Possibilidades e limites. In: GOMES, M. (Org.). Construindo as trilhas para a inclusão. 1 Ed. Vozes: Vozes, v.1, p. 90-215, 2009.

BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. Revista Educação Especial, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012.

BRASIL, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção

Brookes, 2006.

CADORI, Solange; ALBRECHT, Ana Rosa Massolin. Autismo e escola: desafios da inclusão no ensino regular. 2020.

CAMARGO, S. P.; BOSSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: Um estudo de caso comparativo. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.28, n.3, p.315-324, 2012.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. Changes in prevalence of parentreported Autism Spectrum Disorders. 2013 Disponível em: <http://www.cdc.gov/media/releases/2013/a0320_autism_disorder.html>. Acesso em: 04 set. 2023.

CHAVES, Maria José; ABREU, Márcia Kelma de Alencar. Currículo inclusivo: proposta de flexibilização curricular para o aprendente autista. 2014. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade.pdf >. Acesso em: 05 set. 2023.

Considerações Técnicas sobre o atendimento psicopedagógico do aluno portador de condutas típicas da síndrome do autismo e de psicoses infanto-juvenis. Brasília: ASTECA, 1994.

dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: DF, 2012.

DUTRA, C. P. Colóquio. Revista Inclusão, v.4, n.1, p.18-32, 2008.

FIGUEIREDO, Carolina Salviano de. Um estudo sobre programas de intervenção precoce e o engajamento dos pais como coterapeutas de crianças autistas. 2014. 91f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Departamento de Psicologiado Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FORNER, V. B.; ROTTA, N. T. Transtorno do espectro autista: aspectos da intervenção multidisciplinar. In: ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. S. (Org.). Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016. pp. 314-326.

GADOTTI, Moacir. O projeto Político - Pedagógico da Escola: na perspectiva de

GHEZZI, P. M. Discrete trials teaching. Psychology in the Schools, v. 44, n. 7, p. 667-679, 2017.

GREENSPAN, S.; WIEDER. Engaging Autism: Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communicate, and Think. Da Capo Press, 2016.

GUO, B.-Q., LI, H.-B., ZHAI, D.-S., & DING, S.-B. Association of maternal prenatal folic acid intake with subsequent risk of autism spectrum disorder in children: A systematic review and meta-analysis. Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry, 94, 109650, 2019. https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2019.109650. Acesso em 05 set. 2023.

JÚNIOR, J. P. Casos de autismo sobem de 1 para cada 68 crianças. Revista Autismo. 2014. Disponível em: <Disponível em: http://www.revistaautismo.com.br >. Acesso em: 05 set. 2023.

KOEGEL, L. Pivotal Response Treatment: Using Motivation as a pivotal response. Koegel PRT certification, 2011.

KOEGEL, R.; KOEGEL, L . Pivotal Response Treatment for Autism: ed

LEAR, Kathy. Ajude-nos a aprender: um programa de treinamento em ABA. 2 ed. Toronto; Ontário, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

LIMA, Nara Raquel Cavalcanti. Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor. 2019. 160f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente), Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

LIRA, Solange Maria de. Escolarização de alunos autistas*:* histórias de sala de aula. 2004. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MAIA, C. S., MENEZES, K. M. C., TENORIO, F. C. A. M., QUEIROZ JÚNIOR, J. R. A., & MACIEL, G. E. S. Transtorno do espectro autista e a suplementação por ácido fólico antes e durante a gestação. Jornal Brasileiro de Psiquiatria, 68(4), 231–243, 2019. https://doi.org/10.1590/0047-2085000000251

MIZAEL, Táhcita Medrado; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. Revisão de estudos sobre o Picture Exchange Communication System (Pecs) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, nº 4, p. 623-636, out./dez. 2013.

ORNOY, ASHER, KOREN, G., & YANAI, J. Is post exposure prevention of teratogenic damage possible: Studies on diabetes, valproic acid, alcohol and anti folates in pregnancy: Animal studies with reflection to human. Reproductive Toxicology, 80, 92–104, 2018. https://doi.org/10.1016/j.reprotox.2018.05.00. Acesso em 04 set. 2023.

PINHEIRO, Naiani Silva et al. Metodologias de ensino para crianças autistas: superando limitações em busca da inclusão. Anais V FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3888>. Acesso em: 04 set. 2023.

PRIZANT, B.; WETHERBY, A.; RUBIN,E. ; LAURENT, A. C. - The SCERTS Model - A Transactional, Family-Centered Approach to Enhancing Communication and Socioemotional Abilities of Children With Autism Spectrum Disorder, Infants and Young Children journal, Lippincott Williams & Wilkins Inc,, v.16, n. 4, pp. 296–316c, 2013.

ROGERS, S.; DAWSON, G. Early Start Denver Model . New York: The Guilford Press, 2010.

SCARDUA, Valéria Mota. A inclusão escolar e o ensino regular. Revista FACEVV, n. 1, p. 85-90, 2008.

SCHMIDT, C., et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. Psicol. teor. prát., São Paulo, v.18, n.1, p.222-235, abr., 2016.

SCHMIDT, Carlo (Org.). Autismo, educação e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 2013.

uma educação para a cidadania. Brasília. 1994.

WANG, M., LI, K., ZHAO, D., & LI, L. (2017). The association between maternal use of folic acid supplements during pregnancy and risk of autism spectrum disorders in children: a meta-analysis. Molecular Autism, 8(1), 51. https://doi.org/10.1186/s13229-017-0170-8.

ZANOLLA, T. A. Causas genéticas, epigenéticas e ambientais do transtorno Do espectro autista. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v.15, n.2, p. 29-42, 2015.

TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA O ENSINO DE ARTE

Jorge Augusto Laurido
Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5317029.1-17

TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA O ENSINO DE ARTE

Jorge Augusto Laurido
Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO
Este artigo objetivou desenvolver investigações das questões emblemáticas da área de tecnologias empregadas no ensino de Arte, tendo como referência a elucidação por meio de publicações de artigos, livros como os elementos bibliográficos para a compreensão de que as tecnologias promovem a curiosidade e interferem diretamente
na formação cultural, aprendizagem, linguagem e em todas as dimensões da racionalidade humana, atrelada com as abordagens contidas na Proposta Triangular do Ensino da Arte, na qual refere-se sobre a construção do conhecimento artístico que deve acontecer na junção entre a experimentação (fazer) com a codificação (leitura) e com a informação (contextualização). Portanto, verificou-se que o uso de tecnologias como eixo norteador no ensino da Arte, fronteiras são abertas e aproximam o educando de diversas manifestações artísticas como: filmes, musicais, exposições de obras de artes, que podem ser sentidas e visualizadas em qualquer lugar com o auxílio de dispositivos eletrônicos e acesso à internet.
Palavras-chave: Tecnologias. Educação. Arte.

ABSTRACT
This article aimed to develop investigations into emblematic issues in the area of technologies used in Art teaching, with reference to elucidation through the publication of articles, books and bibliographic elements for understanding that technologies promote curiosity and directly interfere in cultural formation, learning, language and in all dimensions of human rationality, linked to the approaches contained in the Triangular Proposal for Art Teaching, which refers to the construction of artistic knowledge that must take place at the junction between experimentation (making) with coding (reading) and information (contextualization). Therefore, it was verified that the use of technologies as a guiding axis in the teaching of Art, borders are open and bring the student closer to different artistic manifestations such as: films, musicals, exhibitions of works of art, which can be felt and viewed anywhere. with the help of electronic devices and internet access.
Keywords: Technologies. Education. Art.

RESUMEN
Este artículo tuvo como objetivo desarrollar investigaciones sobre temas emblemáticos en el área de las tecnologías utilizadas en la enseñanza del Arte, con referencia al esclarecimiento a través de la publicación de artículos, libros y elementos bibliográficos para comprender que las tecnologías promueven la curiosidad e interfieren diretamente en la formación cultural, el aprendizaje, el lenguaje y en todas las dimensiones de la racionalidad humana, vinculado a los enfoques contenidos en la Propuesta Triangular para la Enseñanza del Arte, que se refiere a la construcción del conocimiento artístico que debe darse en el cruce entre la experimentación (hacer) con la codificación. (lectura) e información (contextualización). Por lo tanto, se verificó que el uso de las tecnologías como eje rector en la enseñanza del Arte, abre fronteras y acerca al estudiante a diferentes manifestaciones artísticas como: películas, musicales, exposiciones de obras de arte, las cuales se pueden sentir y visto en cualquier lugar con la ayuda de dispositivos electrónicos y acceso a Internet.
Palabras clave: Tecnologías. Educación. Arte.

INTRODUÇÃO

A arte é um importante instrumento de expressão social e cultural, sendo possível por meio dela trabalhar a imaginação, percepção, a fim de desenvolver a criticidade e a criatividade para transformar a realidade. Arte é a ponte entre comunidade e público, à medida em que instiga a sensibilidade, autoexpressão, apreciação, criticidade e auto avaliação (Zagonel, 2008).

Sua existência no currículo contribui para uma formação plena do aluno, logo, não permitir o acesso a essa área de conhecimento é negar um direito que o cabe para ser formado como cidadão crítico e consciente (Vaz, 2011).

Para isso, a formação do professor é um aspecto de extrema relevância no que se refere ao ensino de Arte, o que Patto (1990), discute sobre essa questão que tem implicações diretas na prática escolar: a formação continuada dos educadores e seu potencial transformador das relações escolares.

Assim, aprender com as tecnologias é uma das preocupações dos últimos tempos na educação. Por conta dessa narrativa, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão cada vez mais associadas a competências e habilidades interacionais primordiais na sociedade da informação. São também ferramentas que possibilitam novas práticas pedagógicas por parte dos professores, sobretudo ao estimular o interesse dos alunos nas aulas.

Desta forma, elaborou-se o seguinte questionamento: qual a relação entre tecnologia educacional e o ensino de Arte?

Portanto, estabeleceu-se como objetivo deste estudo analisar a importância da inclusão digital na escola para que as propostas educacionais tenham mais significado.

A escolha do tema se deu em função de compreender a importância das TICs como ferramentas que possibilitam novas formas de aprender e compreender, de perceber a arte no contexto escolar.

Trata-se de um estudo descritivo com pesquisa de revisão bibliográfica apresentado, coletados e analisados de maneira qualitativa, sendo que as fontes de pesquisa foram em livros, artigos indexados, publicações de periódicos. Através da leitura e filtro dos assuntos mais relevantes, iniciou-se um processo reflexivo para efetivação do trabalho.

CARÁTER HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE

Durante o século XIX, segundo Barbosa (2010), precisamente no ano de 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB), nº 5692/71, o ensino de Arte esteve

presente no currículo escolar, com diferentes características de acordo com o contexto político e social de cada época. A autora destaca, ainda, enfatizando que o ensino de Arte ganhou espaço na educação devido ao ensino de Desenho que era trabalhado nas escolas, com o objetivo de preparar mão de obra especializada para o exercício profissional, especialmente às camadas populares, sendo a escola secundária completamente profissionalizante (BARBOSA, 2010).

Entretanto, a referida LDB não estabeleceu a obrigatoriedade da formação de professores específicos para lecionar a atividade de Educação Artística nas escolas, fato que proporcionou brechas para que o ensino fosse ministrado por profissional de qualquer área. Com essa abertura, tal medida enfraqueceu a "comunidade disciplinar", culminando na descaracterização da disciplina, acentuando o estigma da arte como acessório, cuja utilização serve apenas para decoração do espaço escolar, especialmente na produção de lembrancinhas para as datas comemorativas e outros. Nesse ponto, Silva e Santos (2018), esclarecem que essa descaracterização da arte servia como finalidade de "despolitizar" ou "repolitizar", direcionando o ensino ao patriotismo e ao nacionalismo, desconfigurando todas as experiências artísticas desenvolvidas na sociedade.

A partir daí, a Arte foi introduzida no currículo com a nomenclatura de Educação Artística, porém, era considerada apenas uma "atividade educativa" e não uma disciplina. Ou seja, embora tenha sido reconhecida a importância da Arte para formação do aluno na sustentação legal, na realidade a sua construção foi bem aquém do esperado (AGUIAR, 2010).

Tais fatos são atribuídos por Ferraz e Fusari (2011), ou seja, que ocorreram pela pequena parcela de disponibilidade de professores formados, além de inexistir, por parte do sistema público de ensino, nenhum programa voltado para a formação destes professores. Logo, sem currículo definido, sua prática no ensino passa por dificuldades e as atividades artísticas propostas incluem várias linguagens, como: artes plásticas, artes cênicas, educação musical (BRASIL, MEC,1997, p.24), devendo ser o professor polivalente em sua atuação.

Sobre a cobrança da polivalência dos professores, é relevante pontuar que estes profissionais não tinham formação para assumir com competência as várias linguagens artísticas exigidas, além do que, a maioria nem sequer possuía uma formação superior na área de Arte, o que segundo Martins admite (2018, p.41), "os professores até então especializados em uma determinada área das Artes passaram a ter dificuldades para envolver as diversas habilidades artísticas em suas aulas".

Com base na afirmação acima, percebe-se que o potencial de desenvolvimento de habilidades referentes à linguagem corporal e sensibilidade a ser trabalhada no contexto escolar é deixado de lado, sendo importante apenas o desenvolvimento de atividades de execução.

Contudo, mediante esta lacuna, o governo ofereceu curso de formação aos educadores da educação básica, em cumprimento o que estabelece a LDB 5.692/71, conforme o Parecer do MEC n. º 540/77, na tentativa de capacitar os professores: "[...] as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente no primeiro grau. Mas o trabalho deve-se se desenvolver sempre que possível por atividades sem qualquer preocupação seletiva" (BRASIL, 1971, p. 21).

Sem a existência de um processo de formação, sem preparação dos professores para trabalhar com a vasta complexidade das diversas expressões artísticas, entre os anos de 1970 e 1980, cabia aos professores a responsabilidade desta prática polivalente, ao ensinar as várias linguagens artísticas no ensino fundamental e médio. E como consequência disso, a qualidade do ensino ficou empobrecida, pois a Educação Artística é trabalhada de forma ampla, diluída, sem concentração com maior qualidade em alguma das expressões artísticas (FERRAZ; FUSARI, 2011).

Segundo Ferraz e Fusari (2011), anos mais tarde, precisamente na década de 1980, de modo geral, ficou marcada como um período de muitas lutas pela redemocratização do Brasil, sendo também um momento de organização dos Arte-educadores brasileiros para o enfrentamento das mazelas do ensino de Arte. Em decorrência desses fatos, foram criadas diversas associações de Arte-Educadores em diferentes estados e regiões do país. No ano de 1982, foi fundada a primeira associação, a Associação de Arte-educadores do Estado de São Paulo (AESP). No ano de 1987, em decorrência da criação das diversas associações, foi criada a Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB).

Ainda na década de 1980, paralelo aos movimentos citados acima, formam-se também movimentos contra ditadura militar, com desdobramentos positivos na área, porque contribuíram para que os educadores conscientizassem de suas ações políticas. De acordo com Duarte Júnior (2015), esses movimentos corroboraram com a tendência pedagógica que defendia a ideia de que a escola deveria trabalhar com mais atenção valorizando o contexto sociocultural, na qual fossem despertadas habilidades para que o aluno desenvolvesse seu lado crítico social e sua capacidade de interpretação de informações. É relevante citar que o nome expressão no movimento denominado de arte-educação deve-se à pesquisadora Ana Mae Barbosa, na qual realizou estudos sobre arte/educação e sistematizou a "Abordagem Triangular" com o propósito que o Ensino de Arte fosse elaborado em três ações:

- Apreciar - realizar leituras, despertando no aluno o olhar crítico;
- Fazer - proporcionar vivência da prática artística;

- Contextualizar – conhecer a arte considerando seu contexto de tempo e espaço (BARBOSA, 1991).

Em suma, as abordagens contidas na Proposta Triangular do Ensino da Arte, refere-se sobre a construção do conhecimento artístico que deve acontecer na junção entre a experimentação (fazer) com a codificação (leitura) e com a informação (contextualização) (BARBOSA, 1991).

Isto significa que na proposta de Barbosa (1991), a arte-educação se diferenciava da formação de artistas. De acordo com a pesquisadora, o essencial é o desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno a construção de sua cidadania e sua capacidade de perceber e refletir sobre os diversos fenômenos artísticos. Ou seja, havia a possibilidade de um ensino significativo com a capacidade de desenvolver a criatividade, a capacidade crítica, o fazer artístico e a reflexão sobre o processo de produção da Arte.

Ademais, a Abordagem Triangular vem preencher as lacunas existentes ao longo dos anos e responder as inquietações ao propor que o currículo escolar seja articulado com as dimensões da leitura das produções do campo da arte, sua produção e contextualização. Explica-se que é uma proposta flexível, uma vez que não envolve uma hierarquia entre as três dimensões, deixando a cargo do educador a construção de seu método de ensino. Dessa forma, vai determinar a articulação e as possíveis relações entre as três dimensões, pelo conteúdo selecionado pelo educador e, essencialmente, suas próprias concepções de educação e de arte (COUTINHO, 2019).

Ainda na década de 1980, outro ponto que influenciou mudanças no processo de ensino de arte foi a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, considerando os direitos da cidadania. Isso remete dizer que na verdade, o ensino da arte passa a ser contextualizado, de modo a revelar sentido às coisas, haja vista que se tem um novo olhar e prática para alcançar os dispositivos legais. E, ainda, ela é linguagem e faz parte do meio, mostrando uma nova maneira de olhar e ver a realidade; e estes são revelados porque são construtivos dentro de um sistema cultural. Assim, arte é produção e também realização em certo sentido, mas não é apenas um momento de execução, de produção, ela é também invenção, criação (COUTINHO, 2019).

O ENSINO DE ARTE

O ensino de arte está ligado à história da arte, da educação e da criança. Assim, as teorias e práticas em sala de aula são resultados de ideias, do contexto político e social de cada época, portanto, é possível elencar possibilidades da utilização da arte como metodologia de

ensino e possibilidades de abordagens tais como: mobiliza e seduz com facilidade, chamando sua atenção para determinados assuntos, possibilita a abordagem de temas polêmicos, permite o questionamento de padrões já estabelecidos, desenvolve o trabalho em grupo e o respeito a forma de pensar do outro, permite contato com manifestações culturais, tanto do aluno quanto de outras localidades. Todas essas possibilidades de trabalho com a arte podem ser desenvolvidas de forma lúdica, levando o indivíduo a expressar, por vezes sem mesmo perceber, tudo o que não faria de forma natural (VILAÇA 2012)

A arte é um importante instrumento de expressão social e cultural, sendo possível por meio dela trabalhar a imaginação, percepção, a fim de desenvolver a criticidade e a criatividade para transformar a realidade. Arte é a ponte entre comunidade e público, à medida em que instiga a sensibilidade, autoexpressão, apreciação, criticidade e auto avaliação (ZAGONEL, 2008).

Dessa forma, a disciplina de Arte é uma disciplina obrigatória no ensino básico pela Lei de Diretrizes e Bases, com conhecimentos que contribuem para a formação humana do aluno, à medida em que sua aplicação proporcione impacto positivo no desenvolvimento dos alunos, no sentido de ajudá-los a entender e analisar com um olhar crítico a sociedade que o rodeia e a cultura, como já expresso no trabalho (BRASIL, 1996).

Nesse cenário, é coerente informar que ela não pode ser implementada como forma meramente de entretenimento, ou ser considerada como última disciplina de uma lista e menos importante que as demais. Sua existência no currículo contribui para uma formação plena do aluno, lembrando que é muito importante a formação global, não se reduzindo o processo educacional somente por áreas mais tradicionais como é o caso da língua portuguesa, matemática e ciências. Nesse sentido, o conhecimento na área de Arte faz parte do todo na formação do aluno, logo, não permitir o acesso a essa área de conhecimento é negar um direito que o cabe para ser formado como cidadão crítico e consciente (VAZ, 2011).

Para isso, a formação do professor é um aspecto de extrema relevância no que se refere ao ensino de Arte, o que Patto (1990), discute sobre essa questão que tem implicações diretas na prática escolar: a formação continuada dos educadores e seu potencial transformador das relações escolares. Entende que os educadores, em geral, e as educadoras, em especial, "são portadores de carecimentos radicais que os fazem, da perspectiva da sociologia da vida cotidiana, um grupo social potencialmente transformador" (PATTO, 1990, p. 349).

Nesse raciocínio, observa-se que o argumento supra engendra uma concepção racional e lógica, pois se o professor não tiver o domínio necessário das intervenções pedagógicas e dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, todo o processo poderá ser comprometido.

Assim, a falta de formação do professor conduz a aulas que não despertam o interesse do aluno, e este, por sua vez, não consegue construir o sentido do ensino de arte para sua vida, uma vez que os professores são os interlocutores do processo pedagógico. Com essa compreensão, a docência em arte torna-se um desafio do qual o professor deve ser o mediador entre o conhecimento e o aluno provocando a ação do discente no processo ensino aprendizagem (RODRIGUES; SOUZA; TREVISO, 2017).

ARTE E EDUCAÇÃO

Segundo Barbosa (2006) a arte fomenta a criatividade e o desenvolvimento cognitivo que leva a atos e ideias. Em comparação com a visão de Duarte Junior (2015), a arte objetiva expressar a visão humana em uma criação, ou seja, busca externalizar a percepção de mundo do indivíduo, suas ideias e emoções.

Educação, por sua vez, aborda o conceito de transferir conhecimento, desenvolvimento das habilidades sociais e crescimento intelectual, buscando a formação do ser como cidadão que consegue se posicionar tendo a real noção da realidade em que vive (SAVIANI, 2002). Para Aranha (2002), a educação é o fator que promove a humanização, socialização e aperfeiçoamento das atividades.

Nessa junção arte-educação o aluno tem a liberdade de se expressar em todas as suas disciplinas, de elaborar seus sentidos em relação a cultura onde vive. “Por isso, na arte-educação, o que importa não é o produto final obtido; não é a produção de boas obras de arte” (DUARTE JÚNIOR, 2015, p.73).

Trazendo à lure uma abordagem holística da Arte, apresenta-se o conceito de Jorge Coli, professor de História da Arte da UNICAMP:

> A arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de ‘aprendizagem’. Seu domínio é o do não-racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso contato com a arte nos transforma. Porque o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia. Entre a complexidade do mundo e a complexidade da arte existe uma grande afinidade (COLI, 1995, p.109).

O autor retoma a referência ao caráter humano da arte e à noção de expressão de uma série de aspectos humanos, aos quais ele acrescenta a relação do indivíduo com o mundo que o rodeia. É a luz dessa ideia, que Coli (1995) estabelece relações de formas que representam o mesmo objeto, e da multiplicidade de explicações que são atribuídas à mesma forma. Ademais,

relaciona o universo interior ao universo externo ao ser humano, trabalha a ideia de habilidade para a construção de meios de aguçar o indivíduo para a apreensão do mundo, o que denota a necessidade de técnicas e conhecimentos por parte daqueles que produzem arte, denominado de metodologia.

Considerando os conceitos de arte e arte-educação discutidos até agora e de seus elementos até aqui pontuados, Vilaça (2014) elenca algumas potencialidades do uso da arte como estratégia ou metodologia na abordagem de conteúdos de disciplinas diversas.

• Possui capacidade de seduzir e mobilizar.

• Facilita a abordagem de temas que são, em geral, tabus.

• Permite ver ilustradas situações cotidianas.

• Permite também o questionamento de padrões e valores estabelecidos.

• Atinge o indivíduo (tanto quem apresenta quanto quem aprecia) em todos os níveis: racional, físico, emocional, espiritual e social.

• Além do contato consigo mesmo, experiencia-se o contato com o outro também em sua plenitude.

• Exercita o trabalho coletivo.

• Permite o contato com manifestações culturais de seu povo e de outras localidades.

• É prazerosa, lúdica.

• Torna-se também sedutor para instituições financiadoras (por seu potencial no que se refere a visibilidade (VILAÇA, 2014).

Com base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), o ensino da Arte está amparado, pois determina que esta seja uma disciplina obrigatória. Desta forma, o professor de Arte tem um grande desafio em desenvolver ações educativas que estimulem crianças, jovens e adultos a se interessarem por essa disciplina que na educação básica visa promover o desenvolvimento cultural (FERNANDES; GOUVEIA NETO; POSCA, 2021).

Portanto, a arte tem a capacidade de uma atuação multifuncional em relação à educação, podendo ser utilizada para o trabalho de várias questões e disciplinas:

> Arte-educação é uma área de estudos extremamente propícia à fertilização interdisciplinar e o próprio termo que é designo de nota pelo seu binarismo a ordenação de duas áreas num processo que se caracterizou no passado por um acentuado dualismo, quase que uma colagem das teorias da educação ao trabalho com material de origem artística na escola, ou vice e versa, numa alternativa de subordinação (BARBOSA, 2006, p. 12-13).

E explica ainda a autora, que esse processo se materializava quase como uma colagem das teorias da Educação, através de um trabalho permeado com material de origem artística na escola ou vice-versa, numa alternativa de subordinação. Contudo, afirma que ao longo dos últimos anos essa tendência tem sido ressignificada a partir de aproximações mais significativas e dialéticas para as duas áreas, sob uma perspectiva, realmente, interdisciplinar aos moldes que aponta Fazenda (2015, p. 35), "no sentido de não criar um novo campo de atuação, mas realmente estabelecer procedimentos comuns às áreas envolvidas".

Vê-se, então, diante dessa magnitude semântica, que Educação, Arte e Cultura se imbricam e se entrelaçam, produzindo sementes de saberes e fazeres necessários e urgentes que os tempos-espaços vividos e compartilhados reclamam e conclamam, por transformações. Decerto que os saberes e fazeres se originam de decisões pessoais e imprevisíveis do aprender. E aprender significa, nas palavras de Meirieu (2007, p. 80), subverter o planejado, o instituído, mudar o que está dado, o que se é, reinventar, logo "(...) é um ato de rebeldia contra todos os fatalismos e todos os aprisionamentos" (em espanhol no original), em direção linear a um estado de liberdade de ser, estar e viver. Por isso, trata-se de um processo que se recomeça continuamente.

ENSINANDO ARTE COM TECNOLOGIA

Ao arte-educador, cabe compreender que deve desenvolver as competências e habilidades associadas a diversas formas de expressão, a fim de tornar possível entrelaçá-las e contextualizá-las, de forma a possibilitar a formação de indivíduos críticos e reflexivos. Isso significa que, para ensinar, não basta conhecer o conteúdo, vai mais além: é preciso, entre outras competências, transformar o saber disciplinar em conteúdos acessíveis aos alunos, onde o professor fazendo uso das Tecnologias de Informação e Conhecimentos (TICs) possa estimular seus alunos na aula de artes (COUTO; PRADO, 2015).

Sabedores dessa função, o educador tem papel importante na inserção e no preparo dos indivíduos para receberem as informações contidas nos meios de comunicação, conforme pontuam Ferraz e Fusari (2011, p. 69): "para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos".

Ademais, é o professor quem irá instrumentalizar os estudantes para a realização de leituras de mundo através de elementos visuais, sendo capaz de decodificar elementos a partir

de uma compreensão ampla dos mesmos, favorecendo a percepção e a produção de sentido tanto no que diz respeito à recepção quanto à criação de imagens (MACIEL, 2007).

Tal assertiva remete a fala de Paulo Freire (2008) quando crítica a concepção de Educação Bancária, justamente por ter a aprendizagem como um fim em si e não discutir o seu sentido. Segundo Gutiérrez e Prado (2008), caminhar com sentido significa dar sentido à sua trajetória: compreender o sentido de suas ações no contexto da sua prática da vida cotidiana e estar aberto ao diálogo com diferentes percepções associadas a diferentes práticas.

Por conta dessa narrativa, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão cada vez mais associadas a competências e habilidades interacionais primordiais na sociedade da informação. São também ferramentas que possibilitam novas práticas pedagógicas por parte dos professores, sobretudo ao estimular o interesse dos alunos nas aulas.

Para Moran (1996), as tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam e medeiam o conhecimento do mundo. Favorecem as competências do educando e estimulam diversos tipos de inteligência, habilidades e atitudes ao possibilitar a interação com diferentes formas, visões de mundo e representações da realidade. Estas potencialidades também podem ser constatadas na fala de Pierre Lévy (1999) ao descrever o ciberespaço como um espaço de intercomunicação digital sem fronteiras determinadas, ou um universo oceânico de informações alimentado por todos que estão conectados a esta rede.

Sendo assim, relacionar a Arte e tecnologia requer ir além do fazer e do pensar a arte e as novas ferramentas tecnológicas restritas a seus domínios: exige a construção de diálogos que dependem de conhecimento e da compreensão de novas linguagens. Assim, insere-se a interdisciplinaridade, como o caminho para que aconteçam essas interações, como uma demanda para a prática docente, sendo possível conceber uma prática pedagógica em sintonia com as particularidades do ciberespaço e da cibercultura.

Cabe ao docente dar sentido à prática ao fazer uso dessas tecnologias em sala de aula para que os estudantes não se percam em meio ao mar de informações disponíveis da era atual, pois a inserção das TICs na prática pedagógica deve vir acompanhada do entendimento que o processo de ensino-aprendizagem tem como um importante meta gerir um conjunto de informações e torná-las algo significativo para o indivíduo: o conhecimento (COUTO; PRADO, 2015).

De modo contextual, nos dias atuais vive-se em uma sociedade cada vez mais informatizada, que inúmeras transformações bastante profundas, em especial nas formas de comunicação e de acesso ao conhecimento. Neste contexto, há um crescimento significativo do acesso ao conhecimento científico, acompanhado de uma diluição das fronteiras das áreas de

conhecimento. Estas tendências têm influenciado a educação, tanto na formação de professores quanto na organização dos currículos dos diferentes níveis de ensino.

Desta forma, faz necessário à inclusão digital nas escolas para que os alunos possam ter acesso às tecnologias de informação e comunicação, principalmente nas aulas de arte, tendo como objetivo estimular, tornar mais interessante os conteúdos trabalhados em sala. O pensamento de Paulo Freire se coaduna com a compreensão de que a educação tem como a atribuição de ensino os atos cotidianos. Assim, para que ocorra a aprendizagem, as propostas educacionais devem ter significado, despertar o interesse e estimular o indivíduo na construção do conhecimento de forma integrada ao seu contexto. As TICs podem ser uma ferramenta que possibilitam novas formas de aprender e compreender, de perceber a arte no contexto, conforme Couto e Prado (2015, p. 142):

> vive-se em uma era digital em que as tecnologias estão cada vez mais presentes, a escola não pode deixar de aproveitar estas ferramentas nas aulas, agregando mais conhecimento e inovando as aulas de artes, portanto, desenvolvendo no aluno habilidades para se expressar através da tecnologia de forma criativa e autônoma.

Com a utilização das tecnologias no ensino da arte, fronteiras são abertas e aproximam o educando de diversas manifestações artísticas como: filmes, musicais, exposições de obras de artes, músicas que podem ser sentidas e visualizadas em qualquer lugar com o auxílio de dispositivos eletrônicos e acesso à internet.

Para Carvalho e Nunes (2010) há um ponto de partida consistente e didático para o uso das tecnologias digitais e sua implementação nas propostas educacionais em arte pode ser estabelecer uma relação entre estas tecnologias enquanto Pesquisa, Ferramenta e Linguagem, ou seja, fazer, ler e contextualizar. Diante desse contexto, o ensino das artes auxiliado por ferramentas tecnológicas indica uma diversidade de possibilidades para as práticas e concepções de atuação nas diferentes situações educacionais.

Conforme exposto, percebeu-se que o ensino de artes junto as tecnologias viabilizam a criação e a interação com obras artísticas em ambientes virtuais, configurando-se em mais um espaço para atividades e pesquisas. A interatividade propicia e facilita a experimentação, favorece a construção de conhecimento e amplia o campo de recursos pedagógicos para o ensino de Arte (LOYOLA apud OLIVEIRA, 2014).

Sendo assim, na proporção que o professor introduz as tecnologias na sua sala, novas possibilidades na exploração dos conteúdos surgem. Pois, estas ferramentas tornam o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e interessante, permitindo ao professor superar a

primazia da pedagogia da transmissão. Desta forma, favorecem que todos participem do processo na construção do conhecimento (KENSKI, 2011).

Em suma, as diversas ferramentas tecnológicas presentes nos cotidiano possibilitam uma grande variedade de aplicações para o ensino da arte, seja na forma de transmitir e perceber as mais diversas manifestações artísticas, com a utilização do computador ou outros dispositivos de acesso à internet que possibilitem o acesso a plataformas que disseminam o conhecimento, ou na forma do fazer artístico utilizando novamente o computador como um meio de criar, figuras, imagens, edições, entre outros, nos seus mais diversos softwares. Para Oliveira (2014) a arte é uma área de conhecimento que vive uma nova realidade e explora novos meios, buscando a integração com novas tecnologias e permitindo novas possibilidades ao campo do ensino.

Sobre as ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas nas aulas de arte, estas permitem criar novas oportunidades de ensino e aprendizagem, tais como "criar e editar imagens, conhecer e redigir roteiros de peças teatrais, escutar música, assistir filmes e espetáculos, visitar museus e exposições virtuais, interagir com obras de arte" (EVANGELISTA, 2011, p. 3).

Na sequência, é possível citar algumas ferramentas como visitas a museus virtuais por meio de computadores com acesso à internet, vídeos, DVDs sobre artistas, exposições, entre outros recursos de menor ou maior potencial de interação. Entretanto, o emprego das TICs no ensino das artes visuais, demanda que o professor compreenda tecnologias como recursos, ferramentas de pesquisa e como linguagem, como diz Evangelista (2011, p. 3) "não adianta a tecnologia oferecer diversos recursos se os professores não estiverem devidamente capacitados para lidar com essa ferramenta tecnológica".

Dessa forma, cabe ao arte-educador se preparar, conhecer as ferramentas tecnológicas e compreender como utilizá-las nas aulas de arte. Na esfera dos recursos, é possível citar aplicativos que possibilitam a criação e produção de imagens, como GIMP, COREWDRAW e PHOTOSHOP, que podem ser utilizados em projetos e atividades de aprendizagem que envolvam trabalhos com imagem no conteúdo de artes. No que diz respeito à pesquisa, a tecnologia possibilita o acesso a uma ampla gama de informações em sites de arte, como o Era Virtual[7] e Arte na escola[8], através dos quais é possível aprender acerca de museus, obras e outras novidades associadas ao campo das Artes.

[7] www.eravirtual.org
[8] www.artenaescola.org.br

Ante as assertivas, a aplicação das TICs essas propostas pedagógicas relacionadas ao ensino da Arte é a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação — como ferramenta auxiliar durante as aulas. Através do computador, por exemplo, é possível unir teoria e prática em uma única ferramenta, o que pode tornar a aula menos dispendiosa, em virtude do pouco tempo, e mais proveitosa em relação ao aprendizado do aluno. A introdução dessas tecnologias na educação artística propicia a exploração de atividades cognitivas, afetivas e sociais. Para tanto, é preciso entender as tecnologias, sobretudo o computador, através de uma nova perspectiva, ou seja, não apenas como uma ferramenta de informação, mas como um meio de ampliar os horizontes das escolas.

POTENCIALIDADES NO ENSINO DE ARTE

Inicialmente, a Arte, segundo Ana Mae (2003), possui uma linguagem estimuladora e instigadora dos sentidos, na medida em que, transmite o conhecimento que não pode ser transmitido pela linguagem discursiva ou científica. Entretanto, salienta que, somente ocorre aprendizado quando os conceitos e símbolos ensinados se referem às experiências, ao que foi sentido, vivenciado. Como a Arte está vinculada ao sentimento, às emoções; aprender através da Arte é aprender através das experiências vividas, e é justamente essa característica, que a torna um instrumento importante para o aprendizado do homem.

A análise acima permite dizer que o homem constrói sua personalidade, de acordo com a maneira como sua cultura vê, sente e interpreta o mundo. É através da linguagem que lhe são transmitidos os ensinamentos sobre sua cultura. Neste sentido, a afirmação só confirma a importância do papel da Arte na escola, defendido por Ana Mae (1991, p. 90), “a Arte pode ser um poderoso auxiliar para o enriquecimento do processo de aprendizagem dos demais conteúdos cognitivos escolares, e são firmemente aceitos os objetivos relacionados com a ênfase dessa função da Arte-Educação”.

Assim, o conhecimento artístico é importante na educação porque favorece uma abordagem interdisciplinar. Pelo fato de ser uma disciplina prática, favorece a vivência e reflexão do conteúdo de outras disciplinas, viabilizando assim o seu aprendizado. Além disso, a Arte quando trabalhada adequadamente em sala de aula, permite uma maior sensibilidade ao aluno, libertando-o a exprimir seus sentimentos e refletir suas experiências através das formas em que a Arte se apresenta (EVANGELISTA, 2011).

Ana Mae (2003) acredita que o ensino/aprendizagem da Arte, não apenas contribui para o desenvolvimento da sensibilidade nos alunos, mas também influi positivamente no desenvolvimento e identificação cultural.

> Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade (BARBOSA, 2003, p. 18).

As experiências artísticas e estéticas possibilitam ao aluno conhecer tantos os aspectos que constituem a obra de arte (forma, técnica, composição) quanto à sua relação histórica, cultural e social. Tudo isso contribui para que o aluno se torne consciente da sua participação no meio ambiente e na sua realidade cotidiana.

UM ENCONTRO ENTRE ARTE E TECNOLOGIA

Urge uma alteração no currículo do ensino de Arte, com a proposta de vincular a disciplina com a utilização de multimídia e Internet. Importante também pensar no conteúdo proposto com esses novos meios de aprendizagem. Entretanto, não se pode esquecer que, além de explicar o funcionamento e a utilidade prática de softwares comumente usados na vida do futuro professor, são necessárias novas práticas que reconheçam como ressalta Moraes (2002), "o aprendiz em sua multidimensionalidade e que favoreçam as aprendizagens individuais e coletivas com novas formas de acesso à informação, novas maneiras de pensar e processar a construção de conhecimentos".

Pensar no ensino de Arte com uso do computador na sociedade contemporânea é propor novos pensamentos, ampliando as leituras e produções artísticas. Morais (1999) ressalta que o valor da Arte para a sociedade está na necessidade de satisfação, faz-se necessário, antes de pensar em equipar escolas, o que me parece à preocupação da maioria, equipar "cabeças", no sentido de entendimento dessa nova proposta de diálogo e de ação.

Para tanto, é importante frisar que as habilidades e competências do professor de Arte para o exercício docente cotidiano, deve ser atrelado ao bom planejamento e uma dose de insatisfação positiva para que ocorra a busca de novas estratégias que torne as aulas de arte mais atraentes. Sendo assim, o papel do professor é de fundamental importância para o processo por ser o mediador na construção do conhecimento, garantindo aos seus alunos situações de reflexões sobre as diversidades e valores morais na formação do cidadão (EVANGELISTA, 2011).

Nos últimos séculos, na visão de Evangelista (2011), as tecnologias entraram em todas as esferas da vida humana e, lógico que a educação se tornou um dos alvos desse processo da inserção das novas tecnologias na dinâmica do seu cotidiano. O impacto dos meios tecnológicos

sobre a criação artística vem produzindo novas formas de expressão ao longo da história das artes. A televisão, o cinema e o vídeo encontraram suas próprias formas de expressão, além de possibilitarem a junção da narrativa, do teatro e mais o uso dos recursos tecnológicos que a indústria trouxe à existência.

Como visto, o uso do computador em sala de aula pode transformar a educação e a maneira pela qual o aluno se relaciona com os conteúdos que lhe são apresentados. Esta prática não propicia unicamente uma mudança objetiva, mas uma nova maneira de realizar as tarefas, ultrapassando sua dimensão de utilidade, gerando uma nova forma de relação do aluno com nova forma de comunicação, de organização do pensamento e uma nova percepção do tempo e do espaço (LÉVY, 1999).

Neste contexto, vale ressaltar que para que esse objetivo seja alcançado, é fundamental que os educadores desenvolvam uma consciência crítica em que estejam integradas Arte, educação e cultura, juntamente com uma proposta que dê prioridade às necessidades dos alunos. O professor tem um papel importante na condução de suas propostas, devendo estar atento às carências que os alunos apresentam diante dos conteúdos de Arte. Jesus (2002, p. 111) confirma esta ideia: "Faz-se necessário trabalhar com profissionais da educação de maneira que eles, sendo capazes de compreender suas práticas e refletir sobre elas, sejam também capazes de transformar as suas lógicas de ensino".

Desse modo, os professores precisam estar atualizados, para desenvolver uma articulação entre a Arte e tecnologia na sala de aula, que possibilite disseminar o conhecimento de Arte vinculado a uma consciência crítica sobre os valores da cidadania para seus alunos. Assim, o professor encontrará na tecnologia um suporte favorável para as aulas de Arte, bem como ao uso de imagens e artistas que explorem temas sociais (EVANGELISTA, 2011).

CONCLUSÃO

O presente trabalho é de suma importância para a formação de profissionais de educação por abordar o uso de tecnologias como eixo norteador no ensino da Arte, uma vez que com a utilização das tecnologias no ensino da arte, fronteiras são abertas e aproximam o educando de diversas manifestações artísticas como: filmes, musicais, exposições de obras de artes, músicas que podem ser sentidas e visualizadas em qualquer lugar com o auxílio de dispositivos eletrônicos e acesso à internet.

No tocante aos resultados, há um ponto de partida consistente e didático para o uso das tecnologias digitais e sua implementação nas propostas educacionais em arte pode ser

estabelecer uma relação entre estas tecnologias enquanto Pesquisa, Ferramenta e Linguagem, ou seja, fazer, ler e contextualizar.

Sendo assim, na proporção que o professor introduz as tecnologias na sua sala, novas possibilidades na exploração dos conteúdos surgem. Pois, estas ferramentas tornam o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e interessante, permitindo ao professor superar a primazia da pedagogia da transmissão.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Glorinha. Educação Artística: primeiro grau. São Paulo: Ática, 2010.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. Filosofia da Educação. - 2 ed - São Paulo: Moderna, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARBOSA, Ana Mae (org). Inquietações e mudanças no ensino da arte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil.-5.ed - São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 - LDB. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Arte. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

CARVALHO, S. W. NUNES, A. L. R. Arte e tecnologia na formação continuada de professores de artes visuais: uma proposta educacional inovadora. Faculdade de Artes de Paraná. 2010. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2ENREFAEB_3SimposioAV/14Simone Woytecken.pdf>. Acesso em 10 ago. 2023.

COLI, Jorge. O que é Arte. Coleção primeiros passos. Ed Brasiliense. 1995.

COUTINHO, R. G. Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

COUTO, M. E.P; PRADO, M. Uso da Tecnologia nas Artes Visuais em sala de aula. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/viewFile/7167/4960. Acesso em 11 ago. 2023

DUARTE JÚNIOR, J. F. Por que Arte-educação? 16. ed. São Paulo: Papirus, 2015.

EVANGELISTA, C. S. O Ensino da Arte através do Computador: Uma Proposta de Prática Pedagógica para o Ensino Fundamental. V Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade, São Cristovão- SE/Brasil, pp. 1 – 16, set. 2011.

FAZENDA, Ivani. Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. Interdisciplinaridade, São Paulo, v.1, n.6, p. 9-17, abr. 2015.

FERNANDES, Renato Sieiro; GOUVEIA NETO, João Costa; POSCA, Luís Müller (Org.) ARTE E EDUCAÇÃO: encontros investigativos na contemporaneidade. Parnaíba, PI, Acadêmica Editorial, 2021.

FERRAZ, M. H. C.; FUSARI, M. F. R. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GUTIÉRREZ, Francisco. PRADO, Cruz. Ecopedagogia e cidadania planetária. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

JESUS, D. M. Educação inclusiva: uma proposta construída na/pela prática. Cadernos de Pesquisa em Educação, Vitória, ES, v. 8, n. 15, 2002.

KENSKI, V.M. Educação e Tecnologias o Novo Ritmo Da Informação. 8 ed. Campinas, SP: Papirus. 2011.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora34,1993_. Cibercultura. São Paulo: Editora 34,1999.

MACIEL, R. C. Inovação tecnológica e o ensino em artes visuais. Revista Convergência, 2007. Disponível <www.convergencias.esart.ipcb.pt/artigo/95>. Acesso em 11 ago. 2023.

MARTINS, M. C. Didática do ensino da Arte. São Paulo:Editora FTD, 2008.

MEIRIEU, Philippe. Frankenstein educador. Barcelona: Laertes, 3a. edição, 2007

MORAES, M. C. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: Educação à distância. Fundamentos e práticas. São Paulo: UNICAMP/NIED, 2002.

MORAIS, F. Arte é o que eu e você chamamos de arte. Rio de Janeiro: Record, 1999.

MORAN, José M. As mídias na educação. 1996. Disponível em http://www.eca.usp.br\prof\moran\textos.htm. Acesso em 10 ago. 2023.

OLIVEIRA, M. (Org.). Arte, educação e cultura. Santa Maria, RS: UFSM, 2014.

RODRIGUES; R. N.; SOUZA, L. J. de; TREVISO, V. C. Arte-educação: a relevância da arte no processo de ensino e aprendizagem. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro SP, v. 4, n. 1, p.114-126, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum a consciência filosófica.-14.ed. Campinas, SP: Autores Associados: 2002.

SILVA, Francisca Lenilda da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. O ensino da arte e a BNCC: Implicações, consequências e Questões Sobre o Ensino da Arte na Educação Básica. 14 de agosto de 2018.

VAZ, S. R. O poder da arte. Amae Educando, 2011.

VILAÇA, Iara de Carvalho. Arte-Educação: a arte como metodologia educativa. Cairu em Revista, n° 04, Jul/Ago, 2014. Disponível em: <http://www.cairu. br/revista/arquivos/artigos/2014 _2/05_ARTE _EDUCACAO _METODOLOGIA_ EDUCATIVA.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023.

ZAGONEL, Bernadete. Arte na educação escolar. Curitiba: Ibpex, 2018.

REVISÃO DESCRITIVA SOBRE A SAÚDE DO POLICIAL MILITAR

Luciano Barros da Silva
Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5317029.1-18

REVISÃO DESCRITIVA SOBRE A SAÚDE DO POLICIAL MILITAR

Luciano Barros da Silva
Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

A Polícia Militar no Brasil desempenha um papel crucial na manutenção da segurança pública, atuando tanto em nível federal quanto estadual. No entanto, a atuação desses profissionais está sujeita a críticas e estereótipos negativos por parte da sociedade, o que pode afetar sua saúde mental e emocional. O objetivo deste trabalho foi examinar a saúde dos policiais militares no Brasil, uma questão de grande importância tanto do ponto de vista acadêmico quanto social. Muitas vezes, esses profissionais enfrentam situações estressantes e traumáticas em seu trabalho, o que pode impactar negativamente sua saúde. Em conclusão, o estudo da saúde dos policiais militares é fundamental para compreender as complexidades e desafios enfrentados por esses profissionais. É crucial reconhecer que muitos policiais desempenham suas funções com ética e responsabilidade, apesar das percepções negativas. Promover a saúde mental desses indivíduos e abordar suas necessidades psicológicas é essencial para garantir que eles possam continuar a proteger a sociedade de maneira eficaz e equilibrada. Além disso, é importante construir uma relação de confiança entre a polícia e a comunidade, reconhecendo o trabalho árduo e o compromisso desses profissionais na busca por um ambiente mais seguro para todos.

Palavras-chave: Polícia Militar; Saúde; Aptidão.

ABSTRACT

The Military Police in Brazil plays a crucial role in maintaining public security, operating at both federal and state levels. However, the work of these professionals is subject to criticism and negative stereotypes from society, which can affect their mental and emotional health. The objective of this work was to examine the health of military police officers in Brazil, an issue of great importance from both an academic and social point of view. These professionals often face stressful and traumatic situations in their work, which can negatively impact their health. In conclusion, studying the health of military police officers is essential to understanding the complexities and challenges faced by these professionals. It is crucial to recognize that many police officers carry out their duties ethically and responsibly, despite negative perceptions. Promoting the mental health of these individuals and addressing their psychological needs is essential to ensure they can continue to protect society in an effective and balanced way. Furthermore, it is important to build a relationship of trust between the police and the community, recognizing the hard work and commitment of these professionals in the search for a safer environment for everyone.

Keywords: Military Police; Health; Fitness.

RESUMEN

La Policía Militar en Brasil desempeña un papel crucial en el mantenimiento de la seguridad pública, operando tanto a nivel federal como estatal. Sin embargo, el trabajo de estos profesionales está sujeto a críticas y estereotipos negativos por parte de la sociedad, que pueden afectar su salud mental y emocional. El objetivo de este trabajo fue examinar la salud de los policías militares en Brasil, cuestión de gran importancia tanto desde el punto de vista

académico como social. Estos profesionales suelen enfrentarse a situaciones estresantes y traumáticas en su trabajo, que pueden impactar negativamente en su salud. En conclusión, estudiar la salud de los policías militares es fundamental para comprender las complejidades y desafíos que enfrentan estos profesionales. Es fundamental reconocer que muchos agentes de policía desempeñan sus funciones de forma ética y responsable, a pesar de las percepciones negativas. Promover la salud mental de estas personas y abordar sus necesidades psicológicas es esencial para garantizar que puedan seguir protegiendo a la sociedad de manera eficaz y equilibrada. Además, es importante construir una relación de confianza entre la policía y la comunidad, reconociendo el arduo trabajo y compromiso de estos profesionales en la búsqueda de un ambiente más seguro para todos.

Palabras clave: Policía Militar; Salud; Aptitud física.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a área da segurança pública enfrenta um desafio constante de lidar com o crescimento contínuo de diversas formas de violência e criminalidade. As estratégias adotadas pelas instituições policiais, tanto a civil quanto a militar, frequentemente demonstram limitações em enfrentar essa situação (PONCIONI, 2005). As críticas em relação à segurança pública são abundantes, especialmente no que diz respeito ao desempenho dos policiais. Nesse contexto, este estudo propõe-se a examinar os aspectos que afetam a saúde mental dos policiais militares, indivíduos que se arriscam diariamente para proteger a sociedade em geral. Portanto, trata-se de um tema de grande relevância tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade em geral. Embora não represente necessariamente a narrativa definitiva dos eventos enfrentados por esses profissionais, oferece uma perspectiva sobre as experiências que eles vivenciam.

São considerados servidores militares os indivíduos que, em caráter permanente ou temporário, prestam serviços militares no âmbito da administração da União e dos Estados. Dessa forma, os policiais militares são profissionais que desempenham suas atividades em nível federal ou estadual e recebem um subsídio por esses serviços. Para uma adequada execução de suas funções, é essencial que o militar seja capaz de lidar com o conjunto de responsabilidades atribuídas a ele e não se eximir de cumprir suas obrigações, mesmo que isso ocasionalmente gere dilemas de natureza ideológica pessoal (GASPARINI, 2001; JESUS, 2001).

Silva e Leite (2007) ressaltam que, em muitas ocasiões, a população tende a enxergar os policiais como indivíduos violentos e imprevisíveis. Muitos cidadãos, especialmente aqueles que vivem em regiões periféricas com altos índices de violência ou em comunidades de favelas, têm desconfiança em relação aos policiais, acreditando que eles adotam uma postura

discriminatória e, por vezes, questionável perante a comunidade. Isso prejudica a imagem dos policiais, embora seja importante destacar que muitos deles exercem suas funções com base na ética e na responsabilidade por suas ações profissionais.

DESENVOLVIMENTO

A importância da saúde do ser humano é benéfica para se manter a qualidadede vida. Contudo existem profissões que suas atividades consistem em momentos deestresses, medo, tensão, risco de vida, pois lidam com o enfrentamento do crime e daviolência e estas, não tem suas atividades interrompidas e as atividades operacionaisda Polícia Militar, é de coordenar ações operacionais para combater a criminalidade emanter a ordem pública (VIANA; SILV; SILVA, 2021).

Segundo Oliveira (2020, p. 24) destaca que os serviços operacionais são classificados com atividades fim da Polícia Militar e essas atividades são desenvolvidas "[...] nas ruas, fazendo o policiamento ostensivo, às vistas da população, na prevenção de crimes, nas prisões e conduções de criminosos, em negociações diante de assaltos com reféns e no policiamento".

Costa et al., (2020) discorre que a Polícia Militar é uma instituição hierarquizadaque possuem deveres, regras, sanções e detém um regulamento que norteiam a conduta e exigem do policial, posturas mais rígidas, ou seja, disciplinada. Advém afirmar a existência de condutas desviantes, que versam sobre as condições de trabalho e imposições das regras e das normas que podem levar o policial militar ao adoecimento.

Frente ao exposto, este capítulo discorre sobre o livro "Reflexões sobre a Saúde do Policial Militar", organizado por Deborah Gurgel Smith e Raimunda Hermelinda Maia Macena, por meio destes dar-se, o direcionamento desta produçãotextual, assumindo um papel de destaque por abordar a temática aqui posta em conjunto com outros autores.

Smith e Macena (2021) referem-se que a saúde dos policiais militares, têm como influência fatores como alimentação, saúde física e mental, meio ambiente e fatores genéticos. Os Policiais Militares, passam por ocorrências de riscos físicos, oriundos da profissão e essa gama de fatores tem um grande impacto na saúde mentalque pode intervir de exercer a sua função laboral de forma negativa.

Costa et al., (2020) apresenta um estudo no qual defende que a saúde mentaldos policiais brasileiros são apontados como uma função mais que causa estresse ea terceira

função mais diagnosticada com problema psiquiátricos além de sintomas físicos, ou seja, o labor dos policiais militares são desgastados por resultar em uma gama de fatores que causam sintomas de saúde negativo como problema físico e emocional, desenvolvem transtorno de ansiedade, abuso de bebida alcoólica além dehistórico de transtorno de suicídio.

Neste percurso, também temos que discutir sobre as condições de saúde físicado Policial Militar, remete as condições de aptidão física, segundo Oliveira (2020), aoexercer as atividades de policiamento, espera-se que os policiais apresentem algumasaptidões para exercer a função da segurança pública.

Desse modo, descreve-se aptidão física:

> De acordo com o Colégio Americano de Medicina do Esporte (ACSM), a aptidão física é a capacidade que determinado indivíduo possui de executar níveis diferenciados de atividade física sem fadiga, podendo essa atividade ser realizada de maneira não estruturada ou sistematizada, como brincadeiras, jogos infantis e atividades lúdicas, ou na forma de exercícios físicos, como por exemplo, a prática de modalidades esportivas. Além disso, os componentes da aptidão física são importantes demonstrativos do estadode saúde do indivíduo (VARGAS, 2013, p. 150 apud OLIVEIRA, 2020, p. 13).

Verifica-se que a aptidão física se refere a capacidade que o Policial Militar possui para exercer a sua atividade de segurança pública, entende-se que em seu estado de saúde, o policial militar, não pode apresentar fadiga e necessita transpor um bom nível de qualidade de vida e saúde.

ADOECIMENTO MENTAL DO POLICIAL MILITAR

Para abordar o adoecimento mental do Policial Militar, de acordo com Smith e Macena (2021) expõem sobre o grau de satisfação e as condições adversas em que o trabalho do policial lhes impôs. Posto a isto, esse adoecimento mental, não se referesomente ao excesso de trabalho do policial. Mas, ao tempo de serviço que vem desempenhando o papel de segurança pública, fazendo gerar inúmeros pedidos de licença ou afastamento para uma área administrativa.

Desse modo, estudos relatam que os fatores associados ao adoecimento mental do Policial Militar, têm ampla relação com o trabalho executado de extremo desgaste físico e emocional, com exposições diárias de perigo e riscos eminentes, horário irregulares e exposição de intempéries, além disso tem a posição que ocupa que é um dos fatores que contribuem para o sofrimento psíquico do Policial Militar.

Desta forma, esses fatores acabam afetando a qualidade de vida do Policial Militar e colocando a sua própria vida em risco como a de terceiros, podendo até desenvolverem crises de estresse psicológico (SOUZA; BARROSO; RIBEIRO, 2022).

Corroborando Smith e Macena (2021) destacam que, o trabalho laboral dos Policiais Militares, quando exposto em situação de estresse e risco, estes ativam o sistema de defesa mesmo quando insuficientemente ativos ou falham, daí que a doença se instala.

Para Melo (2021) a profissão de policial militar, está associado ao maior risco de adoecimento e essa exposição ao estresse vivenciadas por esses profissionais fazem com que seja liberado hormônios como adrenalina, noradrenalina e cortisol, causando um desequilíbrio biológico e se traduz para respostas imunológicas que diminuem ou aumentam a chance de desgaste emocional causando-lhes adoecimento.

Um ponto que deve ser mencionado, os policiais militares convivem com o desgaste emocional além disso, estão a todo custo mantendo relações de convivênciacom pessoas com um alto índice de violência que são envolvidas em situações criminosas que devido as condições precárias de trabalho, começam a sua jornada de trabalho sentindo-se inseguros “pelo simples fato de ser policial” (SMITH; MACENA, 2021, p.46)

Neste escopo, considera-se que o estresse psicológico é um transtorno mental,em que o policial militar sofre e vem interferindo na qualidade de vida. Em vista disso,faz-se necessário, desenvolver estratégias que reduza esse nível de estresses nas corporações militares. Pois, o seu adoecimento, perpassa a convivência com o risco eminente (SMITH; MACENA, 2021).

Para que sejam desenvolvidas estratégias para controle do adoecimento mental do Policial Militar, se recorre aos estudos de Costa et al., (2020) identificaramquais doenças mais acometem os policiais no grupo das praças, constataram que 25% dos policiais entrevistados possuem estresse; 25% foram diagnosticados com gastrite e 31,83% dos participantes apresentaram pelo menos uma doença registradana (Tabela 2).

Tabela 2 – agravos de doenças dos Policiais Militares

Qual foi a doença que você desenvolveu?	Adm. (%)		Op. (%)	
	F	M	F	M
Aneurisma cerebral roto	-	2,94	-	-
Ansiedade e Depressão	9,09	2,94	-	-
Ansiedade, pressão alta, irritabilidade, insônia	-	-	-	2,86
Depressão	13,64	-	-	2,86
Depressão, distúrbio de sono	-	2,94	-	-
Desgaste nos meniscos	-	2,94	-	-
Dores musculares	-	-	-	2,86
Estresse	-	-	25,00	2,86
Estresse mental, ansiedade, insegurança	-	2,94	-	-
Gastrite	-	-	25,00	-
Hérnia discal/estresse	-	2,94	-	-
Ortopédica	4,55	2,94	-	-
Punição de fatos pequenos e benevolência para fatos graves.	4,55	-	-	-
Síndrome de *Burnout*	-	2,94	-	2,86
Torção de ligamentos	-	-	-	2,86
Sem alteração	68,18	76,47	50,00	82,86

Fonte: Costa et al., (2020, p. 10-11).

De acordo com estes estudos apresentados, Costa et al., (2020) pontuam que, o levantamento com policiais do gênero feminino e masculino em Rondônia, revelou que é o terceiro índice visualizados nos resultados, a depressão aparece com 13,64% no gênero feminino, seguida dos casos que possuem diagnósticos de ansiedade e depressão 9,09% no gênero feminino, enquanto no gênero masculino 2,94% de casosde depressão.

Neste mesmo contexto, foram analisados 79 trabalhos sobre a prevalência do adoecimento mental relacionado ao Policial Militar, os dados apresentados nos estudos sugerem que 44% dos Policiais foram diagnosticados com estresse; 20,20% receberam diagnóstico de estresse pós-traumático; enquanto 14,30% apresentaram depressão; 6,00% ansiedade e 6,00% tentativa de suicídio (SOUZA; BARROSO; RIBEIRO, 2022).

Assim, dentro de uma variável investigada, o estresse aparece em (n=37) dosestudos, que causam adoecimento mental na Polícia Militar. Por outro lado, esse alto nível de estresse

impacta negativamente no desenvolvimento do trabalho do policial por conta de redução de produtividade, diminuição concentração e da capacidade deraciocínio. De fato, esses aspectos são habilidades que a profissão de Policial Militar, exige para o labor diário (SOUZA; BARROSO; RIBEIRO, 2022).

Segundo Carvalho (2020) refere-se que o policial militar por ter contato direito com eventos violentos no trabalho que desempenham que resultam muita das vezesem mortes, ameaças e lesões podem despertar adoecimento psicoemocionais e sobretudo o Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT), depressão, estresse, uso de substâncias não permitidas, problemas sociais entre outros transtornos associados que levam ao pedido de afastamento.

No Brasil, considera-se que os transtornos mentais são identificados como os responsáveis por afastamentos e adoecimentos no país, somados a estes fatores verifica-se na literatura o registro de 3,6% de auxílio – doença. Além disso, apresentou um número significativo de aposentadoria por invalidez, sugerindo que os diversos transtornos mentais que causam adoecimento (DIAS, 2020).

Como bem coloca Carvalho (2020) o trabalho do Policial Militar é primordial para conter os eventos adverso na sociedade. Contudo, o impacto pode ser de formapositiva para a promoção da saúde psicoemocional ou ser degradante pela exigênciafísica e emocional, a relação de bem-estar que são alteradas de acordo os estímulos querecebem do ambiente. Por outro lado, o Policial Militar se depara com os Transtornos Mentais Comuns (TMC) considerado um problema de saúde pública pelasua elevada prevalência na vida dos indivíduos. Na literatura a TMC, é a terceira causaque mais sugere afastamento laboral.

A literatura pontua que, o desenvolvimento de transtorno mental como no casoda depressão, pode ocorrer por meios de outras doenças já instaladas no indivíduo como o abuso de álcool, transtorno bipolar e a esquizofrenia que está classificada como uma das principais causas de incapacidade (DIAS, 2020).

Deixa-se claro que ao relacionar os transtornos mentais, está sendo usado parareferir-se aos tipos de adoecimento, segundo Dias (2020) são distúrbios encontradosna Classificação Internacional de Doenças (CID). Pondera-se que, a questão do adoecimento, condiciona-se o desenvolvimento por fatores externos, emocionais, psicológicos e sociais.

A SAÚDE FÍSICA E MENTAL DO POLICIAL MILITAR E O INDICATIVO DE SUICÍDIO

Outro ponto, que causa adoecimento na saúde mental do Policial Militar, diz respeitos ao alto índice de suicídio. Verifica-se na literatura que a tentativa de suicídio,passa a muito mais frequente do que, o acometimento do próprio ato. Assim, o suicídioé descrito por Silva e Bueno (2017, p. 8), como o:

> [...] ponto final de uma série contínua de pensamentos e comportamentos suicidas. É o ato derradeiro resultante de uma complexidade composta por fatores genéticos, biológicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos, tudo isto acumulado à biografia do indivíduo. Assim, não é adequado dizer que o ato fatal ocorreu por determinada causa ou motivo e sim, que o suicídio é uma ação multideterminada, gerada por fatores desencadeantes, que são peculiares, variados e muitas vezes imprevisíveis. Por isso, tal situação exigede quem se depara com um indivíduo suicida uma avaliação cuidadosa e metódica.

O indicativo de suicídio, quando chega a concretude do ato, verifica-se que houve algum comprometimento da saúde, a literatura demostra no trecho a ocorrência de fatores genéticos, biológicos, psicológicos, sociais, entre outros. Desse modo, setem um acúmulo de motivos, que levou ao acometimento do suicídio que muitas das vezes pegam os familiares, amigos e a corporação de surpresa, exige-se avaliação nos casos do Policial Militar que apresentam um risco quatro vezes maior do que a população.

Como observado por Silva e Bueno (2017) o risco de suicídio entre policial militar, entretanto, não termina. Segundo estima-se que entre 5 e 10 pessoas pertencentes ao ciclo social do suicida sejam afetadas profundamente. O cotidiano das pessoas que perdem um ente querido por suicídio costuma ser de silêncio e isolamento.

Nas pesquisas de Dias (2020) apresenta os estudos de Miranda, intitulado “Porque policiais se matam”, apresenta a ideações suicidas e a tentativa de suicídios relacionando a fatores sociodemográficos, institucionais, organizacionais e relacionais. Expondo que:

> a) filiação religiosa; b) vivência de agressões verbais e físicas não letais (perseguições/amedrontamento, xingamentos, insultos, humilhações por pessoas do seu convívio); c) insatisfação com a instituição, no que concerneà escala de trabalho, à infraestrutura, aos materiais de uso profissional, ao treinamento oferecido pela instituição nos últimos cinco anos (em relação ao momento da entrevista), à falta de reconhecimento profissional (por parte dos seus superiores), à ausência de oportunidades de ascensão na carreira e à desvalorização da sociedade; d) transferência de unidades sem consentimento ou aviso prévio; e) baixo nível de sociabilidade informal entrecolegas de turma e na família; f) baixíssima confiança interpessoal nos colegas e nos outros; g) indicadores de depressão; e h) pesadelos e problemas com o sono (MIRANDA, 2016 *apud* DIAS, 2020, p. 81).

Nestes estudos foram identificados os fatores relatados que podem levar o Policial Militar ao acometimento de ato de suicídio e ainda aponta os fatores que interverem na saúde

psicológica do Policial Militar, como:

> a) socioeconômico, relacionado aos cortes orçamentários e à pressão social;
> b) organizacional, em relação à cultura policial, à instabilidade gerencial, à liderança, ao reconhecimento e ao apoio interpessoal; e c) pessoal, relacionado à autonomia, à eficiência, às habilidades emocionais e à desilusão com o trabalho (DIAS, 2020, p. 81).

Fatores esses, que somados no labor diário do policial militar, vem alterando oseu estado psicoemocional e físico. Nesse contexto, Silva e Bueno (2017) referem-seque a maioria dos policiais que comentem suicídio, já vem bastante debilitado por problemas pessoais ou profissionais que chegam a um certo ponto de não conseguirresolver seus problemas, e com o sentimento de fracasso, ameaça, medo e insegurança tendem a cometer, o suicídio.

Desta forma o trabalho do Policial militar tem risco de morte, como aponta a literatura:

> O trabalho policial é permeado por riscos reais de morte. Há inúmeros fatoresque contribuem para o recrudescimento de tais riscos, como por exemplo, ações falhas, pouco treinamento ou a falta de equipamentos de proteção. O aspecto mais letal, entretanto, é o suicídio, considerando que para o resultadomorte basta apenas a conduta autodestrutiva do próprio indivíduo. Quando opolicial ultrapassa o limite do sofrimento psíquico suportável, sua resposta poderá ser àquela direcionada à autodestruição. Desta forma, ele busca a solução para seus problemas e [...] para o fim do sofrimento que o domina por meio do ato fatal, independentemente dos fatores que desencadearam aação. E, na maioria das vezes, o faz com o uso do meio que está à mão: suaarma de fogo (SILVA; BUENO, 2017, p. 9).

Nesta observação, o trecho inicia que o trabalho do Policial Militar, já em seu labor é permeado com o risco de morte. Os autores descrevem os fatores que contribuem com o recrudescimento e, destacam as falhas, chama atenção para o pouco treinamento e a falta de equipamento de proteção (SILVA; BUENO, 2017).

Ainda menciona o suicídio, como o aspecto mais letal de risco de mortes entreos Policiais Militares. O trecho, descreve o sofrimento psiquiátrico do Policial Militar em consonância a isto, ele opta para a autodestruição quando não consegue dar contade solucionar seus problemas ou não se permite falhar assim, pondo um ponto final por meio de ações suicidas que no final do trecho percebe-se que os autoresdescrevem que o Policial Militar “faz com o uso do meio que está à mão: sua arma defogo” (SILVA; BUENO, 2017, p. 9).

Desta maneira, evidencia-se os diversos fatores que estão relacionados ao atode cercear as vidas da Polícia Militar, no qual destaca-se:

> A pressão constante a que esses profissionais vivem pode alterar sua maneira normal de agir e pensar, levando a sensações de medo, fuga, desespero e, até

> mesmo, um raciocínio conturbado, dificultando a realizaçãode atividades no seu cotidiano e o estabelecimento de prioridades. Dessa forma, a preservação e o cuidado com a saúde mental no ambiente de trabalho são indispensáveis para resolução das atividades laborais, visto queo trabalho exige uma pessoa saudável psíquica e fisicamente, para que as suas atividades sejam realizadas com qualidade e eficácia. Diante disso, nota-se que a saúde mental dos policiais militares carece de máxima atençãoe acompanhamento frequente, mas, não tem recebido a vigilância que requer,em razão dos preconceitos que cercam as enfermidades mentais, as quais são geralmente tratadas como "frescura", "tentativa de chamar a atenção" e "fraqueza". Associado a complexidade do comportamento dessa organização policial, pautada na hierarquia e na disciplina, o que dificulta a identificação dos sinais das doenças mentais, as quais vêm se alastrando no seio da instituição, cerceando vidas de forma silenciosa (DOS ANJOS; DE SOUZA; SAMARIDI, 2018; SMITH; MACENA, 2021).

Verifica-se dentre os diversos fatores relacionado com o cercear de vidas do policial militar, ainda gera um grande "tabu" entre profissionais militares de mencionarsobre "suicídio entre os próprios policiais, por terem a ciência que esses atos, estão diretamente relacionados às condições laborais e demandam relevante atenção, hajavista que pode incapacitar o agente total ou parcialmente, reduzindo sua autonomia e aptidão cognitiva (DOS ANJOS; DE SOUZA; SAMARIDI, 2018; SMITH; MACENA, 2021).

Para Silva e Bueno (2017) compreendem que o reflexo trágico para a vida de familiares e amigos é visível e incomensurável. Sentimentos como culpa e raiva se misturam à tristeza que a situação proporciona. O conhecimento dos fatores de riscoque predispõem o indivíduo ao cometimento do suicídio é uma estratégia válida parasua prevenção. Nos Estados Unidos, pesquisadores descobriram ligações entre o aumento do número de suicídios de policiais ao abuso de álcool, aos problemas de relacionamento, ao isolamento de seus pares, ao transtorno da depressão e àdisponibilidade de armas de fogo.

Neste sentido, a percepção das condições adversas provenientes da atividaderotineira do Policial Militar, acarreta esgotamento psíquico e físico e sobre essa pressão psicológica não obtendo o suporte necessário acabam cometendo o ato de suicídio (DOS ANJOS; DE SOUZA; SAMARIDI, 2018; SMITH; MACENA, 2021).

Ao passo disto, a corporação deve perceber o adoecimento do Policial Militar,dando suporte necessário para que este profissional seja tratado e retorne ao seu processo laboral de forma eficiente, sem resquício de nenhum transtorno para que seevite a idealização, a tentativa e o ato de suicídio.

PERCEPÇÃO DO ADOECIMENTO NO AMBIENTE DE TRABALHO DOPOLICIAL MILITAR

O cenário atual de violência urbana, principalmente nas grandes cidadesbrasileiras, sendo uma realidade muito próxima da vida de todos os cidadãos, e partindo de uma abordagem integral da saúde. Neste sentido, aborda-se se o adoecimento causado pelo trabalho dos policiais militares a partir da lógica dedeterminação da saúde, estabelecendo os fatores de risco e, não somente biológicos,mas também psicológicos, ambientais, sociais e culturais que envolvem as principaispatologias presentes nesse grupo de trabalhadores (SOUZA et al., 2021).

O trabalho do policial, os expõem além do suicídio ao desenvolvimento de algumas comorbidades, como a HAS, diabetes mellitus tipo 2 (DM2), hipertrigliceridemia, hiperinsulinêmica, doenças ateroscleróticas, estresse, irritabilidade e insônia. As taxas de morbimortalidade por fatores externos, problemasrelacionados ao excesso de peso, doenças gastrointestinais e agravos cardiovasculares são maiores entre policiais que na população geral. O excesso de peso nesse público advém de maus hábitos alimentares e sedentarismo interferindo assim, de forma negativa, na qualidade de seu trabalho (SMITH; MACENA, 2021).

Como apresentado, a falta de exercícios físicos e de uma alimentação balanceada, pode acarretar patologias, visto que implica em sobrepeso, índices elevados de colesterol, dores no pescoço, costas, coluna, cefaleia e enxaqueca, o queaponta para o grave risco de saúde entre os policiais. Além das complicações fisiológicas encontrasse agregado outros problemas de ordem sociológica e psíquica, a saber: comportamento inadequado como alcoolismo, jogatina descontrolada, comportamento agressivo, maior exposição a acidentes, ansiedade, insônia, explosões emocionais e vários tipos de dores crônicas (SMITH; MACENA, 2021).

Diante disso, observa-se que o cuidado com a ocorrência de adoecimento do Policial merece atenção e acompanhamento de uma equipe multiprofissional. Smith eMacena (2021) complementam que os problemas físicos e mentais dos policiais militares podem ser explicados pelo constante estresse advindo da própria profissão, associado a jornada de trabalho exaustiva, insegurança, medo da morte, dentre outros. Essas características peculiares da profissão torna o policial mais exposto aos riscos nutricionais, ao sedentarismo e consequentemente as DCNT´s. Desta forma, se faz necessário ressaltar a readaptação do Profissional militar.

READAPTAÇÃO PROFISSIONAIS PARA POLICIAIS MILITARES

Inicia-se mencionando que o cargo de Policial Militar é considerado desgastante de acordo com a sobrecarga que enfrenta em seu cotidiano como ocorrência de desgaste físico, mental e emocional (REIS, 2019).

Neste sentido, quando o policial militar possui problema de saúde são reaproveitados para exercer as funções administrativas que de acordo com o Estatutodos Militares é datado de 1980 (LIMA; SANTANA, 2020).

Neste decorrer de casos de incapacidade compreende-se incapacidade como:

> A incapacidade pode ser temporária ou definitiva, e é atestada mediante Perícia Médica do Estado. Para tanto, tal situação pode sobrevir em consequência de:
>
> • acidente, doença, moléstia ou enfermidade adquirida durante o exercício das funções, como resultado de causa e efeito a condições inerentes ao serviço;
> • acidente, doença, moléstia ou enfermidade, entretanto, sem relação de causa e efeito com o serviço.
> Contudo, nas duas situações de incapacidade – temporária ou definitiva –, omilitar estadual tem o direito à readaptação. Ela deve ser solicitada pelo servidor mediante requerimento junto à Corporação. A solicitação deve ver apresentada no prazo de até 90 dias após o ato declaratório de incapacidadepara a atividade fim (REIS, 2019, p. 1).

Nesta perspectiva, Reis (2019) discorre sobre a situações incapacitantesdescreve a situação temporária ou definitiva, no qual o profissional militar, têm seus direitos garantidos por meio de solicitação de requerimento.

De acordo com Soares et al., (2021) apresentam que as doenças mais frequentes entre os Policiais Civis e Militares são o sobrepeso e obesidade, elevadosníveis de colesterol, dores no pescoço, costas e coluna, problemas de visão, cefaleia,lesões físicas permanentes e elevada frequência de sofrimento psíquico. Nestesentido, os diferentes quadros de Transtorno Mental e Comportamental têm sido motivadores de inúmeras licenças para tratamento de saúde, gerando grande ônus na economia e saúde do Estado, mostrando mais uma vez a importância da preocupação com a saúde dos policiais.

Segundo Smith e Macena (2021) abordam que há indícios de modificações biológicas ao se atuar em batalhões de polícia especializada. Pertencer ao Grupo deOperações Táticas Especiais (GATE) e pressão arterial diastólica explicam a variabilidade do cortisol5 ao acordar; os setores GATE, Patrulha Especial da Tropa deElite da Polícia Militar e Motociclistas esclareceram a variabilidade do cortisol de 30 minutos após acordar; e as variáveis setor GATE e a Dimensão Esforço esclarecerama variabilidade do cortisol noite.

Compreende-se que a representação social da profissão, a multiplicidade e amplitude das emoções, com elevada carga psicológica diária, frequência de intercâmbio com suspeitos e criminosos e a necessidade de expressar emoções positivas são inerentes do trabalho policial e influenciam na ocorrência da Síndrome de Burnout nestes indivíduos e que menor escolaridade, mais baixa hierarquia, bem como serviço externo são preditores do esgotamento entre policiais militares (SMITH;MACENA, 2021).

Nesta perspectiva, acrescido a este cenário, a vivência de algum eventotraumático na carreira, agrava os níveis de estresse e afeta a qualidade dos vínculosprofissionais, a saúde e as relações pessoais. Além do exposto, a capacidade de reagir a situações difíceis e grau de satisfação com a vida e condições adversas de trabalho, como vitimização são elementos importantes no adoecimento mental de policiais (SMITH; MACENA, 2021).

De acordo com a Aditamento ao BG nº 127, de 08 de julho de 2020, no que dispõem a finalidade:

> Nesse contexto, o DGEC visa promover o Plano de Estágio de Readaptação e Atualização Profissional para Policiais Militares [...], como uma alternativa viável para readaptar Policiais Militares revertidos e reincluídos, que por diversos motivos afastaram-se da PMPA, para que possam retornar às atividades na Corporação. Dessa maneira, o presente Plano pretende nortear as atividades de readaptação e capacitação profissional aos policiais militares revertidos e reincluídos, visando atualizá-los da doutrina da Ética, Cidadania, Direitos Humanos, Tiro Defensivo na Preservação da Vida e outras disciplinas do âmbito técnico e operacional, para posterior emprego nas Organizações Policiais Militares da PMPA (ADITAMENTO BG Nº 127, 2020, p.1).

Verifica-se por meio do aditamento exposto a estratégias de promoção do Plano de Estágio da Readaptação e Atualização Profissionais Para Policiais Militares,esse plano visa reintegrar os policiais afastados por meio de readaptação e capacitação profissional com base na doutrina da ética, cidadania e Direitos Humanos.

Para isto, as funções a serem exercidas pelo policial militar que está reabilitado,segue o regime de trabalho, de acordo Reis (2019, p. 1) aborda que:

> As funções a serem exercidas pelo readaptado devem ser exclusivamente administrativas, em conformidade com a sua capacidade física e intelectual, guardando a necessária compatibilidade com as respectivas hierarquiasfuncionais.
>
> Além disso, durante o período de readaptação, a escala de serviço e a jornada de trabalho podem ser diferenciadas, conforme cada caso. As novasfunções devem ser desempenhadas em unidades favoráveis à acessibilidade, devendo a administração pública providenciar as intervençõesnecessárias.

Neste sentido, as funções para que o policial militar retome ao trabalho, está

direcionada ao cargo administrativo, além de ser adaptado para de acordo a sua incapacidade. Assim, cada caso deve ser analisado de forma individualizada pela administração pública.

No estado do Pará, os Policiais militares, dispõem do Estatuto dos Policiais Militares da Polícia Militar do Estado do Pará, no que concerne a Lei nº 5.252, de 31 de junho de 1985 (PARÁ, 2020), obedecendo a seguinte escala hierárquica:

Figura 3 – Escala hierárquico da Polícia Militar

HIERARQUIZAÇÃO	POSTOS E GRADUAÇÕES
CÍRCULO DE OFICIAIS SUPERIORES	Coronel PM Tenente Coronel PM Major PM
CÍRCULO DE OFICIAIS INTERMEDIÁRIOS	Capitão PM
CIRCULO DE OFICIAIS SUBALTERNOS	1º Tenente PM 2º Tenente PM
PRAÇAS ESPECIAIS	
FREQÜENTAM O CÍRCULO DE OFICIAIS SUBALTERNOS	Aspirante - a - Oficial PM
EXCEPCIONALMENTE OU EM REUNIÕES SOCIAIS, TEM ACESSO AO CÍRCULO DE OFICIAIS .	Aluno Oficial PM
EXCEPCIONALMENTE OU EM REUNIÕES SOCIAIS, TEM ACESSO AO CÍRCULO DE SUBTENENTES E SARGENTOS	Aluno do CFS PM
PRAÇAS	
CÍRCULO DE SUBTENENTES E SARGENTOS	Subtenente PM 1º Sargento PM 2º Sargento PM 3º Sargento PM
CÍRCULO DE CABOS E SOLDADOS	Cabo PM Soldado PM 1ª Classe Soldado PM 2ª Classe Soldado PM 3ª Classe Soldado PM Classe Simples

Posto a isto, com base no art. 16 “A precedência entre Policiais-Militares da ativa, do mesmo grau hierárquico, é assegurada pela antiguidade no posto ou graduação, salvo nos casos de precedência funcional estabelecida em Lei ou Regulamento” (PARÁ, 1985).

Bem como o art. 53 sobre os diretos dos Policiais militares estão dispostos no § III “f) - A assistência médico-hospitalar para si e seus dependentes, assim entendida como conjunto de atividades relacionadas com a conservação ou recuperação da saúde, abrangendo serviços profissionais médicos [...]”, “a aplicação de meios, os cuidados e demais atos médicos e paramédicos necessários” (PARÀ, 1985).

Desta forma, verifica-se que os Policiais Militares, estão amparados legalmente diante do Estatuto que lhes assiste, dando-lhes condições de cuidados necessários de médicos e paramédicos para manter a saúde. Assim como, o ART. 56 - O auxílio invalidez, atendidas as condições estipuladas na Lei que trata da remuneração dos Policiais. Militares será concedido ao Policial Militar considerado inválido, por Junta Policial-Militar de Saúde, isto é,

impossibilitado total e permanentemente para qualquer trabalho, não podendo prover os meios de subsistência (PARÁ, 1985).

Desta forma, Reis (2019, p. 1) discorre nos casos em que o policial militar nãotem condições de readaptar-se, ressalta que:

> É possível, nos casos, o militar não tenha condições de se readaptar a outrasfunções compatíveis com seu grau hierárquico. Ao ser considerado incapacitado total e permanentemente para qualquer trabalho, o militar estadual será reformado.
>
> Ao entrar para a inatividade, o cálculo de sua remuneração será definido observando se a incapacidade teve ou não relação direta de causa e efeito com o serviço. Nos casos de **invalidez por acidente de trabalho** (grifo do autor**)**, o militar inativo terá direito, também, à indenização.

Segundo reis (2019) ressalta a questão do policial não conseguir readaptar-see ser considerado incapacitado para o trabalho, este será reformado, entrando para ainatividade.

Dar-se destaque a Lei 6.230 de 12 de julho de 1999, que altera o art. 105 “O policial militar da reserva remunerada poderá ser convocado para o serviço ativo por ato do Governador do Estado para compor Conselho de Justificação, para ser encarregado de Inquérito Policial Militar ou incumbido de outros procedimentosadministrativos, na falta de oficial da ativa (PARÁ, 1999).

CONCLUSÃO

Em conclusão, a atuação dos policiais militares no contexto da segurança pública no Brasil é um tema complexo que abrange tanto a prestação de serviços militares quanto as percepções da sociedade em relação a esses profissionais. Como servidores militares, eles desempenham um papel fundamental na manutenção da ordem e na proteção da comunidade, recebendo um subsídio por seu trabalho. No entanto, enfrentam desafios significativos, incluindo dilemas éticos e a necessidade de equilibrar suas obrigações profissionais com questões ideológicas pessoais.

É importante destacar que, apesar das visões negativas que alguns membros da sociedade podem ter em relação aos policiais, muitos deles atuam com integridade, ética e responsabilidade em suas funções. Esses profissionais desempenham um papel vital na promoção da segurança e da paz social, e é essencial que sejam apoiados em seu trabalho árduo. Portanto, o entendimento das complexidades envolvidas na atuação dos policiais militares é

fundamental para promover uma abordagem equilibrada e justa na discussão sobre segurança pública e para construir uma relação de confiança entre a polícia e a comunidade que eles servem.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Gemiliana Sombra de Oliveira. Característica do Adoecimento psicoemocional e Exposição a Violência entre Policiais Militares da Cidade de Fortaleza, Ceará. 2020. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/55796.Acesso em: 02 de jun. de 2023.

COSTA, Cláudia Cabral et al. Correlação da Cultura Organizacional com a SaúdeMental do Policial Militar de Rondônia, 2020. Disponível em: https://dspace.mj.gov.br/bitstream/1/4657/1/Correlação%20da%20Cultura%20Organizacional%20com%20a%20Saúde%20Mental%20do%20P. Acesso em: 01 de abr. de2023

DIAS, Cledinaldo Aparecido. Adoecimento e Retorno ao Trabalho após TranstornoMental: um estudo com policiais militares do Distrito Federal, à luz da SociologiaClínica. Universidade de Brasília UnB, 2020. Disponível em: Repositório Institucionalda UnB: Adoecimento e retorno ao trabalho após transtorno mental : um estudo com policiais militares do Distrito Federal à luz da Sociologia Clínica. Acesso em: 02 de jun. de 2023.

LIMA, Eduardo Vieira. SANTANA, Elissandro trindade de. A Reforma de Militares por Incapacidade Física: uma proposta de inserção da reabilitação de pessoas com física. Sociedade Educacional Leonardo Da Vinci, 2020. Disponível em: tc_vieiralima_2021_3t_artigo.pdf (eb.mil.br). Acesso em: 03 de jun. de 2023.

MELO, Biankcarla Santos Bárbara. Impactos da Atividade Profissional sobre a Saúde Física e Mental do profissional de Segurança Pública, 2021. Disponível em: periodicos.pf.gov.br/index.php/RBCP/article/download/881/v13i7881?inline=1. Acesso em: 02 de jun.de 2023.

OLIVEIRA, Mário Luiz Cardoso. Condições de Saúde Física dos policiais militaresdo serviço operacional da Região Metropolitana de Belém. Universidade Federaldo Para. Belém: Pa, 2020. Disponível em: https://www.ppgsp.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses_e_dissertacoes/dissertacoes/2018/201807%20-%20OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 01 de abr. de 2023.

PARÁ, Lei 6.230 de 12 de julho de 1999, 1999.Disponível em: Estatuto dos Policiais Militares.PDF (bombeiros.pa.gov.br). Acesso em: 14 de maio de 2023.

Estatuto da Polícia Militar, 1985. Disponível em: L EIN°6 (bombeiros.pa.gov.br). Acesso em: 25 de mai. de 2023.

REIS, Thiago. Policial ou Bombeiro Militar Incapacitados tem Direito àReadaptação. Juris/PM, 2019. Disponível em: Policial ou Bombeiro militar incapacitado tem direito à readaptação - (jurispm.com.br). Acesso em: 02 de jun. de2023.

SMITH, Deborah Gurgel. MACENA, Raimunda Hermelinda Maia (Orgs.). Reflexõessobre a Saúde do Policial Militar. 1. ed. Quipá Editora, 2021. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/602511/2/LIVRO%20REFLEXOES%20SOBRE%20A%20SAUDE%20DO%20POLICIAL%20MILITAR.pdf. Acesso em: 01 de abr. de 2023.

SILVA, Marco Antônio da. BUENO, Helen Paola Oliveira. O Suicídio entre Policiais Militares na Polícia Militar do Paraná: esforços para prevenção. Revista de CiênciasPoliciais da APMG. São José dos Pinhais, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2017. Disponível em: https://www.apmg.pr.gov.br/sites/apmg/arquivos_restritos/files/documento/2020-01/01_o_suicidio_entre_policiais_militares_na_policia_militar_do_parana.pdf Acessoem: 01 de abr. de 2023.

SOARES, Raquel Juliana de Oliveira et al., Saúde dos Policiais Militares: um estudo de revisão. Brazilian Journal of Development. v.7. n. 7. p. 68816-68826, 2021. Disponível em: DOI:10.34117/bjdv7n7-184. Acesso em: 01 de abr. de 2023.

SOUZA, Raphaela Campos de. BARROSO, Sabrina Martins. RIBEIRO, AriadneChristie Silva. Aspecto da Saúde Mental Investigados em Policiais: uma revisão integrativa. Saúde e Sociedade. v. 31. n. 2, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-12902022201008pt. Acesso em: 02 de jun. de 2023.

VIANA, Cleiton de Moura. SILVA, Paulo César da. SILVA, Benedito Lauro da. A Covid-19 na Polícia Militar: um Estudo dos Impactos da Pandemia no ComandoEspecializado da PMM. RHM. v. 21. n. 01, 2021.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Lindinalva de Souza Ludwig da Motta

DOI: 10.29327/5317029.1-19

RELATO DE EXPERIÊNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Lindinalva de Souza Ludwig da Motta

RESUMO

O presente texto refere-se ao meu Relato de Experiência como professora de estudantes do 3º ano do ensino fundamental do município de Carazinho, Rio Grande do Sul/Brasil, durante a pandemia de Covid-19, nos anos de 2020 e 2021. Apresento como foi desenvolvido o processo de ensino aprendizagem dentro de um novo cenário educacional, permeado pelo grande avanço das tecnologias, mas levando em consideração também, a falta de acesso ou precariedade por parte de alguns estudantes. Ao final deste período, se faz necessário considerar as mudanças na sociedade contemporânea que nos levam a analisar o quanto somos diferentes de nossos antepassados, principalmente no que diz respeito as relações afetivas, era uma época de conceitos sólidos. Atualmente, tudo muda muito rápido, estamos em constante evolução e transformação, principalmente em relação às tecnologias, sendo que foi preciso um cenário de pandemia para nos fazer avançar e evoluir em todos os sentidos, principalmente no que tange à educação.

Palavras-chave: Tecnologias educacionais; ensino escolar; pandemia.

ABSTRACT

This text refers to my Experience Report as a teacher of students in the 3rd year of elementary school in the municipality of Carazinho, Rio Grande do Sul/Brazil, during the Covid-19 pandemic, in the years 2020 and 2021. the teaching-learning process was developed within a new educational scenario, permeated by the great advancement of technologies, but also taking into account the lack of access or precariousness on the part of some students. At the end of this period, it is necessary to consider the changes in contemporary society that lead us to analyze how much we are different from our ancestors, especially with regard to affective relationships, it was a time of solid concepts. Currently, everything changes very quickly, we are in constant evolution and transformation, especially in relation to technologies, and it took a pandemic scenario to make us move forward and evolve in every way, especially with regard to education.

Keywords: Educational technologies; school teaching; pandemic.

RESUMEN

Este texto se refiere a mi Informe de Experiencia como docente de alumnos del 3er año de la escuela primaria en el municipio de Carazinho, Rio Grande do Sul/Brasil, durante la pandemia de Covid-19, en los años 2020 y 2021. Lo presento como El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolló dentro de un nuevo escenario educativo, permeado por grandes avances de la tecnología, pero también teniendo en cuenta la falta de acceso o precariedad por parte de algunos estudiantes. Al final de este período es necesario considerar los cambios en la sociedad contemporánea que nos llevan a analizar cuán diferentes somos de nuestros antepasados, especialmente en lo que respecta a las relaciones afectivas, fue una época de conceptos sólidos. Actualmente todo cambia muy rápido, estamos en constante evolución y transformación, sobre todo en lo relacionado a las tecnologías, y fue necesario un escenario de pandemia para que avancemos y evolucionemos en todos los sentidos, especialmente en lo que respecta a la educación.

Palabras clave: Tecnologías educativas; enseñanza escolar; pandemia.

INTRODUÇÃO

Sou professora da rede municipal e estadual do município de Carazinho-RS e nas duas instituições de ensino desenvolvemos o trabalho pedagógico com vistas a proporcionar uma educação significativa e de qualidade para os alunos. Durante os quase dois anos de pandemia do Covid-19 vivenciamos um momento que implicou muito cuidado com a nossa saúde.

A seguir, faço um relato de minha experiência como docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental numa turma de 3º ano, durante o ensino na pandemia do Covid-19, no ano 2020.

Fomos surpreendidos ainda no primeiro mês de aula. A adaptação à nova turma e professora ainda nem tinha sido totalmente vivenciada pelos estudantes. De um dia para outro, precisamos alterar nossa rotina, não foi possível mais ir para a escola todos os dias, nossa vida mudou de cabeça para baixo e aos poucos precisamos nos adaptar ao "novo normal". Acreditávamos que seria por pouco tempo, mais alguns dias e tudo voltaria a ser como antes… Mas os meses foram passando e vivemos neste distanciamento social, por quase dois anos.

Tempos cinzentos e nublados deram a cor aos nossos dias. Medos, incertezas, angústias... e agora o que fazer? A linguagem oral e a expressão ficaram comprometidas pelo uso de máscaras, o que nos tornou pouco conhecidos aos olhos das outras pessoas. Os laços com os mais próximos ficaram restritos, quanta mudança de hábitos, sobrecarregamos os aplicativos de comunicação, estávamos usando o celular e o computador mais do que nunca. Tivemos que aprender a utilizar ferramentas tecnológicas para continuarmos trabalhando, quantas horas de sono perdidas, em virtude da preocupação com o amanhã. A escola se transportou para nossas casas e a sala de aula acontece em nossa sala, no sofá, no quartinho da bagunça, no espaço que for possível. Diariamente fomos bombardeados por notícias tristes, casos da doença aumentando, vidas se perdendo, famílias abaladas. Foi preciso redobrar os cuidados com nossa saúde, sair de casa somente quando fosse realmente preciso.

No Brasil, a maioria das instituições de ensino suspendeu as atividades escolares em meados de março de 2020 e, aqui no Rio Grande do Sul, em minha cidade, a partir do dia 23 de março, todas as instituições de ensino gaúchas estavam com atividades suspensas.

Com o objetivo de amenizar o impacto em relação à construção das aprendizagens, a Secretaria de Educação (SEDUC) organizou um documento visando orientar as instituições escolares quanto à organização pedagógica do ensino.

O quadro[9] abaixo apresenta um histórico de datas de como Estados e Municípios editaram decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares.

31/12/2019	**OMS Declara Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional** Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) registra uma pneumonia de causas desconhecidas na cidade de Wuhan, na China. Este surto foi declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30 de janeiro de 2020.
04/02/2020	**Ministério da Saúde do Brasil decreta Emergência I e reconhece a ocorrência do Estado de Calamidade Pública de Importância Nacional** No Brasil, em 04 de fevereiro de 2020, a Portaria nº 188/GM/MS decreta Emergência e, com o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação em Saúde Pública de Importância Nacional, devido à infecção humana pelo novo Coronavírus (Covid-19).
11/03/2020	**Covid-19 é classificada como Pandemia e OMS recomenda isolamento social, testes massivos e distanciamento social.** Devido à disseminação comunitária da Covid-19 em todos os Continentes, classificaram-na como pandemia em 11 de março de 2020. Para contê-la, a OMS recomenda três ações básicas: isolamento com tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.
18/03/2020	**CNE manifesta necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas** Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) manifestou aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da Covid-19.
18/03/2020	**Conselho Estadual de Educação orienta instituições do sistema estadual sobre o desenvolvimento das atividades escolares** O Conselho Estadual de Educação manifestou-se através do Parecer nº 01/2020, em 18 de março de 2020, dando orientações às Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus – Covid-19.
20/03/2020	**Congresso Nacional reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública** O Congresso Nacional com o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020.
01/04/2020	**Governo Federal estabelece normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e ensino superior** Em 01 de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934 que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do

9 Disponível em: https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/03182849-2021-orientacoes-a-rede-publica-estadual-de-educacao-do-rio-grande-do-sul-para-o-modelo-hibrido-de-ensino-1.pdf

	ensino superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública conforme a Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020.
03/04/2020	**MEC autoriza instituições do sistema federal de ensino a suspender ou substituir as aulas presenciais por atividades não presenciais** O Ministério da Educação e Cultura publicou a Portaria nº 376, em 03 de abril de 2020, em caráter excepcional, autorizando as instituições integrantes do sistema federal de ensino quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais por até 60 (sessenta) dias, prorrogáveis a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.
27/04/2020	**Portaria CEEd nº 20 institui grupo de trabalho para construção de documento coletivo: Indicativos pedagógicos para reabertura das instituições de ensino no RS** O documento visa subsidiar gestores da educação nos diversos âmbitos e esferas administrativas para a organização pedagógica das instituições de ensino, frente a possibilidade de reabertura das mesmas. Com representação da Federação das Associações dos Municípios do RS – FAMURS, da Secretaria de Educação do RS – SEDUC, do Sindicato do Ensino Privado – SINEPE/RS, da União dos Dirigentes Municipais de Ensino – UNDIME RS e da União dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME RS, além do CEEd RS.
27/05/2020	**Instituição do Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus** Em 27 de maio, com a publicação da Lei Complementar nº 173, foi estabelecido o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), alterando a Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000, dando outras providências.
08/06/2020	**Secretaria Estadual da Saúde e SEDUC publicam medidas de prevenção, monitoramento e controle ao novo Coronavírus** Em 8 de junho de 2020, a Portaria Conjunta SES/SEDUC/RS Nº01/2020 dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle ao novo Coronavírus (Covid-19) a serem adotadas por todas as Instituições de Ensino no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul.
08/06/2020	**Conselho Nacional de Educação (CNE) publica Parecer CNE/CP Nº: 9/2020** Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
24/06/2020	**Conselho Estadual de Educação publica Resolução Nº 352** Determina e orienta procedimentos para o monitoramento da realização das atividades domiciliares, pelas instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino, nos termos do Parecer CEEd nº 01/2020.
08/07/2020	**Conselho Estadual de Educação aprova Parecer CEEd nº 002/2020** Orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre a reorganização do Calendário Escolar e o desenvolvimento das atividades escolares em razão da COVID-19.

Praticamente foi apenas um mês de aulas presenciais no ano de 2020, a partir de então, tivemos o desafio de disponibilizar atividades não presenciais para os estudantes, a fim de garantir o acesso às atividades pedagógicas no período de isolamento social devido à Pandemia do Covid-19, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus.

Os objetivos iniciais visavam disponibilizar aos estudantes a oportunidade de acesso a atividades escolares não presenciais no período de distanciamento social, buscando zelar pelo relacionamento já existente (com o início do ano letivo, em fevereiro) entre escola, professor, aluno e famílias/ responsáveis, procurando programar soluções diversificadas de amplo e fácil acesso à comunidade escolar.

Na Educação Infantil (rede municipal de ensino), isso aconteceu a partir da criação de grupos de WhatsApp e envio de aulas previstas em Sequências Didáticas (para as famílias que não possuíam acesso, foi entregue impresso na escola). A interação entre crianças, famílias e educadores acontecia somente pelos grupos de WhatsApp, através da devolutiva das atividades por meio de fotos ou vídeos.

No Ensino Fundamental (anos iniciais), após a suspensão das aulas presenciais, também foram elaboradas aulas programadas, seguindo a Matriz Curricular e a cada 15 dias as famílias se deslocavam até a escola e retiravam o Bloco de aulas correspondente à quinzena e traziam o Bloco anterior de atividades para que fosse feita a correção pelos professores (conforme Apêndice A). As atividades avaliativas também ocorreram desta maneira, este foi um grande desafio para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, pois muitas famílias, acabavam respondendo pelos seus filhos ou induzindo as respostas.

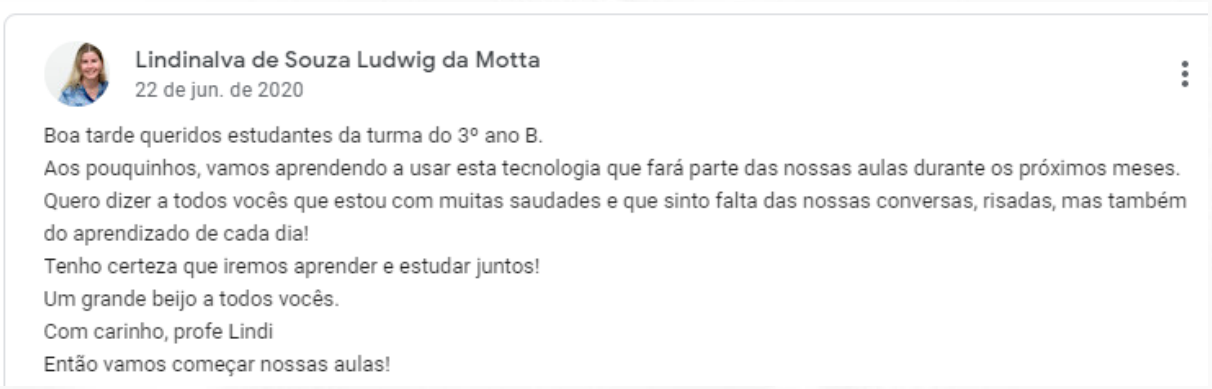
Além da elaboração do Bloco de aulas programadas, também era preenchido um Cronograma destas aulas, onde constava todo o detalhamento das aulas, assim como o Componente Curricular, a atividade proposta e os recursos utilizados para cada aula. (Apêndice B).

Toda essa documentação elaborada pelos professores, incluindo o planejamento pedagógico e também as formações realizadas, serviram de comprovação da carga horária trabalhada.

Os professores da rede estadual participaram de uma formação com 34 aulas realizadas entre 27 de julho e 5 de outubro de 2020. O programa Letramento Digital foi desenvolvido pelo

Departamento Pedagógico da SEDUC e tinha o objetivo de capacitar os professores para atuar em aulas remotas em meio à pandemia. As temáticas abordadas durante a formação contribuíram para que os docentes pudessem aprender/conhecer e utilizar os recursos disponibilizados pela plataforma. (Apêndice C).

Seguimos com este planejamento até a metade do mês de junho de 2020, concomitante a isso, já haviam sido criadas as contas institucionais para professores e alunos, para gerar acesso ao Google Classroom ou Google Sala de Aula que é uma plataforma criada pelo Google para gerenciar o ensino e a aprendizagem sendo este um trabalho feito pela SEDUC. Após a criação das contas os professores incluíram/convidaram os estudantes para as turmas fazendo o "ensalamento" em seguida, com a confirmação das matrículas no AVA - Google Sala de Aula, deu-se início a postagem das atividades diretamente na plataforma, onde os estudantes interagiam somente através de mensagens com os professores, para tirar dúvidas e enviar as atividades respondidas. Os estudantes sem acesso, continuaram recebendo as atividades impressas, entregues na escola.



Registro do arquivo pessoal da autora

A ferramenta é constituída de um espaço virtual para que professores possam ensinar seus conteúdos e interagir com alunos e familiares, além do grupo de WhatsApp e das aulas impressas aos estudantes que não possuem acesso ou conexão com a Internet.

Silva *et al* in Palú *et al* (2020, p.27) defendem a utilização de plataformas como o Google Classroom:

> O uso frequente destas plataformas demanda do professor uma atitude mediadora e por arte do aluno uma postura ativa, pois essa dualidade proporciona uma interação produtiva. Diferente do convívio em sala de aula, no formato presencial, e neste tempo de isolamento, esta nova interação, ofertada de forma abrupta, pede, tanto do professor como do aluno uma atitude proativa. De posse desta visão, a escolha de uma

> plataforma que pudesse espelhar de forma virtual a sala de aula, buscou-se nos dados de acesso à internet, ao computador e a inferência do uso de celulares, uma plataforma amiga aos dois principais atores, o professor e o aluno.

Por isso, a tecnologia e as mídias digitais tornaram-se nossas maiores ferramentas no contato família-escola, professor-aluno, buscando facilitar a relação ensino-aprendizagem através de vídeos produzidos pelas professoras, músicas, histórias, brincadeiras e a utilização de plataformas digitais, para oportunizar assim a aprendizagem de nossos estudantes.

A partir de meados do mês de julho, as aulas passaram a aconteceram de maneira síncrona e assíncrona dentro de cada componente curricular com o planejamento dos docentes de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. No dia 12/07 realizamos a primeira aula síncrona, chamada "Encontro da saudade", conforme a imagem 2. Nos primeiros dias, tivemos pouca participação por parte dos estudantes, muitos ainda aprendendo a manusear a nova ferramenta, outros não possuíam acesso.

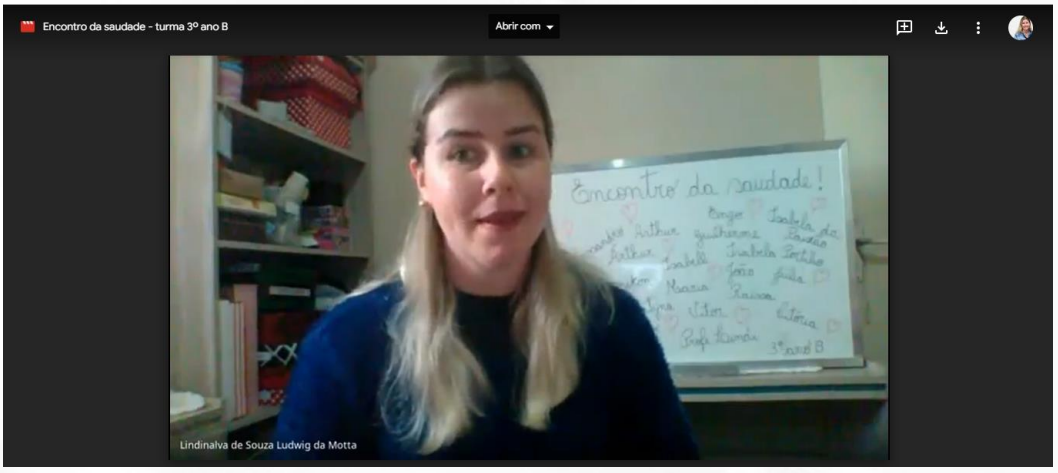


Foto: Arquivo pessoal da autora

Segundo o Documento de Orientações à Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para o Modelo Híbrido de Ensino (2021, p. 9), atividades síncronas são definidas como:

> processo de comunicação acontece em tempo real, ou seja, um processo de comunicação ou informação é percebido ou notado no exato momento em que acontece. As interações ocorrem em horário comum, previamente agendado.

O mesmo documento (2021, p. 9), traz o conceito de atividades assíncronas:

> O processo de comunicação ou informação não é percebido ou notado no exato momento em que acontece. A interação acontece a qualquer tempo. São as atividades realizadas pelos estudantes em horário individualmente definido, com prazo de entrega/devolutiva estipulado pelo professor ou pela professora.

Desta forma finalizamos o ano letivo de 2020, com muitas conquistas, aprendizados e superações quanto ao uso das tecnologias no meio educacional. Foi um ano de reinvenções pedagógicas.

Sabemos que a aprendizagem de nossas crianças não acontece da mesma maneira, assim como o processamento das informações também acontece diferentemente entre os seres. É necessário trabalhar com diferentes formas de mediação de conhecimentos com o intuito de buscar a maior compreensão de nossos alunos. Por esse motivo é muito importante que o professor faça trocas de experiências com os próprios colegas, quanto mais instrumentos educativos tivermos, mais chances teremos de atingir uma aprendizagem significativa.

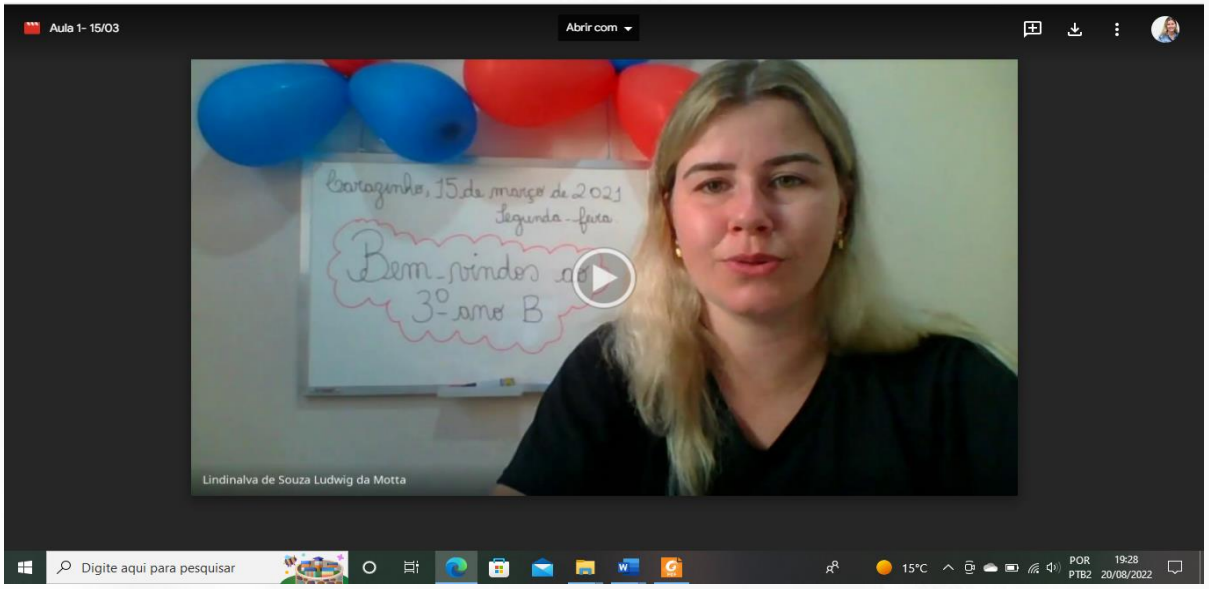
Percebe-se esse processo na prática e o professor é um mediador em constante busca e aperfeiçoamento, estamos sempre em busca do conhecimento, por isso, somos eternos aprendizes. Precisamos ter amor ao ato de educar e ensinar onde a relação com nosso seja perpetuada de muito carinho e afeto.

Para 2021, gostaríamos de retornar com as aulas presenciais, mas ainda não foi possível. Continuamos conhecendo, vivenciando e ministrando para os estudantes a metodologia de ensino com aulas remotas, cujo foco sempre foi e será o aluno, baseado em uma grande teia de relações humanas. Com empatia e compaixão, olhando e estendendo nossa mão para o outro, em uma educação sistêmica.

Brito e Costa (2020, p. 2), corroboram a respeito:

> Os efeitos mundiais da pandemia foram muitos e continuam aumentando. Entre estes efeitos destaca-se o fechamento de escolas e universidades em pelo menos 115 países, que afetam bilhões de pessoas envolvidas nas comunidades educacionais: professores, estudantes, gestores, pais, etc.
>
> As instituições de ensino foram orientadas a aproveitarem em ampla escala as ferramentas de tecnologias educacionais e muitas destas encaminharam-se para a ação se colocando numa educação on-line.

As imagens 3 e 4 mostram o início do ano letivo de 2021, com aula On-line através da plataforma Google Meet.



Fotos arquivo pessoal da autora

Os estudantes que possuíam acesso à Internet, participavam diariamente das aulas, de segunda à sexta-feira, num período de 2 horas. Além disso, todas as aulas eram gravadas e disponibilizadas na plataforma para os alunos que não podiam acompanhar a aula em tempo real. Para complementar a carga horária, que é de quatro horas diárias, textos explicativos, atividades e exercícios eram postados para que os alunos respondessem (o que corresponde à aula assíncrona).

Através do ensino híbrido, que contempla atividades presenciais e também aquelas realizadas a partir do uso das tecnologias digitais, essa abordagem pedagógica, consiste focar o processo de ensino aprendizagem no aluno e não na mera transmissão de informações feitas pelo professor.

Christensen (2013, p.7), *et al* definem o ensino híbrido como:

> [...] um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.

Durante a aula síncrona, a aprendizagem dos alunos foi acompanhada por meio de estratégias diversas, baseadas nas tecnologias educacionais. Correção de atividades propostas anteriormente, esclarecimento de dúvidas, explicações de conteúdos novos, realização de avaliações utilizando o Google Forms, momentos lúdicos utilizando jogos on-line, etc.

Na imagem 5, realizamos a atividade de Língua Portuguesa – Ditado estourado, onde os estudantes escolhiam uma cor de balão, que era estourado pela professora e a palavra que estava dentro do balão, após ser rapidamente mostrada, deveria ser escrita no caderno.

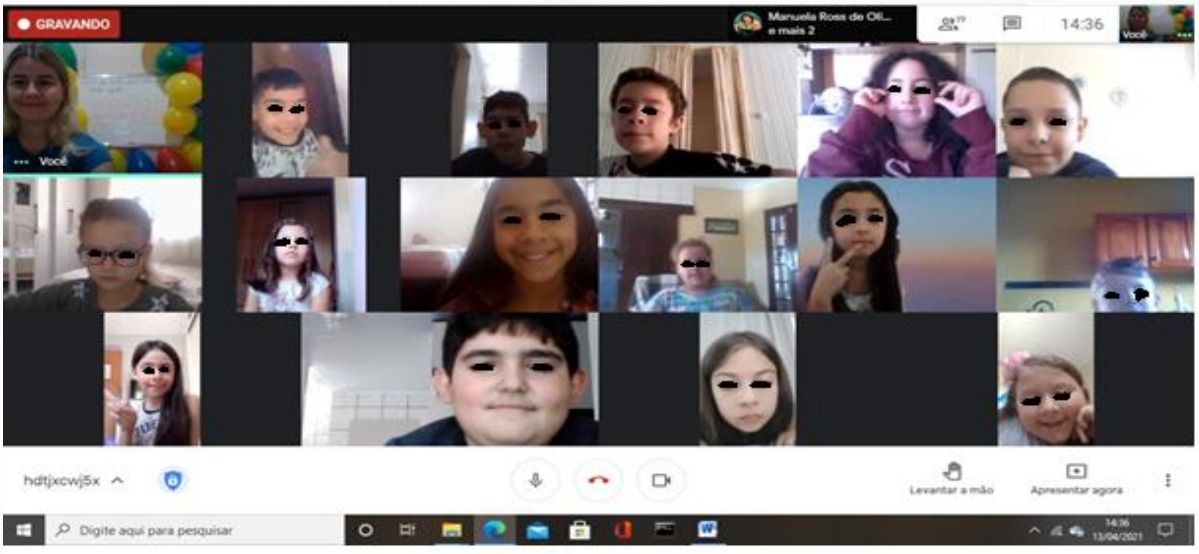


Foto arquivo pessoal da autora

A imagem 6 apresenta o registro de um momento cultural - Dia da Fantasia e Gincana em homenagem ao escritor brasileiro Monteiro Lobato.

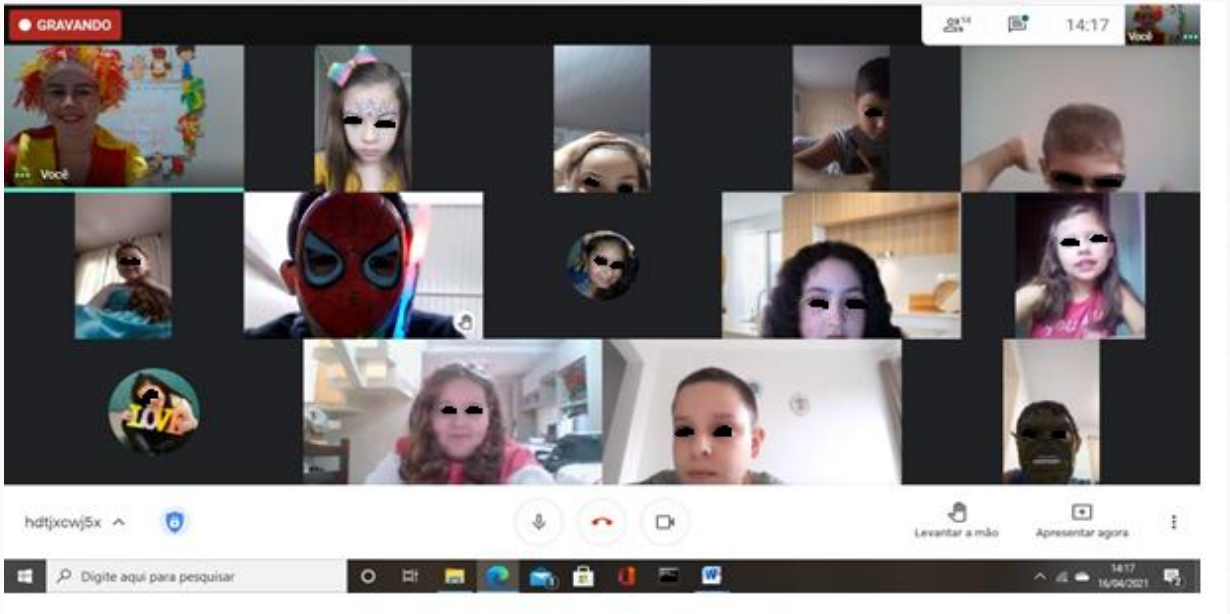


Foto arquivo pessoal da autora

A imagem 7, ilustra um momento de descontração com atividades de alongamento em meio a aula , permitindo que os alunos treinem sua inteligência emocional e possam relaxar um pouquinho em meio as atividades que estavam sendo realizadas.

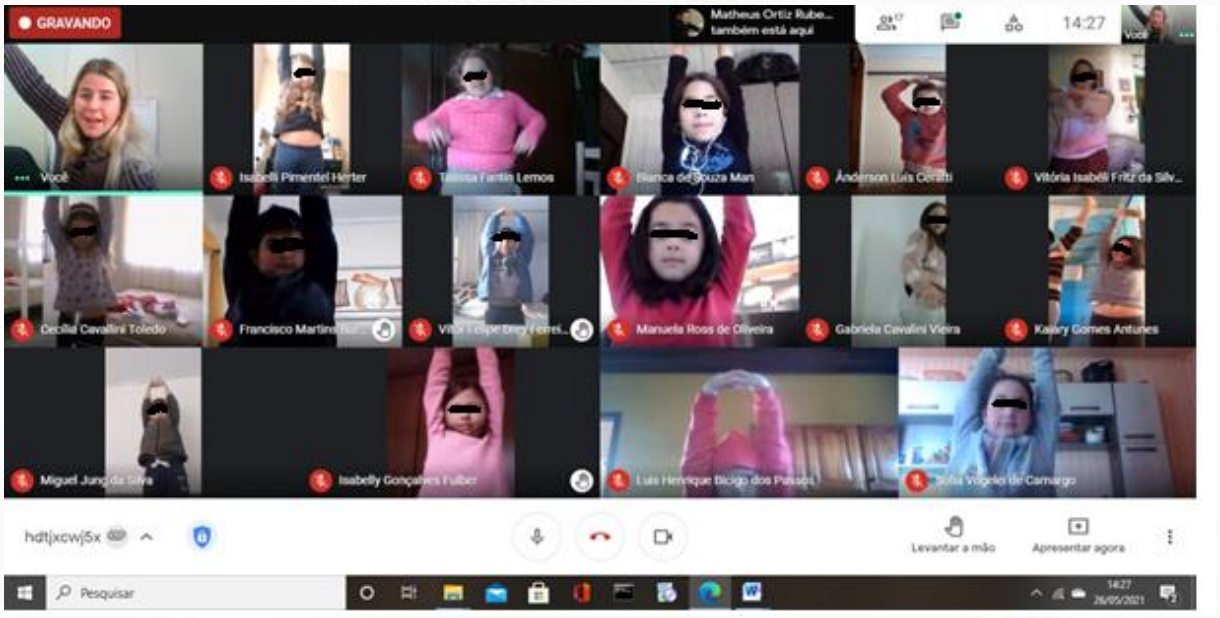


Foto arquivo pessoal da autora

A imagem 8 contempla a explicação de atividades que seriam postadas na plataforma naquele dia. Com o objetivo de deixar o mais claro possível quais atividades/tarefas deveriam cumprir durante a aula assíncrona.

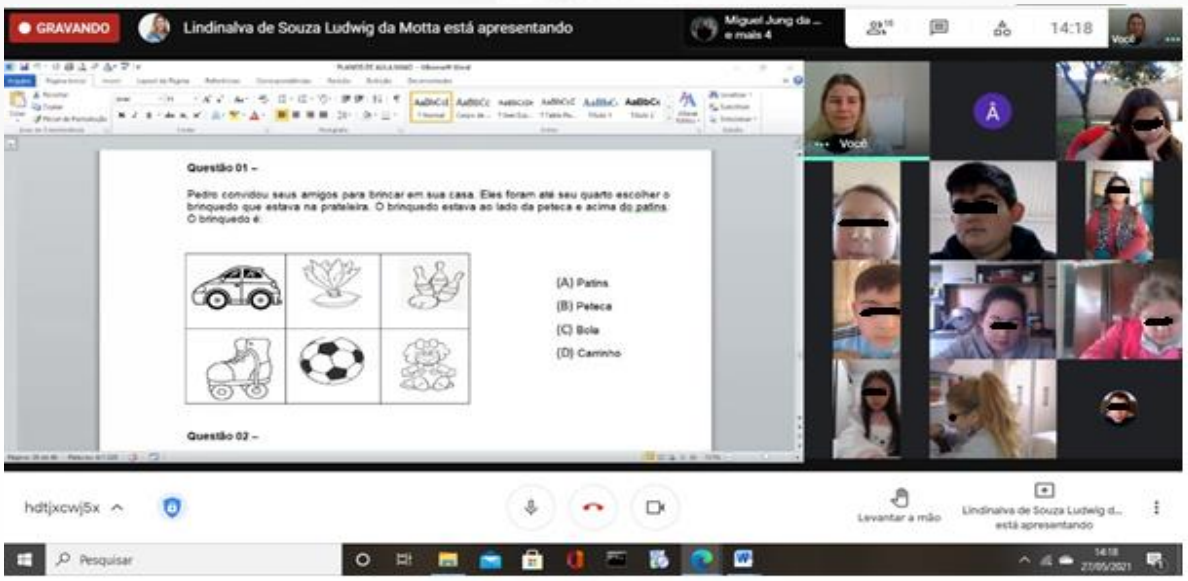
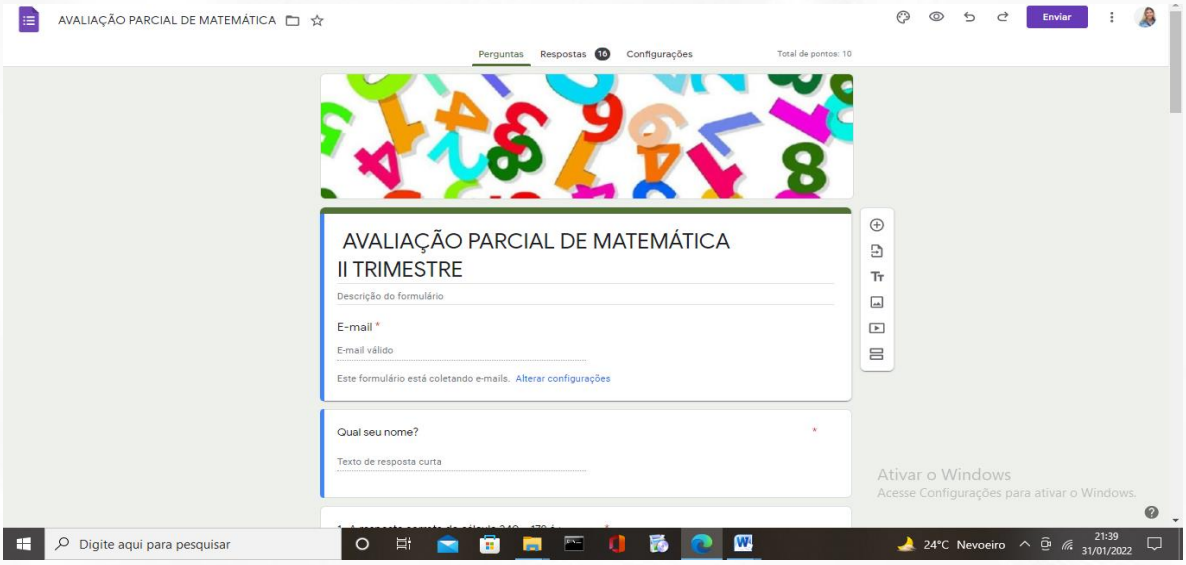


Foto arquivo pessoal da autora

Durante o período de pandemia, as atividades avaliativas aconteceram normalmente, porém os conteúdos foram adaptados a serem realizados em outro mecanismo, conforme demonstra a imagem 9 - avaliação de Matemática através do Google Forms.



Arquivo pessoal da autora

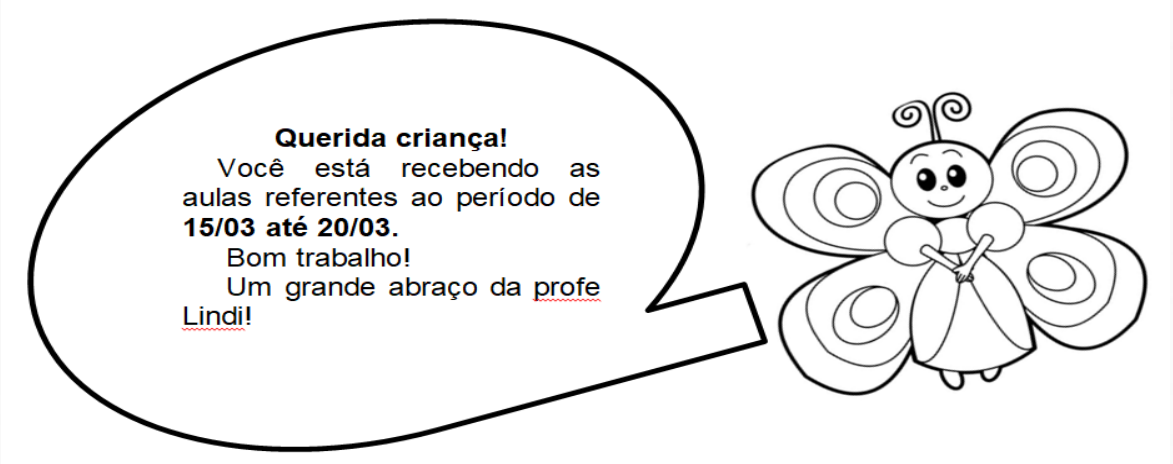
Todos os dias, após a aula on-line, a gravação era postada para que os alunos que não assistiram em tempo real, pudessem acompanhar o assunto desenvolvido, ou mesmo para rever o que foi trabalhado, conforme se observa na imagem 10 - Postagem do link de gravação da aula na plataforma Google Classroom.

Arquivo pessoal da autora

Na imagem 11, é possível verificar a postagem do Plano de Aula com as atividades na plataforma Google Classroom, para serem realizadas no dia.

Arquivo pessoal da autora

Para os estudantes sem acesso à Internet, as aulas eram impressas, disponibilizadas semanalmente, com retirada pela família na escola. Sempre que se retirava um bloco de atividades, entregava-se o anterior para correção e acompanhamento da professora. Conforme imagem 12:



Arquivo pessoal da autora

Estamos na era da experiência, e a educação, está sendo impulsionada a repensar e reinventar suas práticas educativas. O Paradigma do ensino transmissivo/ reprodutivo está sendo deslocado para o design de experiência de aprendizagem. Novas metodologias, ampliação dos territórios e espaços de aprendizagem.

Segundo Bezerra (2019) é tempo de uma educação que valoriza a construção de processos criativos, que provoca o estudante a formular perguntas, cocriar e prototipar soluções, atribuindo sentindo real e contextualizado ao processo de aprendizagem, é tempo de ampliar o horizonte da educação para além da sala de aula e dos muros da própria escola.

Em meados do mês de junho, as aulas retornaram à presencialidade, com grupos de revezamento. O grupo de estudantes que estava uma semana em casa assistia as aulas on-line e realizava as atividades e devolutivas pela plataforma, já o grupo que frequentava as aulas presenciais, realizava as mesmas atividades em sala de aula. Na semana seguinte, invertiam-se os grupos. Os professores cumpriam a carga horária de 4 horas diárias na escola, sendo que na primeira hora do seu turno de trabalho, ministrava a aula síncrona e o restante do tempo atendia o outro grupo de estudantes em sala de aula.

Por meio do avanço da vacinação contra o vírus da Covid-19 em jovens e adolescentes de todo o país, o Estado do Rio Grande do Sul, assim como os demais estados brasileiros, começaram a se mobilizar para tornar obrigatório o retorno às atividades totalmente presenciais nas escolas, com exceção a alguns casos especiais de crianças que possuem comorbidades ou impedimentos prescritos pelos profissionais da saúde.

O Decreto nº 56.171, de 29 de outubro de 2021, determinou o retorno obrigatório às aulas presenciais na educação básica no dia 8 de novembro de 2021. A medida abrange os estudantes da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio de todas as redes de ensino — estadual, municipal e instituições privadas.

Conforme o Art. 3º do Decreto citado acima:

> Fica restabelecido o ensino presencial obrigatório na Educação Básica das redes públicas e privada, inclusive para a realização de avaliações a serem aplicadas no horário normal definido para as aulas, assegurada, contudo, para todos os efeitos, a permanência no regime híbrido ou virtual aos alunos que, por razões médicas comprovadas mediante a apresentação de atestado, não possam retornar integral ou parcialmente ao regime presencial.

A pandemia do Covid-19 causou a alteração das atividades escolares e diferentes modelos e estratégias foram adotadas tanto para a prática docente, quanto para aprimorar a relação dos alunos com a escola.

O contexto da pandemia remeteu a um momento de debates e não de ideias prontas, em que se precisa buscar soluções a partir da realidade de cada escola/instituição de ensino. É importante atentar para os direitos das crianças - que não são da família.

Para que esses direitos sejam realmente atendidos, levando em consideração os aspectos mencionados acima, diferentes recursos pedagógicos por meio da realização de projetos foram utilizados para garantir um ensino permeado de significados, mesmo durante o período de suspensão das aulas presenciais.

Todos os alunos têm o direito de desenvolver uma relação com o ambiente digital onde prevaleçam as boas experiências – conexões significativas, aprendizados com sentido, diversão saudável – e nas quais sua privacidade e capacidade de se desconectar sejam respeitadas.

Com a chegada da pandemia, o processo, que parecia lento e gradual, foi sistemático, e os educandários e profissionais da educação não tiveram muito tempo para adaptações. É oportuno lembrar que toda mudança provoca desconfortos e inquietações. E para os professores e alunos não foi diferente, pois de um dia para outro tiveram que adaptar-se a um novo formato de aulas. O desafio fora lançado e coube aos professores participarem das capacitações promovidas pelas Secretarias Estaduais de cada estado com o intuito de criar metodologias pedagógicas para lecionar de forma remota.

No início, umas das maiores preocupações das escolas se referiam à maneira pela qual os docentes e os estudantes iriam manter um vínculo dinâmico e interativo permanecendo em suas casas, sem aulas presenciais.

Feminan apud Peretti *et al* (2019, p.7):

> [...] conectados virtualmente, e principalmente estimulando a interação dos alunos em círculos de debates e conversas que sejam presenciais, cumprindo, somente assim, o propósito de encurtar distâncias. O ensino a distância defendido é aquele que não se restringe aos ambientes virtuais, mas tem como escopo a promoção de um ensino-aprendizagem significativos e autônomos, que estimule os estudantes a se inserir também em círculos de discussões e debates primários, não mediatizados pelas TIC's.

Diante da situação inesperada, foi preciso rapidamente reinventar e ressignificar a prática pedagógica desenvolvida nas escolas procurando formas para garantir a sequência da aprendizagem.

Para Mello in Revista FGV Online, (2014, p. 28):

> A cada adoção mais recente de tecnologia da comunicação em sala de aula, foram sendo mais questionadas as práticas pedagógicas até então adotadas nos espaços escolares, posto que os próprios recursos, cada vez mais colaborativos, vinham promovendo reflexões mais intensas sobre a necessidade de revisão e atualização das práticas pedagógicas nesses espaços, de maneira a se trabalhar competências indispensáveis à vida nesta sociedade altamente tecnológica em que vivemos atualmente.

É importante ressaltar que esse "novo ambiente" educacional não é um lugar estranho, pois nele já se vivia, jogava, interagia, aprendia e trabalhava. O ciberespaço já existia, contudo, foi necessária uma grande mobilização das instituições escolares para a migração do ensino presencial para em caráter emergencial, ensinar remotamente.

Moreira (2020, p.71) apresenta o cotidiano de um professor em meio à pandemia:

> Ser docente no ano de 2020 resultou em aprender a gravar aulas, participar de reuniões e formações online, elaborar e editar material audiovisual e ao mesmo tempo, resolver problemas como: transformar o mesmo arquivo em vários formatos diferentes para ser compatível com diversas realidades dos discentes [...]

A partir do uso de todas as metodologias citadas, é possível afirmar que pressupõem a inclusão digital, a qual deve ser vista do ponto de vista cultural, como um fato em que não se trata apenas da apropriação das técnicas digitais, mas sim da compreensão e atuação na rede, enquanto meio de interação, produção e pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento.

Segundo Cunha (2010), a inclusão digital emerge de uma possibilidade de inserção a grupos sociais ditos excluídos digitais às novas tecnologias. Desse modo, uma nova cultura planetária no ciberespaço passa a promover uma rede solidária para a possibilidade de um novo patamar na civilização.

As mudanças na sociedade contemporânea nos levam a analisar o quanto somos diferentes de nossos antepassados, principalmente no que diz respeito as relações afetivas, era uma época de conceitos sólidos. Atualmente, tudo muda muito rápido, estamos em constante evolução e transformação, principalmente em relação às tecnologias.

Em conformidade com Oliveira, (2012 p. 30):

> Com tamanha tecnologia surge a internet que se tornou um fenômeno que alterou as relações humanas, em especial na relação "eu e o outro". A experiência da alteridade, essencial nas interações sociais, na construção na identidade e para o enriquecimento existencial da nossa personalidade é vivida de forma diferente e nova, tendendo à diluição da figura do "outro" em conjunto com a supervalorização do "eu". Nesse sentido do campo da alteridade, da forma líquida, a internet proporcionou um ambiente adequado onde as "redes sociais", novas e digitais formas de relacionamento, executam um papel de banalização das interações humanas sociais, substituindo-os por meras exibições públicas de "quadros de apresentações" chamados de "perfis pessoais".

A tecnologia está fortemente atrelada à vida das pessoas e deve ser utilizada de forma educacional, para colaborar com as estratégias já existentes e melhorá-las ainda mais. Com o passar dos anos, a educação renovou-se com novas estratégias e metodologias, apresentando diferentes formas de ensinar e consequentemente de aprender também. Todas essas transformações comprovaram que o ato de "aprender" não está simplesmente atrelado ao cumprimento de regras já estabelecidas, mas sim de ir à busca de novas metodologias de ensino fazendo com que se descubram inúmeras possibilidades que contemplem diversas realidades do aprender.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Arthur Coelho; SCHNEIDER, Marco; SALDANHA, Gustavo Silva. Competência crítica em informação como crítica à competência em informação. Informação & Sociedade, v. 29, n. 3, 2019.

BRITO, Glaucia da Silva; COSTA, Maria Luisa Furlan. Apresentação-Cultura digital e educação: desafios e possibilidades. Educar em Revista, v. 36, 2020. Acesso em 20 jan. 2022.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf Acesso em 20 ago. 2022.

CUNHA, Cybelle Regina Carvalho da. Cibercultura e inclusão digital: perspectivas e concepções de jovens de escolas públicas. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Acesso em 18 set. 2021.

DECRETO Nº 56.171, DE 29 DE OUTUBRO DE 2021. Porto Alegre, Diário Oficial Nº 216 - 2ª edição.

MOREIRA, Najara Encarnação Leão; DA COSTA, Deodato Ferreira. Pierre Levy, A filosofia e as novas interações sociais: Abrindo caminho para novas experiências de ensino. PRISMA-Revista de Filosofia, v. 2, n. 1, p. 60-73, 2020. Acesso em 23 out. 2021.

OLIVEIRA, Larissa Pascutti de. ZYGMUNT BAUMAN: a sociedade contemporânea e a sociologia na modernidade líquida. Sem Aspas, Araraquara, v. 1, n. 1 p. 25-36, 1º semestre de 2012.

PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. Desafios da educação em tempos de pandemia. Cruz Alta: Ilustração, v. 324, 2020. Acesso em 12 jan. 2022.

PERETTI, Ângela Helena et all. Cibercultura no contexto da educação profissional e tecnológica. Redin-Revista Educacional Interdisciplinar, v. 8, n. 1, 2019. Acesso em 10 maio 2021.

Revista FGV Online. Ano 4 – Número 1 – Julho 2014. Desafios da formação Docente em EAD – Reflexões sobre a qualificação docente e a mediação das tecnologias no ambiente educativo. ISSN 2179-8729. Acesso em 20 jan. 2022.

SECRETARIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Orientações à Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para o Modelo Híbrido de Ensino. Porto Alegre, agosto de 2020.

A IMPORTÂNCIA DA QUADRILHA JUNINA NO COMBATE A DEPRESSÃO

Lidiane Gomes dos Santos
Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5317029.1-20

A IMPORTÂNCIA DA QUADRILHA JUNINA NO COMBATE A DEPRESSÃO

Lidiane Gomes dos Santos
Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO
A dança beneficia, dentre outros fatores, os aspectos físico e mental, e com o objetivo de analisar a importância da dança no combate a depressão foram investigados 22 brincantes da Quadrilha Junina Explosão Jovem de Tracuateua/PA utilizando o Inventário de Depressão de Beck, onde maioria dos investigados foram diagnosticados como não depressivos, mas em algum momento informaram sentir algum sintoma depressivo. Portanto compreendeu-se que a dança junina colaborou para esse melhor estado de saúde e bem estar pessoal com relação a depressão, visto na análise das informações e feedbacks.
Palavras-chave: atividade física; saúde; dança; depressão; quadrilha junina.

INTRODUÇÃO

A depressão é uma doença psiquiátrica, (CID10-F33), de elevada prevalência, entre as doenças psicológicas, essa é mais associada ao suicídio e tem esse fator como seu agravante maior. Quando não se busca tratamento, essa doença tende a ser crônica e recorrente. Dentre os sintomas, esse transtorno também é sinalizado pela presença de tristeza profunda, baixa autoestima, sentimento de culpa, mudanças no sono e no apetite, a não concentração e cansaço frequente, sintomas esses que podem variar em cada indivíduo.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a depressão é uma das principais causas de inaptidão de alguns indivíduos, cooperando de forma significativa para o amplo crescimento de doenças e possuindo uma incidência que varia numa porcentagem de 5% a 12 % em homens e entre 10% a 25% em mulheres. No Brasil, o cenário não é diferente, apresentando uma prevalência em torno de 15,5% ao longo da vida. (FRANÇA et al., 2022).

Integrando as mudanças desencadeadas por esse transtorno e as que o indivíduo faz de si, frequentemente enxerga seus problemas como um desastre o que eleva a falta de interesse e o distanciamento social. O tratamento com profissionais qualificados torna-se dificultoso devido seu alto custo, ocasionando uma média de 70% de adolescentes, com depressão, sem o tratamento adequado o que prejudica ainda mais sua qualidade de vida. Caso a estimativa esteja correta: daqui a 20 anos a depressão será a 2º causa de doenças no mundo. Estima-se que entre 13% a 20% da população em algum momento sinta algum sintoma depressivo, o que acarretará em prejuízo considerável no trabalho e/ou estudos. (Santiago, 2013).

O fato de que o custo benefício para o tratamento pertinente ser elevado, faz com que muitos busquem por outros métodos eficazes e que tornem esse processo mais leve de modo

em que se sinta bem ao praticar e que proporcionem qualidade de vida. Com isso, nota-se a busca pela pratica de atividade física como é o caso da dança, seja de uma forma individual ou coletiva, haja visto que um de seus benefícios é a interação social.

A dança está incluída na vida do homem desde o princípio de sua existência, onde manifestava-se como identidade cultural própria e que sua expressão é capaz de descrever mais que qualquer palavra. (Da Silva, 2016).

Além de ser uma poderosa ferramenta de expressão, a dança é uma linguagem universal que faz parte da humanidade e tem sua grande relevância no desenvolvimento do homem por abranger áreas como: física, mental, afetiva, social e etc. (Da Silva, 2016).

> Embasado em diversos autores Araújo (2019, p.2) mostra em sua pesquisa que a prática do exercício físico proporciona efeitos benéficos na visão da imagem corporal, autoestima, um contentamento com a vida, na interação social, o que viabiliza o sentimento de funcionalismo e independência. Ademais, o exercício físico pode auxiliar no tratamento da depressão, pois contribui para redução das respostas fisiológicas ao estresse. (ARAÚJO, 2019 apud ROCHA; ROCHA; MONTEIRO. 2023, p. 296).

Os exercícios físicos têm mostrado eficiência quanto os tratamentos de medicamentos antidepressivos e psicoterapias quando consideramos os graus de depressão sendo leve e moderada. Casos em que a doença esteja em estágio grave, os exercícios tornam-se complementos, também eficazes, para o tratamento. Desse modo, a prática da dança tem sido cada vez mais utilizada como forma de terapia para diagnosticados. (Pereira, 2017).

Considerando suas características positivas e seu papel fundamental na prevenção e tratamento da depressão, dançar resulta na liberação de serotonina, adrenalina e endorfina (ARAÚJO,2019), agentes capazes de agir na melhora do humor e consequentemente traz ao praticante a sensação de alívio e bem-estar pessoal, redução de tensões, melhor relação interpessoal, melhora no seu desempenho em tarefas do dia-a-dia, etc.

Dançar é poder se expressar com a linguagem corpórea, manifestar sentimentos existentes e ocultos, emoções, enaltecer culturas, costumes, crenças, etc. É falar através dos movimentos e podercomunicar-se com o universo e como o seu interior de forma demasiada.

Estudo realizados por Giffoni (1973), evidencia que a quadrilha junina teve início ainda no século XVIII, na Inglaterra, e posteriormente levada à França onde passou por transformações

tornando-se uma dança áulica o que teve muita admiração e espaço por outros países, inclusive Portugal.

Ainda com suas origens associadas a nobreza europeia, houve significante popularização da quadrilha junina em nosso país, ainda que sua apreciação, a princípio, ocorreu nos salões da Corte doRio de Janeiro e Salvador. (ZARATIM, 2021).

Dom Pedro II era um grande admirador e brincante desta dança, tanto que

> Ele dançava na fazenda do Barão de Muriaé ou nos bailes solenes da Câmara Municipal do Rio de Janeiro. No mês de agosto de 1852, numa festa por ocasião do encerramento dos trabalhos do Senado, D. Pedro II teria dançado pelo menos nove das dez quadrilhas propostas (CHIANCA, 2007, p. 50).

Com isso, as pessoas que enchiam os bailes reais daquela época, oportunizaram que a quadrilha junina se popularizasse ainda mais de modo em que pudesse sofrer alterações e adaptações ao cenário em que viviam, que era o meio rural. Como consequência dessa permissão, as danças de salão atingiram as classes menos favorecidas onde os praticantes tomaram prazer pela diversão proporcionada por essa atividade.

Para Pessoa (2005), festas juninas tem suas originalidades profanas, apesar de ter também um novo significado religioso visto pela forte similitude com o catolicismo a partir de homenagens em devoção aos santos João, Antônio e Pedro.

> Até se pode dizer que as festas juninas são tradicionalmente festas religiosas. É que, ao longo dos séculos, a Igreja Católica foi assumindo a maioria dos símbolos das festas juninas, inserindo neles a sua lógica organizativa e os seus valores religiosos e rituais (PESSOA, 2005, p. 26).

Atualmente, quadrilha junina é muito vivenciada no mês de junho, celebrada pela própria dança e também em forma de enfeites e comidas típicas. Mas existe um cenário pouco explorado por trás do espetáculo apresentado pelos grupos juninos, sejam eles matutos ou estilizados. Os meses de preparação para uma satisfatória apresentação requer disposição e persistência daqueles que organizam os grupos e principalmente dos brincantes dessas corporações. Ainda nessa preparação para o mês junino, são encontradas adversidades de forma individuais, as quais precisam ser evidenciadas por ser assunto de grande relevância.

Dançar quadrilha está além da atividade em si, como explorado anteriormente, pessoas com transtornos mentais buscam meios, ainda que não seja o tratamento acompanhado de profissionais, para melhorar a qualidade de vida e nessa busca encontra-se a dança como forma de terapia. A quadrilha além de ser uma forma de lazer, proporciona bem-estar, interação social,

melhora na concentração etc.

Nesta perspectiva, esse estudo busca analisar a importância da dança junina no combate a depressão, compreendendo os efeitos benéficos na saúde psíquica de quem a pratica, contudo, a busca trará conhecimento mais aprofundado, o que servirá de apoio para estudos e pesquisas, referente ao assunto.

OBJETIVOS

- Analisar a importância da dança no combate a depressão.
- Identificar qual a contribuição da dança no combate a depressão.
- Verificar de que forma a dança pode ajudar na melhoria da saúde mental do praticante.

MATERIAIS E MÉTODOS

Foi realizada a aplicação de questionário para uma amostra de 22 brincantes da Quadrilha Explosão Jovem de Tracuateua/PA, na faixa etária de 15 a 35 anos.

O questionário utilizado para essa coleta de dados foi aplicado ainda na última semana de ensaios da Quadrilha Junina Explosão Jovem, semana que antecedeu o início das disputas oficiais as quais esse grupo participou no ano de 2023. Tendo em vista que esse grupo junino iniciou seus ensaios ainda no período de outubro de 2022, os 21 grupos de afirmações presentes no documento visaram compreender como cada respondente esteve se sentindo na última semana, anterior a aplicação, incluindo o dia o qual estava respondendo as questões.

> O Inventário de Depressão de Beck ("Beck Depression Inventory"; Beck et al., 1961; BDI) é um método de autoavaliação de depressão, a escala original consiste em 21 itens, incluindo sintomas e atitudes, cuja intensidade varia de 0 a 3. Os itens referem-se a tristeza, pessimismo, sensação de fracasso, falta de satisfação, sensação de culpa, sensação de punição, autodepreciação, autoacusações, ideias suicidas, crises de choro, irritabilidade, retração social, indecisão, distorção da imagem corporal, inibição para o trabalho, distúrbio do sono, fadiga, perda de apetite, perda de peso, preocupação somática, diminuição de libido. (VILELA, Heloisa; SILVA, Patrícia, 2021).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No total, foram 22 respondentes sendo 59% (13) do sexo masculino e 41% (09) do sexo feminino. Uma das respondentes possui sua identidade de gênero transsexual, mas seu sexo biológico é masculino. Entende-se que esse fator pode vir a influenciar diretamente nos sintomas depressivos tendo em vista toda a questão do preconceito e a pressão psicológica social criada sobre ela, como a mesma relatou.

Embora permitissem, os grupos de afirmações não tiveram escolhas múltiplas pelos pesquisados.

As afirmações 13 e 19 foram onde se observou a maior assinalação de apresentação de sintomas dentre os respondentes, onde na questão 13 foram 9 marcações (39%) afirmando que adiam as tomadas de decisões mais do que costumavam, 26% (06) declaram ter mais dificuldades de tomar decisões do que antes, seguida de apresentação do sintoma mais grave, nessa questão, de que absolutamente não conseguiam mais tomar decisões onde houve 01 marcação (4%).

Ainda que, na questão 19, 95% (21) tenham afirmado ter emagrecido mais de 2 quilos e meio, houve questionamentos quanto essa questão e tiveram como motivo os intensos ensaios diários os quais fazem perder bastante calorias mesmo de forma não proposital.

No bloco 21, onde obteve-se o maior número de indicações da alternativa 0 onde 95% (21) dos partícipes alegam não terem notado qualquer mudança recente no interesse por sexo. A falta de libido é um dos sintomas presentes em pessoas com depressão, não que a doença seja o causador, mas todos os sentimentos, pensamentos negativos e a própria frustação pessoal assimilado a esse quadro. Os outros blocos de avaliações seguiram de forma crescente por marcações da opção 0, sintomas não depressivos, porém não deixando de sempre apresentar, em todas elas, algum traço

depressor quando optando pelas opções 1, 2 ou 3.

O resultado obtido, reforça ainda mais a afirmação de Santiago (2013) de que em algum momento de sua trajetória de vida 13% a 20% da população sinta algum sintoma ligado a depressão, visto que todos, nesta pesquisa, apresentaram pelo menos um sintoma.

Tabela 2. Caracterização da prevalência de sintomas de depressão.

Sintomas depressivos	***N***	***%***
Não depressivos	14	64
Leve a moderada	07	32

Moderada a severa	01	5
Severa	0	0

N= frequência absoluta; %= frequência relativaFonte: Dados da pesquisa, 2023.

Na tabela 3 está apresentado o percentual de pessoas diagnosticadas, com base nos valores básicos de cálculo estabelecidos ao inventário de Beck. Compreendendo que 64% (14) dos pesquisados, embora tenham, em algum momento, selecionado uma ou mais opções em que descreviam sinais da doença, foram diagnosticados como não depressivos, 32% (07) consideradas com sintomas depressivos de tipo leve ou moderada e 5% (01) compreendida com a doença em seu estado moderado ou severo. Não houve registro de nenhum dos participantes com depressão em situação severa.

CONCLUSÃO

Constando que a maioria dos investigados foram diagnosticados como não depressivos, mas que em algum momento informaram sentir algum sintoma depressivo, compreende-se que a dança junina colaborou para esse melhor estado de saúde e bem estar pessoal com relação a depressão. Haja vista que, desde o início dos ensaios até a coleta de dados, já tinha havido um expresso espaço de tempo onde já estava sendo trabalhado, de forma indireta a interação social e a própria prática de atividade física que compreende na beneficiação física e metal do praticante.

Quando se iniciou o trabalho de pesquisa constatou-se que, em maioria, as pessoas que participavam/participam desse corpo coreográfico junino buscavam sobretudo a distração, mesmo que momentânea, para fatores negativos ocorridos em sua vida ou em seu dia a dia e que ao dançar não poderiam imaginar todos os aspectos benéficos ao seu corpo estariam sendo estimulados com essa atividade. Com isso, foi despertada o interesse em analisar a importância da dança junina no combate a depressão, dito como objetivo geral deste estudo, propósito esse atendido pois, efetivamente o trabalho conseguiu analisar que a dança junina é grande aliado na prevenção e tratamento da depressão dando ênfase no retorno positivo em que os participantes notaram os benefícios mediados pela dança junina com relação a sua saúde mental e física, mesmo que essa prática não seja buscada por todos com esse objetivo. Conclui-se, mediante feedbacks destes de como se sentem nesse longo processo que compreende em

aprender, aprimorar e executar coreografias, houve grande contribuição na melhora do quadro das pessoas diagnosticadas, conforme cálculo, com depressão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Bárbara Gicélia de. Efeito do exercício físico sobre sintomas de ansiedade e depressão em mulheres. 2019. 68 f. Monografia (Especialização) - Curso de Residência Multiprofissional em Atenção Básica, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2019.

CHIANCA, Luciana de Oliveira. Quando o campo está na cidade: migração, identidade e festa. Sociedade e cultura, Goiânia: UFG. V. 10, n.1, p. 45-59, jan./jun. 2007.

DA Silva, Aline Brito, and João Batista dos Reis Viana. "Dança no contexto escolar: uma revisão bibliográfica sobre seus benefícios motores, sociais, culturais, cognitivos e artísticos." Acta Brasileira do Movimento Humano 54-63, 2016.

FRANÇA, E. *et al*. Fatores de risco para depressão na adolescência: Uma revisão sistemática. Revista Brasileira de Neurologia e Psiquiatria. 2022 Jan./Abr.;26(1):49-57.

GIFFONI, Maria Amália Corrêa. Danças Folclóricas Brasileiras e Suas aplicações educativas. 3ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

PEREIRA, Sérgio Henrique Lacerda. "O impacto da dança na saúde mental dos adolescentes: uma revisão sistemática.", 2017.

PESSOA, Jadir de Morais. Saberes em festa: gestos de ensinar e aprender na cultura popular. Goiânia: UCG; Kelps, 2005.

SANTIAGO, Anielli; Holanda, Adriano Furtado. Fenomenologia da depressão: uma análiseda produção acadêmica brasileira. Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies, v. 19, n. 1, p. 38-50, 2013.

VILELA, Heloisa; SILVA, Patrícia. Avaliação do nível de estresse, qualidade do sono, ansiedade e depressão em estudantes do curso de fisioterapia durante o distanciamento social. Goiás, GO; p. 7-8 , 2021.

ZARATIM, Samuel Ribeiro. A importância da produção de conhecimento histórico das quadrilhas juninas em Goiânia para a historiografia junina *in* Ensino de história: histórias, memórias, perspectivas e interface, p. 27. – Guarujá, SP: Científica Digital 2021.

Acesse nossa coleção de livros didáticos digitais!