

# PRÁTICAS EDUCATIVAS

NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO,  
PSICOLOGIA E SAÚDE



**ORGANIZADORES:**

Diego da Silva

Edi Marise Barni

Rosi Munaretti de Camargo

# PRÁTICAS EDUCATIVAS

NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO,  
PSICOLOGIA E SAÚDE



**ORGANIZADORES:**

Diego da Silva

Edi Marise Barni

Rosi Munaretti de Camargo

**Editora-chefe:**

Dra. Zélia Halicki

**Conselho Editorial:**

Dr. Adriano Stadler – Instituto Federal do Paraná

Dr. Adriano Marcos Fuzaro – Instituto Federal do Paraná

Dr. Adilson Carlos da Rocha – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Me. Álvaro Argemiro da Silva – Universidade do Centro Oeste do Paraná

Dr. Cesar Eduardo Abud Limas – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dra. Elaine Cristina Arantes - Instituto Federal do Paraná

Dra. Eliane Fernandes Pietrovski – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Gislaine Martinelli Baniski – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dr. Marcos Roberto Kühl – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Dr. Jakson Renner Rodrigues Soares – Universidade da Corunha – Espanha

Dr. Rodrigo Luiz Morais da Silva – Instituto Federal do Paraná

Dr. Rodrigo de Souza – Universidade de Brasília

Dr. Rodrigo Cortopassi Goron Lobo – The City University of New York

Dra. Rubia Carla Mayer Biscaia – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dr. Roberto Ari Guindani - Instituto Federal do Paraná

## FICHA CATALOGRÁFICA

P912	Práticas educativas no cenário da Educação, Psicologia e Saúde [livro eletrônico] / organizado por Diego da Silva; Edi Marise Barni; Rosi Munaretti de Camargo. Ponta Grossa: ZH4, 2023. 303 p.; il.; <i>E-book</i> PDF  ISBN: 978-65-84783-19-5 DOI 10.51360/zh4.2308-06  1. Educação. 2. Prática pedagógica. 3. Metodologias ativas. 4. Professor - formação. 5. Educação especial. 6. Psicologia comunitária. I. Silva, Diego da (Org.). II. Barni, Edi Marise (Org.). III. Camargo, Rosi Munaretti de (Org.). IV. T.  CDD: 372.1
------	--

Ficha Catalográfica elaborada por Maria Luzia F. Bertholino dos Santos CRB 9/986.

Esta é uma obra de acesso gratuito que tem objetivo de disseminar o conhecimento.

A responsabilidade pelo conteúdo e autenticidade de cada artigo é atribuída a seus autores.

Diagramador: Alan Graciano

Editora ZH4 – CNPJ 39.857.442/001-94

Rua Anita Garibaldi, 1400 – Sala 104

Bairro Órfãs – Ponta Grossa – Paraná



# SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO .....	07
Capítulo 1	Metodologias ativas: ensino crítico inovador ou mais do mesmo com palavras novas? ..... <i>Luciana dos Santos Rosenau; Laura de Fátima Ferreira Strapasson; Tatiana de Medeiros Canziani</i> DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-10-34	10
Capítulo 2	A exclusão/inclusão sócio-cultural, política e educacional: um escopo analítico sobre seus fundamentos ..... <i>Zita Ana Lago Rodrigues</i> DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-35-50	35
Capítulo 3	Estágio em prática de psicologia comunitária realizado em uma instituição de longa permanência para idosos ..... <i>Alessandro Floriano; Daiane Avila Abreu; Fabiane Cavalcanti; Kerolaine Sperandio Pena; Ketllyn da Rosa Muller; Edi Marise Barni; Diego da Silva; Rosi Munaretti de Camargo</i> DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-51-59	51
Capítulo 4	Formação inicial de professores: questões consideradas na perspectiva da educação inclusiva ..... <i>Ester Galter; Josélia Schwanka Salomé</i> DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-60-72	60
Capítulo 5	Relatório de práticas em psicologia comunitária com pessoas que apresentam vulnerabilidade social e econômica ..... <i>Adriane dos Santos Silva Siqueira; Juliana Pereira Porréca Cezar; Edi Marise Barni; Diego da Silva</i> DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-73-87	73
Capítulo 6	Relatório de práticas psicológicas na comunidade com um grupo de refugiados na cidade de Curitiba/PR ..... <i>Anderson Ferreira dos Santos; Carolina Ricardo de Moraes; Guilherme Henrick Reis Magalhães; Gustavo Frank Broch; Jackeline Cristina Appelt; Jusara Evangelista Penteado; Edi Marise Barni; Diego da Silva</i> DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-88-96	88
Capítulo 7	Depressão pós-parto em suas extensões sob uma perspectiva das psicoterapias comportamentais, desenvolvimentistas e de família ..... <i>Anderson Luiz de Oliveira; Elisa Santos Chagas; Janine Santos de Oliveira; Letícia Maria Teixeira; Matheus Silveira de Amorim; Edi Marise Barni; Diego da Silva</i> DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-97-108	97



Capítulo 8	O papel do pedagogo como formador de professores ..... <i>Cíntia Dysarz; Loureni Reis; Edi Marise Barni; Diego da Silva</i> DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-109-117	109
Capítulo 9	Relatório de estágio em práticas psicológicas em uma comunidade terapêutica .... <i>Cleverson Jendick de Camargo; Elaine Veloso Salles Belgamann; Jéssica Gonçalves Pereira Camargo; José Helinton da Silva Júnior; Nathan Wilian Santos de Sales; Edi Marise Barni; Diego da Silva</i> DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-118-124	118
Capítulo 10	Práticas comunitárias sob o viés da psicologia em uma unidade de acolhimento institucional para meninas na cidade de Curitiba/PR ..... <i>Gabriela Coutinho da Silva; Jayne de Paula Batista; Kathy Kluge Rodrigues; Pamella Alcantara Saches; Renata Lúcia Alves Teixeira; Sandra Irinea de Brito; Edi Marise Barni; Diego da Silva</i> DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-125-132	125
Capítulo 11	Estratégia de intervenção clínica e psicológica baseada na terapia cognitivo comportamental para o transtorno depressivo pós-parto ..... <i>Henrimara Jeane Motosa Junqueira; Jennifer Martins Alves; Marcia Sayuri Yamamoto Shimura; Nicoli dos Santos Teixeira; Edi Marise Barni; Diego da Silva</i> DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-133-142	133
Capítulo 12	Estágio em práticas psicológicas na comunidade: proposta de intervenção para motivação de professores e alunos em seu processo de ensino e aprendizagem .... <i>Indiara Félix da Silva; Liandra G. Neves Machado; Edi Marise Barni; Diego da Silva</i> DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-143-153	143
Capítulo 13	A educação formal, a pandemia da COVID-19 e o princípio da responsabilidade social e ética na adoção das tecnologias – NTICS ..... <i>Sindy Luciane Lago Rodrigues; Zita Ana Lago Rodrigues</i> DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-154-163	154
Capítulo 14	O uso de tecnologia na educação por professores da rede pública que ensinaram por meio de aulas remotas em 2020 devido a pandemia ..... <i>Rafael Cordeiro; Loureni Fagundes dos Reis; Edi Marise Barni; Diego da Silva</i> DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-164-188	164
Capítulo 15	Desafios encontrados na pandemia, pelas famílias em situação de vulnerabilidade no processo de ensino aprendizagem na Associação Menino Deus ..... <i>Isabelly José Oliveira; Katilla Cândida Cóser; Natalie Tenório Silveira; Andrea Mayer Veiga; Karina Gomes Rodrigues</i> DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-189-202	189
Capitulo 16	Prática pedagógica: arteterapia para o bem-estar dos idosos ..... <i>Claudiani Cerino Silva; Letícia de Fátima dos Anjos; Luiz Celso Vieira Bassani; Maíssa Maria Machado Vendrame; Karina Gomes Rodrigues; Andrea Mayer Veiga</i> DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-203-213	203



Capítulo 17	Construção de protótipo para fabricação de filmes nanométricos utilizados como sensores eletroquímicos .....	214
	<i>Vagner dos Santos</i> DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-214-228	
Capítulo 18	Gamificação: aplicação de metodologia ativa no processo de ensino e aprendizagem .....	229
	<i>Ludmila Cardoso Calmo da Silva; Suellem Cristina Silva dos Santos; Taina Oliveira Santos; Karina Gomes Rodrigues; Andrea Mayer Veiga</i> DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-229-242	
Capítulo 19	O papel da gestão no processo de inclusão escolar .....	243
	<i>Juliana Gâmbaro Pereira; Stefany Clarice Schumacker; Karina Gomes Rodrigues; Andrea Mayer Veiga</i> DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-243-253	
Capítulo 20	Qualidade de vida e bem-estar para o paciente em diálise .....	254
	<i>Aline Borsato Hauser; Isabel Letícia Salvaro Herpich; José Antônio Pereira Lucieto; Paulo César Gregório; Diego da Silva</i> DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-254-263	
Capítulo 21	Cidades inteligentes: políticas públicas para altas habilidades/superdotação em Curitiba/PR .....	264
	<i>Letícia Wolf Moura Justus; Patricia Rosi Bozza; Tane Silvana Sumi Forgati; Cintia Cargnin Cavalheiro Ribas</i> DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-264-281	
Capítulo 22	Relatório de práticas em psicologia comunitária: uma proposta de intervenção sobre o comportamento moral e ético em um colégio estadual .....	282
	<i>Gabriele Souza de Oliveira; Ziloá Moura Pacheco Ferreira; Edi Marise Barni; Diego da Silva</i> DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-282-291	
Capítulo 23	Observação de sala de aula: uma aliada na qualidade da educação .....	292
	<i>Elizabete de Moraes Gumiero</i> DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-292-301	
	<b>SOBRE OS ORGANIZADORES .....</b>	<b>302</b>





# APRESENTAÇÃO

Uma das tarefas mais instigantes hoje para o professor é conquistar a atenção dos estudantes. Isso sempre foi uma preocupação para os profissionais da educação de todos os níveis educacionais, porém a tarefa se tornou mais desafiadora com os *smartphones* e as redes sociais, que competem pelo interesse dessa geração de nativos digitais. Sendo assim, faz-se necessário repensar práticas pedagógicas a todo instante para que estejam adaptadas de acordo com o contexto e as demandas dos estudantes.

O presente livro apresenta diversos estudos sobre práticas aplicadas nas áreas da educação, saúde e psicologia com o intuito de propiciar ao leitor, vivências que possam contribuir no processo diário do ensino aprendizagem.

O estudo do capítulo 1 aborda o tema das Metodologias Ativas questionando se esta proposta realiza um ensino crítico inovador ou se apenas reproduz tendências anteriores com palavras novas. O estudo apresenta uma análise das concepções pedagógicas não críticas da educação, destacando o modelo tradicional de ensino conhecido como "educação bancária", em que o professor é o detentor do conhecimento e os alunos são meros receptores.

O capítulo 2 trata da questão da exclusão/inclusão sociocultural-político-educacional, com uma perspectiva analítica dos fundamentos nos aspectos políticos, econômicos e ideológicos que, historicamente têm subsidiado tais práticas, de modo especial nos países pobres e periféricos.

Já no capítulo 3 o artigo teve por objetivo a apresentação dos resultados de um estágio realizado em uma instituição de longa permanência para idosos localizada na cidade de Curitiba, Paraná. Durante a visita destacou-se o foco humanista da instituição no cuidado dos hóspedes, com atenção aos pequenos detalhes, como valorização da autoestima com pequenos cuidados estéticos como cabelos e unhas nas senhoras e barba dos senhores.

Em seguida, o capítulo 4 aborda a realidade heterogênea e complexa da formação inicial de professores no Brasil, destacando os desafios persistentes que exigem discussões entre os órgãos competentes do Estado, gestores e professores. São evidenciadas as ambiguidades presentes na história da formação de professores, especialmente para a Educação Especial, relacionadas ao local, nível e proposta da formação.

O capítulo 5 teve por objetivo apresentar os resultados de uma prática de estágio realizada com pessoas que apresentam vulnerabilidade social e econômica na cidade de Curitiba, Paraná. Essa ação proposta na disciplina de Psicologia Comunitária possibilitou exercitar um olhar atencioso para as necessidades da instituição pesquisada e pensar em práticas que agregassem valor na vida daquelas crianças.

O estudo do capítulo 6 apresenta os resultados de um estágio em Psicologia na comunidade com pessoas refugiadas. A prática de estágio se faz necessária para o aprendizado dos alunos e colaborações dos mesmos com a comunidade. É neste contexto de vulnerabilidade e fragilidade que o Cáritas surge para auxiliar esses migrantes, desde o momento em que são encaminhados para as casas de passagem.

A pesquisa do capítulo 7 aborda o impacto da depressão pós-parto, onde acomete um grande número de puérperas. Logo associam-se às disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento Humano e Psicoterapia de Casal e Família, onde abrange o tema de forma sucinta para a atuação preventiva e capacitada na área da psicologia, para que se possa proporcionar apoio às mães, principalmente a enfrentar os eventuais episódios de depressão.

O capítulo 8 teve como objetivo analisar quais são as estratégias utilizadas por pedagogos para diagnosticar as necessidades de aprendizagem por parte dos professores da escola onde atuam, bem como analisar de que maneira é utilizado esse diagnóstico, a fim de desenvolver ações de formação continuada do corpo docente de escolas públicas e privadas, das séries iniciais do ensino fundamental da região metropolitana de Curitiba. Os resultados apontam a necessidade e o desejo dos professores em ter mais ajuda e atuação mais ativa dos pedagogos no que se relaciona a receber ajuda e formação para sanar as suas dificuldades profissionais.



O estudo do capítulo 9 teve por objetivo realizar a apresentação de dados de um estágio de psicologia realizado em uma comunidade terapêutica para dependência química localizada em Curitiba. Pode-se constatar o trabalho desenvolvido pela comunidade, no cuidado e preocupação no acolhimento e no reestabelecimento dos pacientes, para o tratamento e preparação de seu retorno para a sua família e as suas atividades.

O capítulo 10 traz o relato de uma prática comunitária sob o viés da Psicologia em uma casa para meninas acolhidas a partir de observação, dinâmicas e estudo bibliográfico. Percebeu-se a importância da atuação do psicólogo na sociedade, e o quanto essa relação tem mudado ao longo dos anos.

O tema do capítulo 11 é a depressão pós-parto, que tem sido bastante estudada nos dias de hoje em decorrência do seu aumento significativo, bem como a dificuldade no diagnóstico e os danos sofridos pela mãe, que conseqüentemente atingem o bebê. O transtorno depressivo pós-parto, caracteriza-se por um sofrimento profundo e intenso, gerando alterações e instabilidade no humor após o parto.

O estudo do capítulo 12 teve por objetivo uma proposta de intervenção para motivação de professores e alunos em seu processo de ensino e aprendizagem. Para tanto foi realizado um estágio observacional em uma escola municipal localizada na cidade de Curitiba, Paraná.

Na seqüência, o capítulo 13 apresenta reflexões e questionamentos teóricos pertinentes sobre as conseqüências atuais e futuras da celeridade na adoção de artefatos e ferramentas tecnológicas para ofertar o chamado ‘ensino remoto’ aos estudantes de todos os níveis de escolarização, em especial da educação básica (Artigo 21 – LDBEN 9394/1996). Tais reflexões surgem como luzes sobre a atual realidade conjuntural pandêmica e sobre as ‘possíveis e adequadas soluções’ que se apresentam para dar conseqüência ao fato educativo e a uma educação imprescindível e adequada mediante as incertezas que hoje afligem a humanidade.

No capítulo 14 o estudo teve como objetivo analisar as estratégias utilizadas durante as aulas remotas no ano de 2020, por professores da rede estadual da Cidade de Pinhais. Foi possível observar que os professores se reinventaram na maneira de como fazer suas aulas e chamar a atenção de seus alunos durante as aulas. Desse modo, detectou-se na amostragem analisada que há intenção dos profissionais em buscarem cada vez mais formas de inserir os recursos tecnológicos em suas aulas, após fim da pandemia, e retornos das aulas presenciais.

O estudo do capítulo 15 objetivou analisar as diferentes realidades dos alunos e famílias em situação de vulnerabilidade social diante do Ensino Remoto, e suas relações com a escola em um novo contexto social. Devido ao isolamento causado pelo Covid-19, tais situações trouxeram desafios e dificuldades tanto aos professores quanto aos alunos para darem continuidade à evolução do conhecimento anteriormente trabalhado presencialmente nos ambientes escolares. A Educação, diante da Pandemia do Covid-19 se reinventou e adaptou-se a uma nova forma de transmitir saberes. De maneira geral é fácil perceber que a construção feita por todos os setores educacionais fará parte de um novo conceito de escola.

Já no capítulo 16, o estudo discutiu a importância de se trabalhar questões da formação e da condição humana no curso de pedagogia, procurando constituir uma formação cidadã, competente e com consciência social. A pesquisa contribuiu para validar os objetivos pedagógicos da disciplina por meio da reflexão acerca da concepção de educação voltada à formação cidadã mais humanizada por meio de estratégia de aprendizagem vivencial atrelada à solidariedade.

O capítulo 17 apresenta o desenvolvimento de técnicas que tem se destacado na produção de nanomateriais denominada Layer-by-Layer (LbL) que consiste na deposição por meio da adsorção de camadas de materiais carregados opostamente, polícatíons e poliânions, com uma lavagem entre as deposições. Isso representa não apenas uma importante facilitação de produção, em viés econômico e de utilização, em uma técnica utilizada na área da eletroquímica, mas também demonstra a capacidade de utilização dos ensinamentos obtidos durante o curso técnico para a produção científica. A produção deste trabalho foi fundada a partir da exploração de diversas áreas do conhecimento que corroboradas permitem com que seja realizado o processo e a produção científica.

A pesquisa do capítulo 18 apresenta aspectos das metodologias ativas e discute a estratégia de gamificação como auxiliadora no engajamento e motivação para o processo educacional. O tema em





destaque surge da necessidade de superação do paradigma conservador pelo paradigma inovador no processo de ensino e aprendizagem, considerando a bagagem tecnológica cultural que os educandos possuem. Neste sentido, destacam-se as metodologias ativas como estratégias de aprendizagem que possibilita o protagonismo do educando. Diante disso, busca-se compreender como a gamificação considerada uma metodologia ativa, pode contribuir para o engajamento e motivação dos educandos.

Já no capítulo 19 a pesquisa discorre sobre o papel da gestão no processo de inclusão escolar, contemplando as ações da gestão que impactam no processo de ensino e aprendizagem, bem como, na resolução das necessidades dos estudantes de inclusão. A gestão democrática escolar está ligada diretamente à valorização do trabalho pedagógico de forma conjunta com a comunidade escolar. Dessa forma, são necessárias ações sociais solidárias e de cooperação e divisão de trabalho, a fim, de buscar uma transformação social e reafirmação de valores e objetivos para os educandos.

Em seguida, o capítulo 20 trata-se uma revisão de literatura que se respalda na busca de artigos em bases de dados tais como o *Pub Med*, *Lilacs*, *SciELO*, periódicos e *sites*, com os seguintes descritores em “qualidade de vida”, “doença renal crônica” e “diálise”. A avaliação da QV de forma individual e por equipes multiprofissionais, é extremamente relevante para o desenvolvimento de estratégias pessoais, sociais e institucionais, para aumentar a sobrevida e melhorar o bem-estar e a QV desses pacientes.

No capítulo 21, se propõe um estudo sobre as políticas públicas de Educação Especial no âmbito das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Município de Curitiba. A pesquisa objetivou investigar as políticas públicas no âmbito da Educação Especial para estudantes com AH/SD, suas aplicabilidades e inovações, por meio de um estudo bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa, que busca descrever e interpretar o contexto das políticas públicas no Município de Curitiba.

Partindo do pressuposto de trazer um estudo sobre a psicologia comunitária, no capítulo 22, realizou-se uma observação, seguida de uma intervenção prática baseada nas necessidades observadas no local. Assim, para definir as considerações finais deste estudo linkou-se a função do psicólogo e sua atuação na comunidade. O estudo demonstrou a importância do psicólogo comunitário em todas as esferas observadas e também que o psicólogo comunitário para ter êxito em sua atuação, precisa envolver os alunos, professores e principalmente a comunidade.

Finalizando a presente obra, o capítulo 23 apresenta um olhar sobre a observação de sala de aula como aliada na formação dos docentes. Através do acompanhamento ao professor, em hora atividade e sala de aula, equipe pedagógica e diretiva planejam, observam, registram e analisam, quais são os pontos positivos e as fragilidades do processo ensino aprendizagem. O corpo docente e a gestão pedagógica se reúnem para discutir e refletir sobre o que foi observado, traçam metas e identificam quais ações devem ser mantidas e quais devem ser mudadas ou aprimoradas para que a aprendizagem seja efetivada. Neste texto aborda-se quais são os passos para que uma observação de sala de aula seja completa e possa contribuir para a qualidade da educação.

Boa leitura!

*Diego da Silva*  
*Edi Marise Barni*  
*Rosi Munaretti de Camargo*  
Organizadores



# CAPÍTULO 1

## METODOLOGIAS ATIVAS: ENSINO CRÍTICO INOVADOR OU MAIS DO MESMO COM PALAVRAS NOVAS?

Luciana dos Santos Rosenau  
Laura de Fátima Ferreira Strapasson  
Tatiana de Medeiros Canziani

DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-10-34



# METODOLOGIAS ATIVAS: ENSINO CRÍTICO INOVADOR OU MAIS DO MESMO COM PALAVRAS NOVAS?

Luciana dos Santos Rosenau<sup>1</sup>  
Laura de Fátima Ferreira Strapasson<sup>2</sup>  
Tatiana de Medeiros Canziani<sup>3</sup>

## RESUMO

O presente artigo aborda o tema das Metodologias Ativas questionando se esta proposta realiza um ensino crítico inovador ou se apenas reproduz tendências anteriores com palavras novas. O estudo apresenta uma análise das concepções pedagógicas não críticas da educação, destacando o modelo tradicional de ensino conhecido como "educação bancária", em que o professor é o detentor do conhecimento e os alunos são meros receptores. Em seguida, discute-se a abordagem da Escola Nova, que busca uma educação mais voltada para as necessidades e interesses dos alunos, e as concepções das metodologias ativas a partir dos fundamentos do escolanovismo. A investigação traz reflexões críticas sobre as concepções pedagógicas da educação. Aborda-se o contexto histórico-crítico da Escola Nova e a pedagogia do Aprender a Aprender, com foco nas consequências para a educação brasileira. Também são realizadas reflexões sobre os riscos das pedagogias neoliberais contemporâneas, que podem apresentar-se como inovações, mas perpetuam práticas tradicionais com novos termos. O texto sintetiza alguns aspectos práticos das metodologias ativas de ensino, destacando reflexões a partir das pedagogias críticas. A pesquisa bibliográfica é apresentada como metodologia, com abordagem qualitativa de cunho exploratório. Por fim, a conclusão alerta para não aderir aos modismos de forma acrítica e não idealizar em excesso as metodologias ativas. Reconhece-se que essas metodologias têm o potencial de promover uma participação mais ativa dos estudantes, estimulando o pensamento crítico e favorecendo habilidades cognitivas e sociais. No entanto, ressalta-se que o uso de metodologias ativas por si só não garante uma educação crítica e emancipatória, sendo fundamental o olhar crítico e reflexivo sobre suas aplicações.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas. Pedagogias críticas. Ensino-aprendizagem.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é um campo dinâmico e em constante evolução, repleto de diferentes abordagens pedagógicas que buscam atender às demandas da sociedade e às necessidades dos estudantes. Nesse contexto, as metodologias ativas de ensino têm ganhado destaque como uma alternativa à abordagem tradicional, buscando promover a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. No entanto, surgem questionamentos sobre se essas metodologias realmente representam uma inovação pedagógica ou se são apenas uma forma renovada de

---

<sup>1</sup> Luciana dos Santos Rosenau - Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - Professora do Instituto Federal do Paraná. e-mail: luciana.rosenau@ifpr.edu.br

<sup>2</sup> Laura de Fátima Ferreira Strapasson - Licenciada em Pedagogia pelo IFPR – Campus Curitiba. e-mail: lauradefatimastrapasson@gmail.com

<sup>3</sup> Tatiana de Medeiros Canziani- Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP - Professora do Instituto Federal do Paraná. e-mail: tatiana.canziani@ifpr.edu.br



práticas já existentes.

A sociedade brasileira ainda segue concepções educacionais muito tradicionais e arcaicas, embora muitos digam adotar as vertentes das pedagogias críticas, o que constatamos em muitos casos são palavras novas para renovar práticas pedagógicas baseadas na reprodução dos conteúdos e conhecimento humanos. Isso pode ser exemplificado a partir de observações das escolas que reproduzem muitos dos padrões primordiais da educação tradicional, como carteiras enfileiradas, tempos rígidos de horas-aula e conteúdo dado, provas que avaliam apenas a memorização em vez da criticidade, currículos conteudistas descontextualizados da realidade dos estudantes, aulas expositivas e a figura do professor como um detentor do saber enquanto o aluno continua passivo, sendo ainda hoje tratado apenas como um mero receptor do conhecimento.

O modelo tradicional de ensino, frequentemente associado à "educação bancária" de Paulo Freire, caracteriza-se por uma abordagem centrada no professor, em que este é o detentor do conhecimento a ser transmitido aos alunos. Nesse contexto, os estudantes são vistos como receptáculos vazios a serem preenchidos pelo conteúdo, sem espaço para a construção ativa de saberes.

A Escola Nova surgiu como uma reação ao modelo tradicional, enfatizando a necessidade de uma educação mais voltada para as necessidades e interesses dos alunos. Com um enfoque na aprendizagem significativa, a Escola Nova buscou promover a autonomia e a criatividade dos estudantes. No entanto, mesmo com essas mudanças, ainda persistem questões sobre a efetividade dessa abordagem em alcançar uma educação crítica e emancipadora.

As metodologias ativas de ensino surgiram como uma resposta à necessidade de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e participativo. Valorizando a interação, o diálogo e a colaboração, essas metodologias têm sido promovidas como uma forma de proporcionar aos alunos uma experiência mais significativa e motivadora no processo educacional.

É importante analisar o contexto histórico em que surgiram a Escola Nova e a pedagogia do Aprender a Aprender para compreendermos suas implicações na educação brasileira. Embora tenham trazido avanços, essas abordagens também enfrentaram desafios em sua implementação, especialmente em relação à superação das desigualdades sociais e à promoção de uma educação crítica e emancipadora para todos.

As pedagogias neoliberais que se apresentam como contemporâneas têm ganhado espaço no cenário educacional, muitas vezes promovendo uma visão individualista da aprendizagem e enfatizando a preparação dos alunos para o mercado de trabalho em detrimento da formação integral. Essa abordagem pode perpetuar desigualdades e limitar o papel da educação na transformação social.

Diante das metodologias ativas de ensino, é fundamental uma abordagem reflexiva a partir das pedagogias críticas. Essa análise crítica deve questionar se essas metodologias realmente promovem a participação ativa dos alunos, favorecem a construção do conhecimento de forma significativa e contribuem para uma educação emancipadora.

A pesquisa apresentada neste artigo baseia-se em uma abordagem qualitativa de cunho exploratório, com foco na análise bibliográfica. Para Souza, Saramago e Alves (2021) uma pesquisa científica tem seu início pela revisão bibliográfica. É nesta etapa que o pesquisador irá em busca de todo o material existente a respeito de determinado tema, a fim de analisar e levantar informações sobre o objeto de pesquisa. Sobre a técnica, os autores ainda dizem "Na realização da pesquisa bibliográfica o pesquisador tem que ler, refletir e escrever o sobre o que estudou, se dedicar ao estudo para reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos" (SOUZA; SARAMAGO e ALVES, 2021. p. 3).



Buscaremos compreender as concepções pedagógicas presentes nas metodologias ativas de ensino à luz das pedagogias críticas, questionando suas potencialidades e limitações na busca por uma educação verdadeiramente transformadora e emancipadora.

Esse estudo pretende contribuir para o debate acadêmico sobre as metodologias ativas de ensino, abrindo espaço para uma reflexão crítica e aprofundada sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Com o intuito de aprofundar essa discussão, esse artigo será dividido em duas partes: Capítulo 2 - Concepções pedagógicas não críticas da educação; discutindo o modelo tradicional de ensino: educação bancária, se a escola nova apresenta um "novo olhar" sobre a educação, as metodologias ativas de ensino baseada em concepções a partir dos fundamentos do escolanovismo. Capítulo 3 - Reflexões críticas sobre as concepções pedagógicas da educação; Abordando o contexto histórico-crítico sobre a escola nova e a pedagogia do aprender a aprender: as consequências para a educação brasileira, reflexões sobre os riscos das pedagogias neoliberais que se intitulam contemporâneas: mais do mesmo com palavras novas, as metodologias ativas de ensino e algumas reflexões a partir das pedagogias críticas.

## 2 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NÃO CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO

Esta parte inicial do artigo apresenta as concepções pedagógicas não críticas, que são fundamentadas em perspectivas liberais da educação. Inicialmente, exploraremos o contexto do modelo tradicional de ensino, a abordagem da Escola Nova e as chamadas Metodologias Ativas de ensino. As Metodologias Ativas de ensino têm sido amplamente discutidas no campo educacional e frequentemente destacadas como inovações promissoras para o aprimoramento da qualidade do ensino. No entanto, é essencial compreender que a simples utilização de terminologias novas não é suficiente para efetivar mudanças significativas na educação.

No contexto do ensino tradicional, a abordagem pedagógica centra-se no professor como detentor absoluto do conhecimento e o aluno como receptor passivo do saber. A aula expositiva, a memorização de conteúdos e a avaliação baseada em provas são características marcantes desse modelo. Nesse sentido, a educação é vista como uma transmissão de informações, deixando pouco espaço para a participação ativa dos estudantes e a reflexão crítica sobre os conteúdos.

A seguir, examinaremos a Escola Nova, que emergiu como uma reação ao modelo tradicional, enfatizando a aprendizagem ativa, o interesse do aluno e o respeito à individualidade. A proposta da Escola Nova buscou inovar os métodos de ensino, promovendo a liberdade do estudante para escolher seus estudos e desenvolver suas habilidades. Entretanto, nesta parte inicial do texto esta tendência é apresentada sem a perspectiva crítica, apenas enfatizando seus aspectos positivos.

Em seguida, abordaremos as Metodologias Ativas de ensino, que têm sido amplamente difundidas como uma inovação pedagógica. Essas metodologias valorizam a participação ativa dos estudantes, o aprendizado colaborativo e o uso de recursos tecnológicos. Também, nesta parte as Metodologias Ativas serão apresentadas sem a perspectiva crítica, apenas utilizando as referências bibliográficas que explicam seus aspectos positivos para o processo de ensino-aprendizagem.

Nossa intenção é a leitura dos textos sobre as pedagogias não críticas e liberais da pedagogia nova e das metodologias ativas nessa primeira parte para demonstrar que muitas vezes essas propostas se apresentam como inovação e passam despercebidas porque usam os



"termos e expressões vindos das lutas em prol da educação de qualidade e para todos e os ressignifica, adultera, usa com outro sentido e, por isso mesmo, convence os professores de que tais propostas são um avanço" (SUHR, 2011, p. 178).

A segunda parte deste trabalho trará uma crítica fundamentada a essas abordagens, possibilitando a comparação entre as concepções ideológicas de cada teoria pedagógica a fim de apresentar possibilidades de utilização das Metodologias Ativas de ensino de forma mais consciente, emancipadora e em busca de uma sociedade mais justa, igualitária e equitativa.

## 2.1 MODELO TRADICIONAL DE ENSINO: EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Raquel de Queiroz em seu livro “Memórias de Menina” diz o seguinte:

Escola Antiga,  
Isto se passa lá pela década de 1920.  
Toda tarde, ao encerrar as aulas, naquela escola do Alagadiço, em Fortaleza, se dava a sabatina de tabuada. (Vocês sabem o que é? é a tabela das quatro operações, com números de um a dois algarismos.). As crianças decoravam a tabuada em voz alta cantando assim: duas vezes um, dois. Duas vezes dois, quatro. Duas vezes três, seis [...] já sabe, o coitado que errava, a professora mandava o seguinte corrigir e, se ele acertasse, tinha direito de dar um bolo de palmatória na mão do que errou. Doía como fogo (QUEIROZ, 2003, p. 7).

Na passagem citada acima encontra-se a representação de um modelo tradicional de ensino. Observado pela principal característica: conteúdo decorado e punição para os que não atingiram o resultado esperado. O professor como um detentor do saber e figura autoritária. O aluno, tábula rasa, apenas devia cumprir o que era imposto, sem poder de fala.

O modelo citado, chamado de pedagogia tradicional, faz parte das teorias não críticas da educação. Estas surgiram com intuito de superar o feudalismo e instaurar a democracia, propondo uma educação dita para todos (SUHR, 2011). Foi a burguesia quem, naquele momento, por volta do século XIX, assumiu a luta por uma educação para todos, e por meio desse movimento, a pedagogia liberal, teve um papel de figura revolucionária, pois lutava por uma questão social. Foi então que as escolas que surgiram ficaram conhecidas como tradicionais (SUHR, 2011).

A escola tradicional pensava na preparação dos seus alunos por meio da apropriação do conteúdo visando a posição que iriam ocupar dentro da sociedade. Os caminhos que eles iriam percorrer para que chegassem às suas posições sociais eram os mesmos para todos, então a ascensão social não só dependia de si. Sendo assim, os que por alguma questão tinham dificuldades, deveriam buscar superá-las para que chegassem ao mesmo lugar dos mais capazes (LIBÂNEO, 2012).

Para Suhr (2011), esse modelo justificava as desigualdades sociais existentes na sociedade com base na educação, afinal se o caminho era o mesmo para todos, quem não chegava a um bom lugar era por sua incapacidade e não culpa da escola. Ou seja, se mesmo trilhando o mesmo caminho, com as mesmas oportunidades as pessoas ainda tinham classes diferentes, o esforço do incapaz é que foi pouco.

Dessa forma, aceitam-se as características de uma sociedade desigual discriminatória, pois aparecem como o resultado natural e inevitável das diferenças individuais evidenciadas em capacidades e esforços. A ênfase no individualismo, na promoção da autonomia individual, no respeito à liberdade de cada um para conseguir, mediante a concorrência com os demais, o máximo de suas possibilidades, justifica as





desigualdades de resultados, de aquisições e portanto, a divisão de trabalho e a configuração hierárquica das relações sociais (GÓMEZ e SACRISTÁN, 1998, p. 16).

Gómez e Sacristán (1998) relatam a questão da desigualdade alcançada através do conceito de que seu sucesso só depende de você, com a justificativa de que todos têm as mesmas oportunidades no contexto educacional que vem sendo citado. Entretanto, é notório que essa igualdade de oportunidades e caminhos iguais para todos é desigual, ao passo que não consideram as individualidades de cada ser, suas subjetividades, tempos de aprendizagens e realidade de vida. Como uma educação se diz para todos se não leva em conta o contexto de cada educando. A aprendizagem não acontece de maneira unânime, universal, ela é diferente para cada ser humano. Portanto, a educação que era para ser para todos, tornou-se eletiva.

Os conteúdos na escola tradicional eram os conhecimentos e valores acumulados e que ao serem transmitidos aos alunos tornavam-se uma verdade inquestionável. O aluno, por sua vez, pouco tinha poder de fala. Os temas trabalhados eram escolhidos conforme a cultura social (SUHR, 2011).

Percebe-se que há uma grande hierarquia no ensino, primeiro o professor como figura máxima e detentor do saber, depois o aluno como receptor e além de tudo o conteúdo era escolhido conforme a cultura social, ou seja, a cultura dominante daquele período. Não eram todos que tinham a vez, se pensar que o conteúdo seguia o padrão da dominação, logo os estudantes aprendiam o que alguma classe escolhia.

Cabe então elencar as principais características desse modelo: professor detentor do saber; aluno receptor; conteúdo transmitido pela exposição verbal; memorização.

O professor como figura detentora do saber transmite o conteúdo como verdade absoluta (LIBÂNEO, 2012). À medida que isso acontece percebe-se a figura de autoridade suprema que se é passada, uma vez que se o conteúdo transposto é uma verdade a ser absorvida, o receptor desse conteúdo, o aluno, não tem vez. Cria-se então, seres suscetíveis a serem alienados, ao passo que não questionam.

Aluno como receptor do conteúdo tinha uma posição de receptor de tudo aquilo que o professor transmitia (SUHR, 2011). Com essa posição formava-se seres alienados, pois não eram instigados à criticidade, não tinham hábito de levantar questionamentos e hipóteses.

Em conteúdo transmitido pela exposição verbal, o método utilizado é a exposição verbal, utilizando prioritariamente o quadro de giz e as análises são realizadas com base no pensamento do professor (LIBÂNEO, 2012). Há também uma grande valorização na repetição dos exercícios, de modo que a partir da memorização aconteça a aprendizagem.

Acosta Navarro (2005) relata que o conhecimento transmitido pelo professor não tem elos com a realidade do aluno, ou seja, as individualidades de cada ser pouco importam. A autora escreve também a respeito do planejamento centrado no professor e da memorização como reprodução da aprendizagem nesse modelo de ensino.

Os objetivos são elaborados de forma descritiva, destinados à tarefa do professor, e não às ações ou habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. É necessária a memorização do conhecimento narrado pelo professor, desvinculado das experiências dos alunos (ACOSTA NAVARRO, 2005, s/p. tradução livre).

A memorização, no método tradicional, é um ponto de destaque, ao passo que se o educando memoriza o conteúdo que precisa ser absorvido como verdade absoluta e depois o reproduz em um teste, ele é visto como inteligente, capaz e esforçado. Podemos também analisar que nesse método os alunos muitas vezes decoram todo o conteúdo sem ao menos aprendê-lo:



[...] A memorização mecânica do perfil do objeto não é o aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente de transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (FREIRE, 1996, p. 28).

Como diz Freire (1996), a memorização não faz parte do processo verdadeiro de aprendizado, ela apenas serve naquele momento como um mero reproduzidor, o que no processo de ensino não é o esperado, pois pouco adianta ter o conhecimento se ele não foi significativo. Para Alves (2008), a memória é como um escorredor de macarrão, aquilo que aprendemos forçadamente, contra nossa vontade é a água, ela permanece um tempo, mas depois escorre. Já o que aprendemos com anseio, por vontade, sem ser forçado é o macarrão, ele dura, permanece. Ou seja, assim é que acontece diversas vezes em que só decoramos aquele conteúdo e logo depois o esquecemos.

A respeito da tendência tradicional, Libâneo (2006) relata que nesse método os conteúdos não estão relacionados com a realidade do aluno e este é educado para ser o responsável pela sua realização pessoal, ou seja, se o aluno chegar a um certo padrão de vida foi por conta de seus esforços e méritos, pois creem que as oportunidades são iguais para todos. Os conteúdos são transpostos de maneira única, baseados na exposição verbal sem levar em consideração as diversas maneiras de aprender. O professor é a figura máxima da sala, ele é quem transmite o conteúdo aos alunos como sendo uma verdade inquestionável.

Segundo Freire (2017) o professor precisa ter claro que ensinar não é transferir conhecimento. O saber não deve ser apenas armazenado, decorado e guardado, como se fosse em uma caixinha, mas que acima de tudo, o conhecimento seja vivido, presenciado, para que realmente seja compreendido.

Em uma escola tradicional o educando tem sua criatividade limitada, ao passo que, deve seguir um padrão de estudos, sentar na cadeira, manter o silêncio, copiar, memorizar e, por fim, reproduzir. Muitas vezes ainda quando ousa levantar um questionamento é satirizado pelo professor, este que se vê como a autoridade no espaço escolar. Para Freire (2017) o educador que inibe a curiosidade do educando em nome da memorização, está privando o estudante da sua liberdade de aventurar-se.

No modelo tradicional há ainda uma comparação entre as escolas e as fábricas. “As escolas a que estamos acostumados foram desenhadas para satisfazerem necessidades da sociedade industrial” (FINO, 2011, p.46). Silva e Cavalcanti ao analisarem o filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin<sup>1</sup> fazem referência com a escola, alegando que:

Portanto, a escola ao responder às exigências do mundo do trabalho apresenta elementos comuns à forma de gerenciamento de uma fábrica, ou seja, o modelo de gerenciamento do trabalho é adotado pelo sistema de educação escolar, em especial algumas características como a hierarquização de autoridade, centralização do poder, leis mais rígidas, parcelamento do trabalho, especialização, divisão entre o trabalho de planejamento e execução (SILVA e CAVALCANTI, 2014, p. 2).

É notório, o espelhamento das escolas nas fábricas. Na escola os educandos são separados por idade (data de fabricação) e nas fábricas os trabalhadores são separados por aptidões. Centralização do poder nas mãos do professor e nas fábricas dos chefes. Leis e obrigações exageradas que regem como os trabalhadores (e nas escolas os educandos) devem se portar, o que devem fazer e o que não devem. Além de ambos os espaços serem construídos

---

<sup>1</sup> O filme *Tempos Modernos* de Charles Chaplin foi produzido em 1936. No filme, Chaplin interpreta Carlitos, que é um trabalhador comum de uma fábrica. O trabalho é cansativo e entediante, pois sua única função é rosquear parafusos. No filme é notório a exploração do trabalho com longas jornadas e cobranças por produtividade dos patrões, estes que objetivam o lucro.



tendo como base espaços fechados, sem interação com o meio ambiente, o que priva ainda mais o desenvolvimento.

Queiroz (2003) termina sua história com uma passagem revelando o fim da palmatória, ou seja, a mudança da escola tradicional para um novo modelo, este que já não fazia necessário o uso do autoritarismo para se ensinar. “Algum tempo depois, inaugurou-se a chamada “ESCOLA NOVA” (Grifos do autor). Acabaram com a tabuada, com a sabatina e com a palmatória. Acho que foi boa ideia” (QUEIROZ, 2003, p. 7)

## 2.2 ESCOLA NOVA: UM "NOVO OLHAR" SOBRE A EDUCAÇÃO

O movimento da Escola Nova surge objetivando a implementação de novas ideias educacionais, esta que estava desconexa com as tecnologias e a ciência (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006), partindo da ideia de que os modelos educacionais passados já não eram mais tão significativos e não avançavam conforme a tecnologia.

No Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova surgiu em 1932, com os mesmos princípios de uma inquietação e insatisfação educacional. O Manifesto teve como principais nomes: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho (BEVILAQUA, s/d).

O movimento teve como principais defesas:

[...] o ensino laico, público e gratuito em todos os níveis, a responsabilidade do Estado e direito de todos os brasileiros; o fundo financeiro da educação; a estrutura escolar e o programa de ensino, de acordo com o desenvolvimento bio psicológico do indivíduo (pré-escolar, primeiro grau, segundo grau, e universidade); a diversificação do ensino no segundo grau entre humanas e profissional; o desenvolvimento da área de ciências exatas na universidade e a diversificação desta última em ensino e pesquisa (BEVILAQUA, s/d, p.5).

Dentre as conquistas alcançadas com o Manifesto, compreende-se como uma das mais significativas o ensino público e gratuito em todos os níveis, visto que, assim encontra-se mais chances da igualdade educacional para todos, do que quando o ensino era oferecido apenas a uma parcela populacional, os ricos.

Este novo modelo tinha como princípios opostos ao modelo tradicional, uma vez que buscava proporcionar liberdade aos educandos e o respeito às fases do seu desenvolvimento, compreendendo que cada ser humano aprende de maneira diferente e em tempos diferentes. Além disso, o modelo propunha que o interesse era deveras crucial para um bom desenvolvimento da aprendizagem e o educando visto como centro no processo do ensino. Uma escola não repressora, mais libertadora e que buscava uma participação ativa dos seus estudantes (FIGUEIRA, 2010).

A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve aliás o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. (AZEVEDO, *et al*, 2006, p. 191).

A escola nova, então, nascia para iniciar o processo de transição dos paradigmas educacionais, devido que já não concordava com as ideias tradicionais, e buscava uma educação com foco voltado ao indivíduo, este que deveria ser o protagonista no processo de construção



do conhecimento. Ainda, valorizando suas subjetividades e relacionando a escola com o meio social.

Segundo Azevedo *et al.* (2006), as bases da educação nova diferem da escola tradicional justamente por suas bases priorizarem atividades espontâneas, alegres e fecundas, embasadas conforme os interesses dos educandos. Diferentemente da tradicional que pouco valorizava essas atividades e dava ênfase nas atividades passivas.

A educação tradicional ainda é muito presente na sociedade contemporânea. Contudo, notou-se a necessidade de quebrar esses paradigmas e lutar por uma educação que não apenas reproduzisse o que era imposto, nem que decorar fosse o caminho. É então que inicia-se o processo de transição da educação. John Dewey, precursor da Escola Nova, acreditava que a escola tinha um potencial transformador (TRINDADE, 2009) para a ruptura dos paradigmas da escola tradicional.

Trindade (2009) relata que para Dewey a escola não pode ser pensada fora da realidade do mundo, pois a educação é parte de um processo social que faz com que a criança torne-se um membro da sociedade, posteriormente:

John Dewey, um produto histórico do seu contexto, concebe a educação como um processo contínuo de aprendizagem em que o educando deve experimentar e avaliar as condições de sua aprendizagem, dessa forma, o lema – aprender fazendo – retrata a natureza filosófica de sua teoria educacional (OLIVEIRA e NETO, 2012, p. 270).

Conforme visto, Dewey (1979) não acreditava na aprendizagem por memorização e reprodução, mas que o aluno deve aprender sobre o conteúdo, na prática, atuar sobre o que está aprendendo. É então que ele postula a teoria do aprender fazendo. Ou seja, o processo de ensino se dá quando o aluno está agindo ativamente sobre o conteúdo.

Para Dewey, a escola não poderia restringir-se à transmissão de conteúdos, estes que já pré estabelecidos como algo fixo, mas que seria necessário atentar-se em tarefas que propusessem o desenvolvimento do pensamento científico e reflexivo. Ou seja, atividades que colocassem o estudante em estado de reflexão e trabalho, tirando-o da zona de conforto que era a reprodução (GALTER e FAVORETO, 2020).

É pensando em uma escola que o aluno possa experimentar, aprender e se apropriar do conteúdo que John Dewey (1979) retrata a sua teoria do aprender fazendo. Para ele, a escola é o espaço adequado para as vivências das experiências educativas.

Nos casos concretos, o valor de se reconhecer a função dinâmica do interesse em um desenvolvimento educativo é que leva a considerar individualmente as crianças em suas aptidões, necessidades e preferências especiais. Quem reconhecer a importância do interesse não presumirá que todos os espíritos funcionam do mesmo modo pela razão de acontecer-lhes terem o mesmo professor e o mesmo compêndio (DEWEY, 1979, p. 142).

O autor ainda salienta a importância de se trabalhar conforme as necessidades, subjetividades e interesses de cada educando. Afinal, o processo de aprendizagem não é universal, os educandos não aprendem da mesma maneira e mesmo método. Então, cabe considerar levar em conta todos esses aspectos, para que se alcance uma educação que se desenvolva a partir das necessidades dos alunos e todos possam aprender de maneira significativa.

Vive-se no século da tecnologia, em plena era digital, com uma diversidade de ferramentas a serem utilizadas em prol da educação, não há como manter escolas tradicionais e achar que elas serão atrativas e motivadoras a seus educandos. Esses educandos desejam por mudanças, por uma escola democrática e acolhedora, em que possam criticar, acrescentar e não receber o conteúdo de maneira pronta e passiva, conforme reitera Duarte (2018).



Para que esses paradigmas sejam quebrados entram em ação as metodologias ativas de ensino que, ao contrário da tendência tradicional em que o aluno é um ser passivo, tornando-o centro do processo de ensino e aprendizagem, sendo ativo, participativo e autônomo.

Cada vez se consolida mais nas pesquisas de educação a ideia de que a melhor maneira de modificá-la é por metodologias ativas, focadas no aluno, como a metodologia por projetos de aprendizagem ou a de solução de problemas. Essas metodologias tiram o foco do “conteúdo que o professor quer ensinar”, permitindo que o aluno estabeleça vínculo com a aprendizagem, baseado na ação-reflexão-ação (MORAN, 2012, p.33).

Conforme descreve o autor, nas metodologias ativas encontramos uma possibilidade de transição na educação. Ao centrar o aluno no processo de ensino, fazemos com que ele atue sobre o conteúdo, aprendendo de maneira ativa e significativa, sem necessitar de memorização e da reprodução. As metodologias ativas dão ênfase no papel participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, sob orientação do professor (BACICH e MORAN, 2018).

O papel do aluno nas metodologias ativas é um papel de sujeito ativo, pró-ativo e co-articulador da construção do conhecimento (MASETTO, 2011). Essas características o fazem ter motivação para aprender aquilo que é proposto, afinal não precisa mais decorar o conteúdo, pois agora aprende sobre ele.

O pensamento de Dewey, vai ao encontro das ideias das Metodologias Ativas, método este que visa priorizar o educando no processo de ensino e colocá-lo em constante reflexão e ação sobre o conteúdo.

### 2.3 METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: CONCEPÇÕES A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DO ESCOLANOVISMO

As metodologias ativas de ensino com um viés inovador, abordam métodos e princípios diferentes da escola tradicional, agora o estudante é chamado a ser centro da construção do conhecimento. O ambiente escolar torna-se mais interessante aos olhos dos estudantes, pois agora pode ser criativo, pode imaginar, atuar sobre o conteúdo.

Sendo assim, "A escola tem que surpreender, cativar, conquistar os estudantes a todo momento. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas" (MORAN, 2012, p. 21). Esses são alguns dos princípios das metodologias ativas, que diferentemente da educação tradicional, não prega o autoritarismo, a memorização forçada e sim a aprendizagem baseada nos interesses dos educandos, buscando colocá-los no centro do processo de ensino.

Conforme Diesel, Baldez e Martins (2017) há princípios para uma metodologia ativa. Dentre eles podemos destacar o educando como centro no processo de ensino; autonomia; reflexão; problematização da realidade; trabalho em equipe; inovação e professor/mediador/facilitador/ativador. Estes que ao se correlacionarem proporcionam uma aprendizagem com significado, fazendo com que o estudante se mobilize sobre o conteúdo.

As metodologias ativas são métodos de ensino que visam colocar o estudante no centro do processo de ensino, buscando uma participação efetiva na construção do conhecimento (BACICH e MORAN, 2018). Elas buscam incentivar a reflexão, autonomia, criticidade em todas as etapas do processo:





[...] A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências que estamos aprendendo com cada atividade. Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisas constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos [...] (BACICH e MORAN, 2013, p. 3).

Como visto, nas metodologias ativas, tem-se um foco no educando como ativo no processo de construção do conhecimento. Visto que ele passa a agir sobre o conteúdo, de maneira a questionar, refletir, repensar e criar novas possibilidades de aprendizado. É um processo que a partir dos seus interesses faz-se ligações com os demais conhecimentos.

O envolvimento do educando para com as novas aprendizagens de acordo com seus interesses é fator primordial para que seja desenvolvido a sua liberdade e a autonomia frente a tomada de decisões nos momentos da vida (BERBEL, 2011). Esse envolvimento é muito mais significativo à medida que o ensino torna-se interessante para o educando.

O método ativo de ensino vai possibilitar que o educando tenha uma aproximação crítica com a realidade, pois a aprendizagem baseada em problemas, por exemplo, instiga no estudante o espírito da curiosidade e do desafio. Outro ponto a se destacar é que ao disponibilizar materiais e recursos de pesquisa, o discente vai em busca de problemas e soluções, já criando hipóteses, experimentos, caminhos para a solução (MEDEIROS, 2014). É por meio das metodologias ativas que o ensino torna-se mais prazeroso, visto que, parte dos interesses do estudante e faz com que ele seja motivado a ir ao encontro com a construção do seu saber.

Nas metodologias ativas de ensino o papel do professor e do educando é modificado, já não se tem uma posição tão hierárquica como nos métodos tradicionais. Aqui, como visto o professor é visto como um facilitador/mediador do conteúdo, em que não mais é o detentor do saber e sim um facilitador no processo de aprendizagem do educando.

Entretanto, enfrenta-se dificuldades na implementação desses métodos inovadores, uma vez que há preconceitos existentes quanto ao método e obstáculos que impedem a sua efetivação. Para Moran (2012, p. 45) os principais obstáculos enfrentados para uma educação inovadora são:

[...] o currículo engessado, conteudista; a formação deficiente dos professores e alunos, a informação e o monopólio da fala. Também são obstáculos: o excessivo número de alunos, de turmas e de matérias que muitos professores assumem e a obsessão pela preparação para o vestibular das melhores universidades; o que concentra a atenção no conteúdo provável desse exame e não na formação integral do adolescente.

A efetiva implementação das metodologias ativas e inovadoras se tarda por conta dos princípios tradicionais ainda enraizados. Uma vez que supervalorizam o conteúdo de modo a não torná-lo flexível e de acordo com a realidade dos educandos, pouco investem na formação dos professores para que estes avancem juntamente com a educação e assim contribuem para que o modelo arcaico seja valorizado.

Segundo Moran (2012) é crucial que o currículo, para ser inovador, esteja em elo com a vida e o cotidiano dos seus educandos, para que assim o ensino tenha sentido a eles, e não seja desconexo de suas realidades. E, quando se vê sentido no conteúdo, o conhecimento torna-se efetivo.

Paulo Freire é um autor muito utilizado para fundamentar variadas concepções pedagógicas, as reflexões pedagógicas de Freire também são consideradas em algumas publicações sobre metodologias ativas. Freire (2005, p. 86) aponta que a partir da educação emancipadora, libertadora, em que o educando é participante ativo do processo, saímos da





posição de alienados, massificados e tornamo-nos seres críticos, pensantes, capazes de ver a realidade e a verdade sobre o mundo, ser atuante nele, e não apenas estar nele. “Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo”.(Grifos do autor). Freire (2005) relata que para o educador-educando, dialógico e problematizador o conteúdo não deve ser tratado como algo a ser imposto e depositado no educando, mas como algo que será sistematizado e re-organizado, de maneira que o educando receba e modifique-o, atuando sobre ele. Sendo assim, Freire (2005, p. 84) diz que “Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo”

O processo de aprendizagem então, no método inovador, não acontece de maneira isolada, mas sim pelos processos da auto-aprendizagem, da inter-aprendizagem e da aprendizagem colaborativa, por descoberta e partindo de uma aprendizagem que de fato engloba a prática profissional com as teorias (MASETTO, 2011).

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessitando contexto no qual se enuncia (MORIN, 2000, p. 36).

É notório então que para esse conhecimento ser significativo, ele precisa estar de acordo com o contexto em que o educando está inserido. Esse contexto vai possibilitar a realização de relações com o saber, ligando e interligando saberes antigos a novos e assim construindo o processo de ensino.

Nesse processo de aprendizagem, dentro das metodologias ativas, há também um foco no desenvolvimento da autonomia do educando. “Partimos da compreensão educacional de Metodologias Ativas: como estratégias que pretendem incentivar e desenvolver o protagonismo e a autonomia do aluno em seu processo de aprendizagem e formação profissional” (MASETTO, 2018, p. 659). Autonomia essa que permitirá que o estudante vá em busca do seu conhecimento, sabendo lidar com a realidade e atuar sobre ela, de maneira crítica e consciente. Desenvolver a autonomia do educando no processo de ensino é um ato político.

Nessa perspectiva, as metodologias ativas trazem contribuições relevantes ao processo de ensino-aprendizagem, ao compreenderem o real papel do educando nesse processo, que é ativo e contínuo. Considerando suas individualidades, seu processo de aprendizagem, o contexto em que está inserido e desenvolvendo suas habilidades, autonomia, criticidade entre outros. A aprendizagem ativa transforma o conhecimento em algo prazeroso e com isso transforma o educando e educador.

### **3 REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO**

A área das pedagogias críticas é marcada por uma incessante busca por compreender e analisar as diversas concepções pedagógicas que permeiam o campo educacional. Nesse contexto, este artigo apresenta algumas reflexões críticas sobre as concepções pedagógicas da escola nova, pedagogia do aprender a aprender e metodologias ativas, abordando seus impactos para a prática educativa no contexto brasileiro. Apresentamos reflexões sobre as pedagogias neoliberais que se autodenominam contemporâneas, expondo a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre suas propostas e fundamentos. A proposta é pensar a possível falta de ruptura com paradigmas tradicionais, apontando os riscos de práticas educacionais que, sob uma



roupagem inovadora, podem perpetuar desigualdades e reforçar interesses político-econômicos dominantes. Sobre as metodologias ativas de ensino, apontamos algumas propostas e os desafios que requerem atenção para uma educação verdadeiramente emancipatória e transformadora.

### 3. 1 CONTEXTO HISTÓRICO-CRÍTICO SOBRE A ESCOLA NOVA E A PEDAGOGIA DO APRENDER A APRENDER: AS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No final do século XIX, as críticas à pedagogia tradicional abriram caminho para o surgimento de uma nova teoria da educação, conhecida como Pedagogia Nova. Essa teoria manteve a crença no poder da escola como um meio de equalização social, acreditando que a exclusão poderia ser corrigida por meio da educação (SAVIANI, 2021). A Pedagogia Nova surgiu como uma resposta à inadequação da Escola Tradicional, que se mostrou ineficaz na promoção da igualdade social. Essa nova abordagem da educação começou com uma crítica à pedagogia tradicional e, em seguida, ensaiou uma implantação por meio de experiências restritas, visando à generalização de suas práticas em sistemas escolares mais amplos.

Saviani (2021) diz que a principal diferença entre a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tradicional reside na perspectiva sobre a exclusão. Enquanto a Pedagogia Tradicional associava a exclusão à ignorância e à falta de conhecimentos, a Pedagogia Nova via a exclusão sob o ângulo do rejeitado, do desajustado e do inadaptado socialmente. Alguns dos principais representantes da Pedagogia Nova se interessaram inicialmente pelos chamados "anormais", como crianças com deficiências, e a partir dessas experiências, buscaram generalizar os procedimentos pedagógicos para toda a escola.

A concepção da Pedagogia Nova advoga um tratamento diferencial com base nas diferenças individuais, enfatizando a singularidade de cada indivíduo (SAVIANI, 2021). A exclusão não se explicava apenas pelas diferenças sociais, como raça, classe ou credo, mas também pelas diferenças no domínio do conhecimento e no desempenho cognitivo. Nessa perspectiva, a exclusão é vista como uma diferença normal, e a educação é considerada um instrumento de correção da exclusão ao promover o ajustamento e a aceitação mútua entre os indivíduos.

Essa nova concepção de educação deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos pedagógicos e do professor para o aluno (SAVIANI, 2021). A ênfase passou do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade e da quantidade para a qualidade. Para funcionar conforme essa concepção, a organização escolar precisaria passar por uma reformulação significativa, onde os alunos seriam agrupados de acordo com seus interesses e teriam um papel mais ativo em sua própria aprendizagem, enquanto os professores atuariam como orientadores e estimuladores.

Embora a Pedagogia Nova tenha influenciado o pensamento pedagógico na América Latina, sua implementação encontrou dificuldades práticas, especialmente devido aos custos elevados e à falta de recursos para reformas amplas nas escolas. Assim, a maioria dos sistemas de ensino na região continuou a operar no formato tradicional, mantendo uma escola de qualidade para poucos e uma educação deficiente para muitos (SAVIANI, 2021). Tornando-se uma educação viável e bem estruturada conforme o pensamento hegemônico vigente apenas para a elite, aumentado com isso a dualidade com as escolas públicas para os filhos da classe trabalhadora.

Portanto, Saviani (2021) construiu a tese de que as experiências pedagógicas



constituídas a partir da tendência da escola nova revelaram que apesar do discurso democrático, esta praticava uma democracia ilusória, significa que quanto mais se proclamou a democracia no interior da escola, menos democrática ela foi. Por outro lado, quando a democracia foi menos alardeada, a escola esteve mais alinhada com a construção de uma ordem democrática real.

A Pedagogia Nova, de fato, destacou-se por sua retórica democrática, enfatizando a proclamação da democracia como um princípio essencial. No entanto, essa proclamação muitas vezes mascarava a realidade de que tais práticas democráticas eram limitadas a pequenos grupos privilegiados. A democratização da educação acabou sendo um privilégio para os já privilegiados, legitimando as desigualdades sociais. Infelizmente, os benefícios dessa suposta democracia educacional não alcançaram o povo, os operários ou o proletariado. As experiências inovadoras restringiram-se a grupos seletos, perpetuando as diferenças e contribuindo para a manutenção da elite. Enquanto isso, o povão, como comumente chamado, continuou sendo educado segundo o método tradicional, sem questionar ou reivindicar tais práticas. Os pais das crianças pobres compreenderam que a aprendizagem demanda esforço e disciplina, sabendo que a aquisição de conteúdos enriquecedores não ocorre espontaneamente. Eles exigiram que os professores impusessem a disciplina necessária aos seus filhos, mesmo que isso implicasse ir contra a vontade imediata das crianças. Afinal, sem o acesso a esse conhecimento, elas ficariam excluídas da sociedade (SAVIANI, 2021).

É nesse contexto que Saviani (2021) percebeu que, paradoxalmente, quando mais se falou em democracia no ambiente escolar, menos democrática ela realmente foi. Por outro lado, quando a democracia foi menos enfatizada, a escola estava mais alinhada à construção de uma verdadeira ordem democrática. A formação do sistema educacional pela burguesia visava, inicialmente, consolidar a ordem democrática ao considerar a escolarização como uma condição essencial. Porém, internamente, a escola não alardeava a democracia, e alguns professores mantinham sua autoridade para impulsionar os alunos ao elevado nível de assimilação cultural pretendido.

Assim, as promessas de uma educação democrática não se concretizaram para as massas, mas foram preservadas como um privilégio para poucos. A verdadeira democracia na educação exige mais do que discursos retóricos; requer ações concretas que alcancem a todos, proporcionando igualdade de oportunidades e uma educação emancipadora. A luta pela verdadeira democratização da escola continua sendo um desafio a ser enfrentado.

Para Saviani (2021) a escola nova é, portanto, mais do mesmo em relação a hegemonia da classe dominante, sendo apenas revisitada, mantendo a essência não crítica para o trabalho pedagógico, em conformidade com o sistema vigente. Vejamos algumas consequências dessa tendência para a situação educacional brasileira, abordando dois momentos específicos: a década de 1930 e a década de 1970. Enfatizamos, especialmente a reforma do ensino instituída pela Lei n. 5.692<sup>1</sup>, para compreender como a Escola Nova influenciou a política educacional no Brasil determinando funções políticas internas nas escolas.

A Escola Nova ganhou força no Brasil a partir da década de 1930. A Associação

---

<sup>1</sup> Durante o período da ditadura militar, foi promulgada a Lei 5.692, que promoveu uma reorganização do sistema educacional brasileiro. Essa lei trouxe uma mudança drástica para o 2º grau, que passou a ter como principal objetivo a profissionalização dos estudantes. Através dessa legislação, todas as escolas públicas e privadas desse nível foram direcionadas a se tornarem instituições de ensino profissionalizantes em um prazo determinado. Posteriormente, a Lei nº 7.044, de 1982, introduziu alterações nos dispositivos da Lei 5.692, especificamente no que se refere à profissionalização do ensino de 2º grau. Entretanto, somente após o processo de redemocratização e as discussões sobre a Constituição de 1988, as leis anteriores foram consideradas obsoletas, desencadeando um extenso debate que culminou na redação e promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996. Essa nova legislação trouxe mudanças significativas em relação às anteriores, estabelecendo como princípio fundamental o direito universal à educação.



Brasileira de Educação (ABE) foi fundada em 1924, agregando educadores pioneiros do movimento, que lançaram seu manifesto em 1932 e logo travaram uma polêmica com os católicos em relação ao capítulo da educação da Constituição de 1934. Esse período entre 1924 e 1932 foi o auge da escolanovista no Brasil, mas, por volta de 1960, entrou em refluxo devido à ascensão de uma nova tendência na política educacional baseada nos meios de comunicação de massa e nas tecnologias de ensino. O contraste político entre esses momentos de 1930 e 1970 é marcante. Na fase de entusiasmo pela educação, até a década de 1920, a escola era vista como um instrumento de participação política, considerando-se uma função explicitamente política para a escola. No entanto, com o movimento escolanovista, essa preocupação política em relação à escola diminuiu. O otimismo pedagógico substituiu o entusiasmo pela educação, e a ênfase mudou dos objetivos e conteúdos para os métodos e técnicas pedagógicas. O movimento de 1930, com a ascensão da Escola Nova, coincidiu com um refluxo dos movimentos populares que buscavam uma escola mais adequada aos interesses das camadas populares. Esses movimentos, de origem anarquista, socialista e marxista, perderam força e foram suplantados pelo credo escolanovista. A escola passou a ser considerada progressista apenas se adotasse as premissas escolanovistas, deixando de lado outras propostas. A Lei n. 5.692, de 1971, foi um marco importante que introduziu princípios como a flexibilidade curricular, permitindo até mesmo que a lei não fosse implantada ou revogada sem ser revogada. Essa flexibilidade deu margem para que o ensino destinado às camadas populares fosse rebaixado, aprofundando a desigualdade educacional (SAVIANI, 2021).

A diferenciação entre terminalidade real e terminalidade legal ou ideal foi outro exemplo dessa flexibilidade. O ensino foi adaptado às condições locais, possibilitando que as camadas populares tivessem um ensino reduzido, quase desprovido de conteúdo relevante. A reformulação curricular por meio de atividades e áreas de estudo também contribuiu para diluir os conteúdos da aprendizagem das camadas populares. Sendo, portanto, mais uma forma de exclusão social dos filhos da classe trabalhadora.

Diante dessa situação, defendemos a necessidade de priorizar os conteúdos relevantes no ensino destinado às camadas populares. O domínio da cultura é essencial para a participação política efetiva das massas, pois somente assim elas poderão defender seus interesses de forma informada e embasada. A escola deve instrumentalizar os elementos das camadas populares na assimilação desses conteúdos, fortalecendo politicamente esses indivíduos e possibilitando a luta contra a exploração e a recomposição dos mecanismos hegemônicos (SAVIANI, 2021).

Portanto, o caminho para a transformação da escola e da sociedade passa por uma pedagogia revolucionária, que valorize os conteúdos significativos e promova a disciplina para garantir a assimilação desses conteúdos. Assim, poderemos enfrentar a farsa do ensino atual e construir uma escola verdadeiramente democrática e emancipadora, capaz de contribuir para a construção de uma nova sociedade mais justa e igualitária.

A Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, propõe uma educação emancipadora com vistas à construção de uma sociedade mais justa, igualitária e equitativa. A abordagem histórico-crítica enfatiza a análise crítica da realidade social e busca promover uma educação que ultrapasse a mera reprodução das desigualdades sociais. Assim, a escola é concebida como um espaço de luta política e social, em que a formação de sujeitos críticos é fundamental para a transformação da sociedade.

Nessa perspectiva, consideramos a possibilidade de incorporar as inovações das metodologias ativas de ensino, desde que sejam aplicadas com discernimento, evitando repetir as falhas das teorias não críticas da Escola Nova e da pedagogia do "aprender a aprender".

No contexto contemporâneo, as metodologias ativas de ensino têm sido amplamente difundidas como alternativas pedagógicas que incentivam o engajamento dos estudantes, o



pensamento crítico e a participação ativa no processo de aprendizagem. Entretanto, é necessário evitar a reprodução de equívocos cometidos por teorias não críticas, que priorizam a liberdade e espontaneidade dos alunos em detrimento da formação sólida de conhecimentos.

A pedagogia do "aprender a aprender" é outro enfoque importante a ser considerado. Essa abordagem destaca o desenvolvimento das habilidades de aprendizagem autônoma, visando capacitar os estudantes para a autorregulação do processo de aprendizado ao longo da vida. Contudo, é imprescindível contextualizar essa perspectiva dentro de uma abordagem crítica e transformadora, pois, isoladamente, pode negligenciar a formação de uma base sólida de conhecimentos e reflexão sobre o contexto social.

Antes de explorar as práticas das metodologias ativas, é de suma importância aprofundar o conhecimento acerca da pedagogia do "aprender a aprender" pelo ponto de vista das pedagogias críticas.

Saviani (2001) explica que a pedagogia do "aprender a aprender" enfatiza apenas a aprendizagem superficial e desvaloriza o conhecimento científico e filosófico, resultando em uma educação vazia de conteúdo e uma formação inadequada dos alunos. Esse foi um dos problemas da tendência pedagógica da escola nova e precisamos compreender com criticidade as metodologias ativas de ensino, questionando se elas realmente promovem uma educação crítica e emancipadora para que não seja mais do mesmo que ocorreu com a escola nova.

A educação tem um papel fundamental na formação de indivíduos capazes de compreender o mundo em suas múltiplas relações e de desenvolver uma visão concreta e articulada da realidade. Nesse contexto, o pensamento de Saviani (2001) ganha destaque ao criticar a pedagogia do "aprender a aprender" como uma abordagem que negligencia a importância do conhecimento científico e filosófico na formação dos alunos.

Para Saviani (2011), o papel da escola é proporcionar um ambiente adequado para que o professor exerça sua função de elevar os alunos do nível do conhecimento espontâneo e de senso comum para o nível do conhecimento científico e filosófico. Ele destaca a importância do professor em mediar esse processo, levando os alunos a uma visão concreta e articulada do mundo.

Sobre a pedagogia do "aprender a aprender" Saviani (2001) nos alerta que é um slogan que tem se difundido amplamente nas políticas educacionais, sendo apoiada por documentos oficiais e internacionais. Essa abordagem tem origem na escola nova e no construtivismo de Piaget, mas foi recuperada no contexto político do neoliberalismo pelos pós-modernos. A ideia é que todo o ambiente é educativo, e a escola deve apenas proporcionar o aprender, desconsiderando a importância do ensinar.

Saviani (2001) critica a pedagogia do "aprender a aprender" por enfatizar apenas a aprendizagem superficial e desvalorizar o conhecimento elaborado. Ele argumenta que essa abordagem resulta em uma formação inadequada dos alunos, que são privados de acesso aos conteúdos científicos e filosóficos essenciais para o desenvolvimento de uma visão crítica. O autor enfatiza a importância da memória e da repetição no processo de ensino, contrapondo-se às tendências psicológicas modernas e pós-modernas que as secundarizam. Ele defende que a fixação de mecanismos não é impeditiva da criatividade, mas sim uma condição para ela.

Duarte (2001) também apresenta uma análise crítica das chamadas pedagogias do "aprender a aprender", que compõem uma corrente educacional contemporânea. Essas pedagogias enfatizam o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos, incentivando a autonomia, a criatividade e o protagonismo no processo de aprendizagem. O autor discute algumas concepções presentes nessas abordagens pedagógicas e suas relações com a sociedade do conhecimento.





Sobre a pedagogia das competências, integrante das pedagogias do "aprender a aprender", prega que as aprendizagens realizadas pelo próprio aluno, por meio de situações complexas, são mais valorizadas do que a transmissão de conhecimentos por outros indivíduos. Esse aprendizado seria mais autêntico e promoveria maior autonomia aos estudantes. Entretanto, levanta uma crítica a essa hierarquização valorativa, sugerindo que a transmissão do conhecimento também é essencial e pode fomentar a autonomia intelectual (DUARTE, 2001).

Duarte (2001) aborda quatro posicionamentos valorativos que estão associados ao "aprender a aprender". Primeiro, a aprendizagem autônoma é vista como mais desejável do que a aprendizagem transmitida por outros. Segundo, o desenvolvimento de um método de aquisição e construção de conhecimento é mais importante do que o próprio conhecimento adquirido. Terceiro, a atividade do aluno deve ser impulsionada e dirigida por seus próprios interesses e necessidades. Quarto, a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem uma sociedade em constante mudança.

Duarte (2011) com a análise crítico-dialética das questões educacionais emergentes, confrontou a pedagogia do aprender a aprender e suas apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, nos mostrando como estamos inseridos em um contexto marcado pela ofensiva ideológica pós-moderna, onde a reestruturação do capital e a desqualificação da verdade objetiva se convergem para moldar a chamada "sociedade do conhecimento".

Em relação à sociedade do conhecimento, Duarte (2001) argumenta que ela não representa uma superação radical do capitalismo, mas sim uma ideologia produzida por esse sistema. Ele aponta cinco ilusões associadas a essa ideologia: a crença de que o conhecimento está amplamente democratizado e acessível, a valorização da habilidade de mobilizar conhecimentos em detrimento do conhecimento teórico, a visão do conhecimento como uma construção subjetiva negociada culturalmente, a ideia de que todos os conhecimentos têm o mesmo valor e a convicção de que a mudança na sociedade depende do apelo à consciência dos indivíduos. Duarte (2001) questiona essas ilusões e alerta para o perigo de reduzir a luta por transformações sociais radicais a questões supostamente mais atuais, como a ética, os direitos civis e a tolerância.

Ao fazer a crítica às pedagogias do aprender a aprender e a algumas ilusões da sociedade do conhecimento, Duarte (2011) delimita o foco de sua crítica ao construtivismo e às pedagogias do aprender a aprender, incluindo a pedagogia das competências de Perrenoud. Questiona-se a crença de que o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem autônoma levaria à emancipação dos alunos, afirmando que a transmissão dos conhecimentos elaborados é fundamental para atingir a autonomia intelectual. A autonomia real é construída a partir da apropriação das formas mais desenvolvidas de conhecimento, superando a mera aprendizagem superficial.

Ao falar sobre as relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo, Duarte (2011) nos explica as aproximações equivocadas entre a teoria vigotskiana e o interacionismo piagetiano, ressaltando as diferenças fundamentais entre Vigotski e Piaget. Ele destaca a importância de uma concepção histórico-social do processo de conhecimento e do trabalho educativo, enfatizando a dialética entre objetivação e apropriação como essencial para o processo de produção e reprodução da cultura humana. Sobre o papel da escola o autor defende que esta desempenha um papel decisivo na formação do indivíduo, transmitindo a cultura mais desenvolvida e contribuindo para a construção da humanidade em cada indivíduo singular.

Ressaltamos que o desenvolvimento do indivíduo é mediado pela interação com adultos mais desenvolvidos e que a transmissão dos conceitos científicos é essencial para reestruturar os conceitos cotidianos das crianças (DUARTE, 2011). Ao explorar as relações





entre o pensamento vigotskiano e o método dialético em Marx, Duarte (2011) aborda sobre a pedagogia histórico-crítica e defende que as formas mais desenvolvidas do saber devem orientar a prática educativa, contribuindo para a emancipação do aluno.

Defendemos, portanto, a análise crítica das novas metodologias de ensino para verificar se estas realmente inovam ou se são apenas mais do mesmo com palavras novas. Antes de fazer uma incorporação acrítica da proposta das metodologias ativas de ensino é necessário refletir se não é apenas mais um *slogan* que serve de instrumento de adaptação dos indivíduos à lógica do sistema capitalista, mas sim uma ferramenta para a emancipação e transformação social.

### 3.2 REFLEXÕES SOBRE OS RISCOS DAS PEDAGOGIAS NEOLIBERAIS QUE SE INTITULAM CONTEMPORÂNEAS: MAIS DO MESMO COM PALAVRAS NOVAS

A história não segue um curso linear de progresso, mas sim um movimento oscilante com momentos de avanço e retrocesso. Isso se reflete na educação, que sofre influência das relações de poder. A busca pela democratização da sociedade resulta em uma educação de qualidade para todos, enquanto a falta de interesse dos grupos dominantes leva ao declínio da educação pública (SUHR, 2011). O neoliberalismo, com sua ênfase na economia de mercado e no Estado mínimo, afeta negativamente a educação pública, tratando-a como mercadoria e reforçando desigualdades sociais.

Nesse cenário, a pedagogia histórico-crítica, que buscava uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, enfrenta um retrocesso. Ela é confundida e atacada, sendo acusada de ser conteudista, o que é uma interpretação equivocada. Por outro lado, a pedagogia libertadora de Paulo Freire, embora não sofra um ataque frontal, também não se consolidou como proposta dominante (SUHR, 2011).

Suhr (2011) explica que o neoprodutivismo, corrente que enfatiza a educação como fator de aumento da produtividade, transfere a responsabilidade da formação para o indivíduo, eximindo o Estado. Isso naturaliza a exclusão, ignorando condicionantes sociais e econômicos. O neoescolanovismo enfatiza o lema "aprender a aprender", minimizando o papel dos conteúdos e do professor, dificultando o acesso dos menos privilegiados ao conhecimento elaborado. O neotecnicismo, por sua vez, também se amplia, ganhando cada vez mais adeptos ao utilizar o material instrucional e recursos tecnológicos inovadores como centro do processo de ensino-aprendizagem e propondo uma relação mais próxima entre escola e mercado de trabalho, enfatizando a formação de mão-de-obra eficiente e produtiva, conseguindo seduzir os profissionais leigos em epistemologia pedagógica com concepções críticas.

A adesão acrítica de muitos professores brasileiros às novas ideias, que enfatizam a prática em detrimento da teoria, pode ser explicada pelo cotidiano alienado e estressante a que estão submetidos, além da desvalorização da profissão. Essa situação favorece a sedução por um discurso aparentemente moderno e prático, que promete soluções rápidas para os problemas enfrentados.

A desvalorização da teoria na formação de professores contribui para a desintelectualização do docente, resultando em uma prática pedagógica alienada. Essa abordagem instrumental dificulta uma compreensão ampliada do fenômeno educativo e a promoção de uma práxis transformadora (SUHR, 2011).

Conforme Suhr (2011), para construir uma pedagogia contra-hegemônica, é necessário compreender a educação como uma luta política, intrinsecamente ligada aos interesses de classe.



A perspectiva das classes dominantes busca subordinar a educação ao capital, enquanto a classe trabalhadora vê a educação como uma possibilidade de compreender a realidade e construir uma contra-hegemonia. Uma mudança significativa na educação só será possível em uma nova sociedade, onde todos tenham acesso igualitário aos bens materiais e culturais. Os profissionais da educação devem assumir um papel ativo e responsável na busca por uma prática pedagógica emancipadora, compreendendo a educação como um direito inalienável e lutando contra todas as formas de exclusão (SUHR, 2011).

Além disso, é essencial lutar pela melhoria das condições de trabalho nas escolas públicas, garantindo o acesso ao conhecimento para os filhos dos trabalhadores. A articulação entre cidadania, cultura e trabalho deve ser priorizada nas propostas pedagógicas, buscando a formação integral dos estudantes. Investir na formação inicial e continuada de profissionais da educação é fundamental, valorizando a teoria como ferramenta para compreender e transformar a realidade. Os pedagogos devem atuar com comprometimento com a qualidade do ensino, buscando a aprendizagem dos alunos e evitando interesses corporativos e acomodações (SUHR, 2011).

Assim, a construção de uma pedagogia contra-hegemônica enfrenta desafios, mas também oferece possibilidades de transformação da educação em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Porém precisamos estar atentos aos riscos de retrocesso, pois as pedagogias críticas ao invés de serem superadas por algo mais avançado, estão sendo desconstruídas com o surgimento de propostas educacionais não críticas e liberais com novos nomes e que utilizam também os termos e expressões das lutas em prol da educação de qualidade para todos, o que pode enganar os professores sobre sua suposta evolução.

### 3.3 METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: REFLEXÕES A PARTIR DAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS

Atualmente as metodologias ativas de ensino têm obtido popularidade como uma alternativa à abordagem tradicional, buscando promover a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. No entanto, é necessário questionar se essas metodologias realmente levam os alunos a uma formação crítica e emancipadora.

Em relação às metodologias ativas de ensino, observamos que algumas ideias pedagógicas presentes na escola nova estão incorporadas aos princípios das pedagogias do "aprender a aprender", por exemplo a ênfase no protagonismo do aluno, colocando-o como centro do processo e reduzindo o papel do professor. Com a atual BNCC (2018) isso se intensifica, porque o discurso de protagonismo do aluno nos processos de aprendizagem é constante, isso pode aligeirar mudanças nas metodologias de ensino de forma acrítica.

Sobre o protagonismo discente, enfatizamos que o aluno deve ter o direito do protagonismo, entretanto sem diminuir o protagonismo do papel do docente como mediador da prática pedagógica intencional. Tornando possível trabalhar as propostas das metodologias ativas, como o trabalho por problemas e projetos, a ênfase na aprendizagem cooperativa e a busca pela mobilização dos conhecimentos dos alunos em situações práticas e reais, sem perder o foco que é a formação de indivíduos críticos e conscientes, capazes de compreender e transformar a realidade social. Objetivando uma didática para a pedagogia histórico-crítica fundamentada na relação dialética entre teoria e prática, buscando a construção do conhecimento historicamente elaborado para a emancipação dos sujeitos (GASPARIN, 2012).

Diante disso, é importante estar alerta para não aderir aos modismos de forma acrítica,



pois como ocorreu na pedagogia do "aprender a aprender", é importante não idealizar em excesso as metodologias ativas, pois, o uso de metodologias ativas não garante, por si só, uma educação crítica e emancipatória. É necessário contextualizar as práticas pedagógicas em uma perspectiva mais ampla, considerando a relação entre educação e sociedade, e não limitar-se apenas a uma abordagem metodológica específica.

É importante salientar que as críticas de Duarte (2001) não invalidam o uso das metodologias ativas, mas indicam a necessidade de se ter um olhar crítico e reflexivo sobre suas aplicações, garantindo que não ocorra uma simplificação do processo de ensino-aprendizagem.

Vamos conhecer alguns exemplos de propostas com metodologias ativas de ensino para a Educação (BACICH e MORAN, 2018):

**QUADRO 1** - Exemplo de metodologias ativas de ensino para as séries iniciais do E.F.

Metodologia ativa	Exemplo prático
1. Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) -Project-Based Learning (PBL)	Os estudantes trabalham em projetos que exigem pesquisa, colaboração e solução de problemas. Por exemplo, eles podem criar um jardim da escola ou desenvolver um projeto sobre os planetas do sistema solar.
2. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABPr) - Problem-Based Learning (PBL)	Semelhante à ABP, mas centrada em torno de um problema específico a ser resolvido. Por exemplo, como podemos ajudar as plantas do jardim da escola a crescerem saudáveis?
3. Jogos Educacionais - Educational Games	Jogos que têm um objetivo de aprendizado. Estes podem ser jogos de tabuleiro, jogos digitais ou atividades físicas que incentivam o pensamento crítico, o raciocínio lógico e outras habilidades.
4. Estações de Aprendizagem - Learning Stations	O ambiente de sala de aula é dividido em diferentes estações ou centros de atividade, onde os estudantes podem se movimentar e aprender conforme seu ritmo, frequentemente mudando de estação após um período determinado.
5. Ensino Peer-to-peer (entre pares) - Peer-to-Peer Teaching	Estudantes ensinam outros estudantes. Isso pode ser feito através de atividades de tutoria, onde alunos com maior conhecimento em um conteúdo realizam a mediação para colegas que possuem potencial para este aprendizado.
6. Dramatizações e Role Playing - Role Play and Dramatizations	Através do uso da dramatização, os estudantes podem explorar histórias, eventos históricos ou situações sociais, o que permite uma imersão profunda no conteúdo.
7. Jornadas de campo - Field Trips	Visitas a locais como museus, parques, fazendas ou empresas locais para explorar um tópico de estudo em um ambiente real.
8. Aprendizagem Baseada em Inquérito - Inquiry-Based Learning (IBL)	Os estudantes são incentivados a fazer perguntas e buscar respostas de situações problemas e de seus interesses, também investigam a partir dos conhecimentos mediados pelo docente em metodologias de pesquisa. Por exemplo, os estudantes exploram o impacto das mudanças climáticas, formulando perguntas e conduzindo pesquisas para entender as causas e consequências, colaborando para propor soluções sustentáveis.
9. Uso de Tecnologia - Use of Technology	Utiliza ferramentas e aplicativos educacionais que facilitam a aprendizagem interativa e oferecem feedback imediato.
10. Diários de aprendizagem ou Portfólios - Learning Journals or Portfolios	Incentivam os estudantes a refletirem sobre o que aprenderam, documentar seu progresso e estabelecerem metas para sua aprendizagem.



11. Aprendizagem Baseada em Serviço (ABSe) - Service-Based Learning (SBL)	Esta metodologia combina a aprendizagem em sala de aula com a realização de um serviço à comunidade. Ela envolve a identificação de necessidades da comunidade, o planejamento de um projeto de serviço e a execução desse projeto. Por exemplo, os estudantes podem aprender sobre meio ambiente e, ao mesmo tempo, realizar um projeto de limpeza de um parque local. Ou podem estudar nutrição e desenvolver uma campanha de alimentação saudável.
12. Sala de aula invertida (SAI) - Flipped Classroom (FC)	Nesse modelo, os estudantes têm acesso aos conteúdos e materiais de estudo antes das aulas presenciais, por meio de vídeos, leituras, ou outros recursos. Durante o encontro em sala, o professor assume o papel de mediador, promovendo discussões, atividades práticas e esclarecendo dúvidas. Isso permite que os alunos se envolvam de forma mais ativa com o aprendizado, aplicando o conhecimento adquirido e desenvolvendo habilidades de análise crítica e resolução de problemas. Indicado para faixa etária maior.

Fonte: Rosenau, Strapasson e Canziani (2023).

O quadro com propostas de atividades pedagógicas das metodologias ativas, apresenta uma série de possibilidades instigantes para a prática educativa. As metodologias ativas têm como potencialidade promover uma participação mais ativa dos estudantes na construção do conhecimento, estimular o pensamento crítico e favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

No entanto, é importante abordar essas propostas com cautela, considerando a realidade da educação pública brasileira. A implementação das metodologias ativas exige infraestrutura adequada, formação continuada dos professores e recursos educacionais suficientes, o que muitas vezes não é uma realidade em nossas escolas. Além disso, as desigualdades socioeconômicas presentes em nosso país podem dificultar o acesso igualitário dos alunos às oportunidades educacionais proporcionadas pelas metodologias ativas.

Também é fundamental compreender que não é necessário o uso de metodologias ativas cotidianamente, estas propostas podem ser intercaladas com outras metodologias de ensino para que os estudantes tenham diferentes oportunidades de mediação do conhecimento sistematizado.

Ao explorar as potencialidades das metodologias ativas no contexto da educação pública brasileira, é imprescindível estar atento aos desafios e limitações que podem se apresentar, buscando sempre uma prática pedagógica que respeite a realidade dos alunos e busque promover uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora.

A concepção pedagógica de Duarte (2011) é fortemente influenciada pela Pedagogia Histórico-Cultural de Vigotski. Ele destaca a importância do professor como mediador entre os conteúdos culturais e os conhecimentos prévios dos estudantes. O docente atua como guia, estimulando o pensamento reflexivo e a construção ativa do conhecimento, promovendo o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

O papel do professor é possibilitar uma visão crítica do mundo, estimulando habilidades de análise e reflexão, e contribuir para a formação de cidadãos conscientes e ativos na transformação da sociedade.

Sintetizamos os aspectos que os docentes necessitam estar atentos sempre que forem planejar o trabalho com metodologias ativas de ensino:



## QUADRO 2 - Sugestões para evitar equívocos com metodologias ativas de ensino

	Equívocos
Não utilize propostas de metodologias ativas de ensino em seu planejamento se:	É uma prática pedagógica com abordagem centrada no aluno, pois isso pode minimizar a importância do conteúdo e do conhecimento sistematizado na educação.
	É uma prática pedagógica que promove uma visão individualista da aprendizagem, subestimando o papel social e coletivo da educação.
	É uma prática pedagógica que perpetua as desigualdades sociais, se esta requer recursos e oportunidades que nem todos os alunos possuem.
	É uma prática pedagógica em que existe a falta de direção e estrutura semelhante a da Escola Nova, o que pode deixar os alunos despreparados para a realidade da vida adulta.
	É uma prática pedagógica que incentiva a ideia de aprendizagem autodirigida promovida pela Escola Nova, pois isso pode ser difícil para os alunos que não têm motivação intrínseca ou que precisam de orientação mais estruturada.

Fonte: Rosenau, Strapasson e Canziani (2023).

Refletindo conforme as pedagogias críticas, o quadro apresenta importantes considerações sobre o uso das metodologias ativas de ensino. Evitar equívocos é essencial para uma prática educacional coerente e efetiva. É fundamental não adotar metodologias ativas que minimizem a relevância do conteúdo e do conhecimento sistematizado, pois estes são pilares da educação. Além disso, é necessário evitar práticas que promovam uma visão individualista da aprendizagem, desconsiderando seu caráter social e coletivo. A atenção às desigualdades sociais também é crucial, já que práticas que requerem recursos e oportunidades desiguais podem perpetuar exclusões. Enfatizamos que é importante evitar abordagens sem direção e estrutura, bem como a promoção da aprendizagem autodirigida, que pode ser desafiadora para alunos com diferentes motivações e necessidades de orientação. Uma abordagem equilibrada e inclusiva é essencial para garantir a qualidade e condições verdadeiramente democráticas à educação.

Por fim, reiteramos que antes da mudança das metodologias de ensino o desafio da formação de professores permanece como uma das várias questões a serem enfrentadas para garantir uma educação pública, laica e de alta qualidade para a população do Brasil (ROSENAU e URBANETZ, 2022).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo investigou as Metodologias Ativas de ensino, questionando se elas representam uma proposta de ensino crítico inovador ou se apenas reproduzem tendências anteriores com palavras novas. Para compreender o contexto dessas metodologias, foi realizada na primeira parte uma análise das concepções pedagógicas não críticas da educação, abrangendo o modelo tradicional de ensino e a abordagem da Escola Nova.

O modelo tradicional de ensino se caracteriza por uma abordagem centrada no professor, que detém o conhecimento a ser transmitido, enquanto os alunos ocupam um papel passivo de receptores. Em contrapartida, a Escola Nova surge como uma reação ao tradicionalismo, valorizando a aprendizagem ativa, o interesse do aluno e sua individualidade.

As Metodologias Ativas de ensino têm sido amplamente difundidas como uma inovação pedagógica promissora, que valoriza a participação ativa dos estudantes, o aprendizado colaborativo e o uso de recursos tecnológicos. Ao transitar do movimento da escola





tradicional para as metodologias ativas é notória a mudança de concepção em relação aos estudantes. De um momento partem do princípio de receptores do conhecimento para serem participantes ativos na construção dele. Espera-se que haja de fato contribuições no processo de aprendizagem como: desenvolvimento da autonomia, criação de hipóteses, desenvolvimento do pensamento crítico e estudantes interessados no aprendizado. Dentre essas contribuições a autonomia desenvolvida a partir do momento que o educando é instigado a ir em busca do seu conhecimento, atuar sobre ele. Criação de hipóteses, pois ao ser confrontado com situações problemas do cotidiano é incentivado a criar e recriar hipóteses sobre o assunto. Desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que saindo da posição de receptor, que apenas aceita o conteúdo, parte para um estudante que atua sobre o conteúdo de maneira reflexiva e agora não mais é massificado, pois desenvolve seu pensamento crítico. E, por fim, os estudantes interessados no processo de ensino, uma vez que o conteúdo passa a ser atrativo, interessante, curioso, que é capaz de despertar o anseio pela aprendizagem, pois agora faz sentido o processo de aprendizagem.

Considera-se que é possível ofertar um ensino significativo para os educandos adotando as metodologias ativas de ensino, capaz de colocá-los em constante reflexão e ação sobre o conteúdo, contribuindo para a construção de cidadãos críticos e pensantes, diferentemente da educação bancária, que corrobora para a alienação. Almeja-se, ao utilizar os métodos inovadores de ensino no processo de aprendizagem de maneira clara e objetiva, está corroborando para uma educação com qualidade, significativa e capaz de transformar vidas e pessoas, e como consequência, o mundo. A educação que faz sentido ao estudante e é atrativa tem poder, é capaz de instigar sempre a buscar mais. Por isso, é comum o professor buscar novos métodos, visando a melhoria na educação de seus educandos, iniciando o processo de transformação da vida deles.

Contudo, torna-se fundamental a prévia reflexão crítica sobre suas práticas, a fim de evitar a mera adoção acrítica de modismos, por isso a segunda parte do artigo apresentou reflexões críticas sobre as concepções pedagógicas da educação, abordando o contexto histórico-crítico da Escola Nova e a pedagogia do Aprender a Aprender, com enfoque nas consequências para a educação brasileira. Também foram realizadas reflexões sobre os riscos das pedagogias neoliberais que se autodenominam contemporâneas, revelando a importância de analisar mais profundamente suas propostas e fundamentos.

Neste ponto, percebe-se que o uso de terminologias e expressões das lutas pela educação de qualidade pode mascarar ideias que, embora aparentemente inovadoras, ainda perpetuam práticas tradicionais e desigualdades sociais. É necessário, portanto, ter um olhar crítico e reflexivo sobre essas abordagens para que a adoção de metodologias ativas não se torne uma mera troca de palavras sem transformações significativas na prática educativa.

Destaca-se a importância de não aderir acriticamente aos modismos e não idealizar em excesso as metodologias ativas. Reconhece-se que essas metodologias têm o potencial de promover uma participação mais ativa dos estudantes, estimulando o pensamento crítico e favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Contudo, ressalta-se que o uso das metodologias ativas por si só não garante uma educação crítica e emancipatória. É fundamental aliar essas abordagens a uma reflexão crítica e a uma práxis pedagógica que promova uma educação verdadeiramente transformadora e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A luta pela efetiva democratização da escola e da educação continua sendo um desafio relevante e necessário para o alcance desses objetivos.





## REFERÊNCIAS

- ACOSTA NAVARRO, Maria Elena. Tendências pedagógicas contemporâneas: A pedagogia tradicional e a abordagem histórico-cultural. Análise comparativa. **Rev Cubana Estomatol**, Cidade de Havana, v. 42, não. 1, abr. 2005. Disponível em : <[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75072005000100009&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75072005000100009&lng=es&nrm=iso)>. Acessado em 08 de novembro 2022.
- AZEVEDO, Fernando de; et. al. Manifesto dos pioneiros da educação. **Revista HISTEDBR On-line Documento- Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.
- BACICH, L. MORAN, J. (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Recurso eletrônico. – Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB. 430p. (Série Desafios da educação).
- BEVILAQUA, Aluisio Pampolha. John Dewey e a escola nova no Brasil. **Ciência e luta de classes digital**. Universidade Federal do Ceará- 3 Ano I Vol.1
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 12 de fev de 2023.
- CUNHA, MARCUS VINICIUS. **John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento**. Universidade Estadual Paulista campus de Araraquara- Revista Brasileira de Educação, 2001.
- DEWEY. John. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira- 4. ed.-São Paulo:. Ed Nacional 1979.
- DIESEL. A; BALDEZ. A. L. S. MARTINS. S. N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. 2017 | Volume 14 | Nº 1 | Pág. 268 a 288.
- DUARTE, Newton. **As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, n. 18, p. 35–40, set. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?lang=pt>> Acesso em 10 de maio de 2023.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. - 5. ed. rev. - Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 56° ed- Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FIGUEIRA, Patrícia Ferreira Fernandes. **Lourenço Filho e a escola nova no Brasil: Estudo sobre os Guias do Mestre da série graduada de leitura de Pedrinho**. ARARAQUARA –S.P. 2010.
- GALTER, M. I; APARECIDO. F. John Dewey: um clássico da educação para a democracia. - **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26,p. 1-15, 2020.



GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. rev. 3 reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública- a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 27° ed- Edições Loyola, São Paulo, Brasil 2012.

MASETTO, Marcos Tarcisio. Inovação curricular no ensino superior. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.2 Agosto, 2011. São Paulo, v.7 n.2 AGOSTO 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

MORAN, J.M. **A educação que desejamos - Novos desafios e como chegar lá**. 5°ed- Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, J. M.; MASETTO M. T; BEHRENS. M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**- 21° ed. rev. e atual-Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, M. A. G. DE; NETO. A. Q. Infância e escola nova: um olhar crítico sobre a contribuição de John Dewey para a construção do pensamento liberal na educação. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 48, p.269-285. Dez.2012-ISSN: 1676-2584

QUEIROZ, Raquel. **Memórias de menina**. Ed José Olympio, 2003.

ROSENAU, L. dos S. .; URBANETZ, S. T. Perspectivas e debates críticos na formação docente em tempos desafiadores: uma experiência mediada. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 1-17, 2022. DOI: 10.22481/reed.v3i7.10384. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/10384>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ. A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4, ed- Artmed, 1998.

SANTOS, I. da S. F; PRESTES, R. I; VALE, A.M. do. Brasil, 1930-1961: Escola Nova,LDB e disputa entre Escola Pública e Escola Privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006 - ISSN: 1676-2584.

SAVIANI, Dermeval. **Aprender a aprender: um slogan para a ignorância**. Entrevista, 27 de Maio de 2011 por António Paço. Livre Pensamento, Republicada por Mauricio em 26 ago. 2014. Disponível em: <<https://livrepensamento.com/2014/08/26/aprender-a-aprender-um-slogan-para-a-ignorancia/>> Acesso em: 14 jun de 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. ISBN 978-65-88717-19-6.

SILVA, E. A; CAVALCANTI, S.M. A fábrica como modelo para a escola: uma análise a partir do filme “tempos modernos”, de Charles Chaplin. **Congresso Internacional de Educação e Inclusão**, 2014.

SOUZA. A.S de; OLIVEIRA. G.S; ALVES.L.H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83/2021.

SUHR, Inge Renate Frose. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: IBPEX, 2011. (Série Fundamentos da Educação).



# CAPÍTULO 2

## A EXCLUSÃO/INCLUSÃO SÓCIO-CULTURAL, POLÍTICA E EDUCACIONAL: UM ESCOPO ANALÍTICO SOBRE SEUS FUNDAMENTOS

Zita Ana Lago Rodrigues

DOI 10.51360/zh4.202308-06-p-35-50



# A EXCLUSÃO/INCLUSÃO SÓCIO-CULTURAL, POLÍTICA E EDUCACIONAL: UM ESCOPO ANALÍTICO SOBRE SEUS FUNDAMENTOS

Zita Ana Lago Rodrigues <sup>1</sup>

## RESUMO

Trata da questão da exclusão/inclusão sociocultural-político-educacional, com uma perspectiva analítica dos fundamentos nos aspectos políticos, econômicos e ideológicos que, historicamente têm subsidiado tais práticas, de modo especial nos países pobres e periféricos. Analisa a questão sob o prisma da produção, uso e disseminação da ciência, saber e conhecimento ressaltando aspectos da pobreza política e formal dos povos periféricos no contexto da mundialização que acentua as diferenças entre os países ricos e os países pobres. Propõe a necessidade de novas formas de organização da sociedade civil, com vistas a aumentar espaços de participação, comunicabilidade e representatividade como forma ético-moral de sustentabilidade e equidade.

**Palavras-chave:** Exclusão-inclusão. Pobreza formal e política. Participação e política.

## 1 INTRODUÇÃO

O tema da exclusão sócio – política - cultural e econômica não é novo no Brasil e na América Latina. A História traz inúmeros capítulos que registram os processos de dominação e coerção de vastos segmentos populacionais tragicamente excluídos das condições mínimas de cidadania e representatividade política, econômica educacional e sociocultural.

Desde as raízes da sociedade colonial o país e o continente latino-americano têm sido cenário de excludentes processos, legitimando-se através de políticas de exploração e relações de ordens diversas que se sustentam através de:

- Uma herança cultural senhoril, escravocrata e feudalista;
- Oligarquias políticas que se perpetuam no poder;
- Uma burguesia arcaica, de joelhos para o Estado;
- Uma cultura elitista, com jogos de influência e privilegiamentos;
- Estratégias perversas de conciliação;
- Autoritarismos mobilizadores e desmobilizadores;
- Golpes e sistemas políticos ditatoriais (FRIGOTTO, 1991).

Assim sendo, sociedades humanas surgem historicamente sob tais relações e, sob vários aspectos, os grupos sociais se constituem a partir delas. No início tais relações foram mais naturais e os homens apropriam-se dos produtos da terra, da caça e da pesca. Com a sedimentação o gregarismo e o cultivo da terra, plantando e colhendo os frutos das sementes, ocorrem significativos avanços na História da humanidade. Com as manufaturas, os artesãos e

---

<sup>1</sup> Licenciada em Filosofia, Especialista em Ética e Filosofia Política e em Metodologias para a EaD - UFPR, Mestre em Educação – Ensino Superior – FURB, Doutora em Educação – PhD – WIU/USA-UFRJ. Consultora e Assessora Pedagógica de Sistemas de Ensino e docente no Ensino Superior. *E-mail:* zitalago@yahoo.com.br



artífices transformam a matéria e fabricam objetos, comercializando-os. Com a Revolução Industrial, com a presença necessária de máquinas e fábricas, ocorreu a exclusão histórica das classes populares e marca-se a passagem para outros tipos de relações de produção, consumo e necessidades para a sobrevivência, gerando transformações significativas nos contextos socioeconômicos, organizacionais, culturais e políticos das sociedades humanas e em suas dimensões relacionais.

Tais transformações rompem com conceitos do senhor/escravo, do senhor/servo e introduzem no campo produtivo as relações capital/trabalho, constituindo-se e acentuando as relações de dominação e exploração. Segundo Guareschi (2001, p. 143), “essas relações de domínio e exploração são, pois, as que definem o modo de produção capitalista, vigente ainda em muitos locais nos dias de hoje (...) podendo ser mais ou menos intensas e abrangentes”.

No contexto desse desenvolvimento histórico surge no período contemporâneo, uma nova relação, definidora do tipo de sociedade que se caracteriza hoje. Tal relação é a da exclusão/inclusão! Relação esta que se acentua em função dos analfabetismos, não apenas funcionais, mas tecnológicos e midiáticos.

Guareschi (2001) propõe alguns aspectos a serem considerados para a análise da questão histórica da exclusão/inclusão:

- O desenvolvimento fantástico das tecnologias que alteram substancialmente os modos de produção, que com a automação substituem e excluem a necessidade da mão de obra humana;
- As legitimações ideológicas e psicossociais da criação e reprodução dessas relações de exclusão/inclusão, com um conjunto de valores que servem de fundamentação para tais práticas;
- A competitividade exacerbada como geradora da exclusão, como um novo mandamento, cujo argumentação central é a de que esse mercado foi dotado de liberdade e a cada um cabe usufruir dele segundo suas competências. Ao invés do ‘amai-vos uns aos outros’, a questão é “competir uns com os outros”, pois a competitividade é hoje condição essencial para o progresso e o desenvolvimento seja pessoal, gerencial ou dos países;
- O absolutismo centralizador dos processos neoliberais e o novo papel do Estado, quando através de determinações absolutas do mercado (produtor/consumidor) fez-se do público um bem privado, da coisa pública (a res- república) uma coisa pessoal da qual cada um se apropria conforme suas habilidades e competências;
- Estratégias de culpabilização, através das quais a questão do sucesso e do fracasso são fatores considerados exclusivamente das pessoas, dos indivíduos, desvinculando-as completamente de aspectos causais e contextuais, de um complexo histórico-social. Neste sentido Karl Otto Apel (1984) entende que a pós-modernidade nos confinou numa ética absolutamente individualista, uma microética, impede de sequer pensar responsabilidades globais, em nível de macroética, através das quais se possam incluir responsabilidades e ecologias sociais (BOFF, 2000) de cunho coletivo em escalas planetárias (KÜNG, 1999);
- A exclusão e a comercialização dos saberes, das ciências e do conhecimento, através do qual tais saberes são colocados a serviço do mercado polarizando-se as dicotomias entre os saberes populares, o senso-comum, o bom-senso e os saberes cotidianos, versus o saber acadêmico e reconhecido internacionalmente como legítimo e válido (vide a questão da pandemia da Covid-19 e da ciência que a



legitimou). Temos então que, por detrás de tais legitimações, certamente, encobrem-se radicalismos, fundamentalismos, deslegitimações e práticas acadêmicas seletivas que servem para promover a acentuar a exclusão.

Historicamente muitos povos, culturas e civilizações foram dizimados por apresentarem formas diferentes, estranhas e diversas de conhecimentos e saberes. Os epistemicídios talvez tenham sido mais graves que os genocídios, pois neles sempre se constituíram formas de subordinação, dominação, marginalização e coerção, seja no mundo capitalista ou no universo socialista. Basta pensar nas culturas latino-americanas dizimadas, durante séculos de ‘descobertas’, colonização territorial, cultural e religiosa que causaram a erradicação de povos e culturas autóctones e regionais, entre eles as culturas e povos indígenas brasileiros e latino-americanos, dizimados e confinados à espaços sem legitimação. Resta pensar nas limpezas étnicas do final do século XX, nos períodos do pós-guerra e mesmo no pós-pós-guerras, ou seja nos denominados ‘períodos modernos’. Resta pensar nos movimentos fascistas e nazistas de meados do século XX, bem como nas tentativas de expansão de ideologias e de valores ligados a fundamentalismos e extremismos, de direita ou de esquerda, acentuados pelos fundamentalismos políticos e religiosos, as acentuadas formas de migrações com que povos e culturas do contemporâneo, vem buscando outros lugares para viver e sobreviver, caracterizando-se como outros epistemicídios cometidos em nome do poder e da ‘humanização’.

Ainda hoje, nessa lógica de dominação, a qual poderia ser indefinidamente explorada identificando-se modos diversificados de legitimação e regulamentação, as formas de exclusão se acentuam, marginalizando, secundarizando e calando milhões de seres humanos de maneira perversa através de relações sistêmicas e práticas pensadas e instituídas ideológica e unilateralmente.

Estabelecemos aqui para nossa reflexão, segundo Jodelet (2001), a necessidade de questionar: “O que tem levado sociedades e povos que cultuam valores democráticos e igualitários a aceitar a injustiça, adotando e tolerando práticas de discriminação e exclusão, frente àqueles que não são seus pares ou como eles?”.

Na tentativa de explicar ou justificar tais ações excludentes, surgem questões, pontos de vistas, opiniões e teorias as mais diversas para orientar respostas e explicar tal questão, sendo elas de ordem histórica, macrosocial, econômica, cultural, étnica, religiosa, geográfica, psicossocial, de gênero, preconceitos e estereótipos, de controle social e demográfico, de ordem educacional, ética, ideológica, política, entre outras. Ao seu modo, todas elas tentam justificar ou explicar o que se estabeleceu como ‘modo de vida da sociedade ocidental, ou como visão unilateral de mundo’.

Tal diversidade de sustentações teóricas vincula-se à própria ambiguidade do conceito de exclusão/inclusão. Ambiguidade esta que leva a acentuar alguns enfoques e características do problema, em detrimento de outros aspectos que são minimizados e que deveriam ser levados em conta, na análise da questão para seu melhor entendimento.

Em face dessa diversidade de ordens teóricas e análises, procuraremos centrar nossa discussão sob alguns pontos cruciais, destacando um escopo analítico fundamental sobre a situação vigente da exclusão/inclusão: o da injustiça e da desigualdade social.

A intenção motora dessa discussão é a de buscar algumas categorias de análise, com a fusão de interpretações, sem fugir da complexidade do tema e das polissemias e polifonias que a permeiam. Na questão em análise – exclusão/inclusão social – a diversidade de focos, de vozes e sentimentos se complexifica, na mesma medida em que se intenciona clarificá-la.





Um ponto de convergência se apresenta sobremaneira destacado, ou seja, o entendimento de que temática da exclusão é histórico-social, contextual e polissêmica, exigindo a contribuição de várias áreas do saber e do conhecimento para sua abordagem, sendo, portanto, transdisciplinar. Cabe, pois sua análise no contexto das discussões de simpósios ou fóruns de Ciências Humanas e Sociais, entre outras áreas do conhecimento, sem negligenciar alguns aspectos de contribuições que as Ciências Exatas e Naturais, como a Estatística e a Biologia, possam trazer para elucidação de alguns aspectos da questão em análise. Os aspectos apenas teóricos de todos esses campos do saber necessitam subsídios de pesquisas práticas através das quais enfoques específicos da exclusão/inclusão necessitam ser abordados.

Certamente que, muitas áreas do conhecimento subsidiaram e subsidiarão tais pesquisas sendo, no entanto fundamental ao pesquisador que sobre elas debruçar-se, a necessidade de abertura dialogal e de capacidade interlocutória com os diversos aspectos e campos teórico-científicos que envolverão tais estudos sobre esta temática tão atual e latente.

Propomo-nos a apresentar reflexões teóricas, epistemológicas, filosóficas, conceituais e metodológicas cujos objetivos sejam o do desvelamento das artimanhas da exclusão/inclusão, sob o prisma central da injustiça e desigualdade social, que hoje se apresentam como de ordem natural.

Entendemos ser a questão da exclusão/inclusão um processo complexo e multifacetário, não apresentando uma forma simples de análise, nem sendo de fácil abordagem pela diversidade de prismas sob os quais se apresentam, desafiando pesquisadores e estudiosos da questão à perceber e considerar as imbricações que o enfrentamento de tal tema exige. Seja sob o olhar das causas perversas de sua existência ou dos seus efeitos destrutores, tal análise não se constitui tarefa de simplificada abordagem e nem pode esgotar-se sob a leitura e a ótica da ciência disciplinar. Requerem-se urgentes e ingentes leituras transdisciplinares ou macroéticas que permitam romper com as estruturas estratificadas e avançar rumo à novas posturas e novos procedimentos de análise.

Entendida sob o prisma da injustiça e desigualdade social, a questão da inclusão/exclusão é tema cotidiano e presente nos discursos e programas políticos, nas mídias e projetos político-ideológicos de desenvolvimento das mais diferentes sociedades. É um fenômeno que atinge não só os países periféricos, pobres ou em desenvolvimento, mas países malditamente ditos desenvolvidos que sinalizam com significativas parcelas de sua população envolvidas em restrições de participação, frente as transformações ocorridas nos contextos socioeconômico e organizacionais-produtivos da sociedade industrializada, acentuando-se hoje sobremaneira nas sociedades tecnológicas com suas complexas formas de organização e dominação. Tais estruturas destes contextos têm gerado absurdos desníveis, desigualdades e situações que desequilibram projetos e geram injustiças de várias ordens. Questionamos, portanto:

- Quem seriam os excluídos nesse final/início de milênio?
- Quem seriam os injustiçados sociais, vítimas de discriminação e exclusão, mesmo em sociedades ditas democráticas?
- Quem seriam os constituintes desses universos socioculturais estigmatizados historicamente?
- Quem são as grandes vítimas da exclusão?

Para sermos mais diretos, talvez precisemos questionar mesmo: quem são os incluídos?



Seriam as vítimas da exclusão os pedintes, mendigos, marginais, habitantes das ruas, vagabundos, prostitutas, homossexuais, analfabetos ou seja aqueles historicamente marginalizados, desprovidos de sorte e privilégios?

Certamente estes excluídos são os indivíduos e grupos sociais que, por sua condição periférica de pobreza política, de ignorância ética e de carências e marginalidade estrutural, apresentam-se mais fortemente excluídos do acesso aos bens, serviços e condições de sua produção e consumo na atual sociedade tecnológica-virtual-midiática.

São esses os excluídos que, sob o prisma da injustiça e desigualdade social, apresentam-se com mais ‘condições para tal’, estando fora dos atuais padrões e normas societárias da contemporaneidade mundializada, mas fortemente ocidentalizada.

Sabemos que a verdadeira dialética da exclusão/inclusão tem caracterizado outros grupos sociais nessa condição de marginalizados. Não são apenas os desprovidos e miseráveis materialmente os excluídos do processo socioeducacional, político, ético e econômico; mas excluem-se significativas parcelas populacionais, que de alguma forma ‘estão fora da ordem societal vigente’, sem condições de inserir-se no mercado de produção e consumo do mundo geopoliticamente organizado entre os que constituem os centros de poder ideológico, econômico, produtivo e político – vide as 7 grandes economias do século XXI e que determinam as regras da geopolítica e da organização do mundo produtivo desde a finalização da 2ª. Grande guerra até este momento do século XXI, entre elas os países EUA, Canadá, Inglaterra, França, Itália, Japão e Alemanha.

Os que estão fora desta ordem vigente constituem os ‘excluídos virtuais, os analfabetos tecnológicos’, os fora do padrão de produção e de consumo, as massas sobrantes, aqueles que não se adaptam e não se incorporam os padrões atuais da sociedade de consumo’, aos quais se destinam as determinações estruturais com vistas a ‘dar-lhes condições de se inserirem nos contextos societários macroestruturais e, assim tornarem-se mais produtivos e aptos aos desmandos do consumismo exacerbado da sociedade tecnológica’.

As acentuadas determinações que acompanham as novas tecnologias de informação e comunicação – NTCIs - e seus recursos midiáticos, em sua exacerbada popularidade em todas as faixas etárias e em todos os fatos da vida societária, por mais simples que sejam, se apresentam com elevado potencial inclusive para determinar comportamentos e definir ‘verdades inquestionáveis’ que, de alguma forma impactam o cotidiano vivencial das pessoas e a organização da sociedade.

Seu elevado potencial de atração e a adesão imediata aos seus recursos midiáticos vem transformando paradigmas sociais e produtivos e reescrevendo um código valorativo criando com isto a convicção de que ‘não pode haver vida sem tecnologias’, ‘não se pode pensar ou planificar a sociedade e seus processos de produção sem os recursos tecnológicos mais avançados’, ‘não há como definir os potenciais de transformação de vida em sociedade dentro de padrões que excluam artefatos e ferramentas virtuais e tecnológicas’; portanto, aquelas pessoas e aquelas sociedades ou países que não estão inclusos na aceitação do potencial tecnológico aumentam os patamares da exclusão.

A popularização das NTCIs tem contribuído sobremaneira com o aumento da produtividade, da melhoria de processos nas áreas da saúde, segurança e mesmo da educação, o que tem proporcionado muitas oportunidades e uma imensa gama de transformações na organização da vida e do mundo do trabalho, oferecendo ainda mais oportunidades e um imenso potencial de mudanças paradigmáticas com novos rumos às pessoas e às sociedades contemporâneas. Resta questionar se tais avanços, tais evoluções tecnológicas, tais criações estão a serviço do aumento da exclusão ou da inclusão? Estão a serviço da humanização dos



processos facilitando a vida cotidiana ou apenas mascaram processos de exclusão mais exacerbados?

Este imenso potencial de avanços e transformações tecnológicas parece encaminhar para um futuro imensamente promissor, sendo necessário que se avaliem seus impactos, bem como a necessidade dessas adesões céleres e sem a devida mensuração com métricas avaliativas em conformidade com as realidades contextuais o que, de alguma maneira aponta para fatores que poderão acentuar tanto a inclusão quanto a exclusão de pessoas e de grupos e sociedades inteiras, sem desconsiderar a totalidade de países que produzem e vendem residuais tecnologias avançadas e suas ferramentas e artefatos aos países periféricos.

Tais incentivos vem ampliando seu uso e aprimorando o repertório para a adesão aos seus constructos tecnológicos atraindo-os pelo potencial de produtividade e de mudança que poderão, sem dúvidas abrir novas pontes e ampliar as oportunidades de trabalho em áreas relacionadas à sua implementação, uso e desenvolvimento.

Walter Longo (2023) um dos grandes pensadores do contemporâneo e expert em Inteligência Artificial – IA – detalha aspectos e maneiras como a tecnologia pode ampliar o mercado de trabalho e como poderá aumentar eficiência e produtividade nos mais diversos setores, levando a aumentos significativos nas demandas e na oferta de mão de obra especializada no uso e manuseio de tecnologias mais avançadas e acentua suas afirmações dizendo ser importante lembrar que as ferramentas tecnológicas poderão e deverão ser utilizadas na melhoria e aprimoramento dos processos, sendo fundamental porém que se garantam as condições e os investimentos para formar e capacitar profissionais, sendo preciso garantir que haja investimentos para que os sujeitos possam se adaptar às mudanças, ou seja pensa e propõe a necessidade de ‘humanizar a sociedade tecnológica’.

Essas demandas e a emergencialidade revelada em sua cruel faceta pelo contexto pandêmico desta segunda década d- século XXI - ‘Covid-19’ - desvelaram os contextos pérfidos da exclusão tecnológica ao se enfrentar a necessidade de ampliar os recursos para a comunicação e a sustentação de projetos e programas nas mais diversas áreas - educacional, de saúde, de segurança, de base alimentar entre outras - expondo a necessidade de ações inovadoras ao enfrentamento urgente daquilo que se tem a fazer no tocante à essas formações e garantias de recursos e financiamentos.

A realidade contextual vem atropelando planificações institucionais, sociais e individuais e, superando qualquer tipo de previsão e referiu a urgência de se fazer algo para sanar esses *déficits* e *gaps* da realidade societal, para que não se perca a credibilidade e a utilidade da adequação às realidades tecnológicas e midiáticas como imprescindíveis e, como uma das ações necessárias e imediatas, apontamos ser necessário ofertar educação formal, tecnológica e integral, com qualidade às crianças, jovens e adultos do presente, para não comprometer o futuro!

É urgente fazer, decidir e optar por outras condições nesta emergência da sociedade tecnológica, porém agir questionando-se: com quais recursos? Com quais estruturas institucionais e humanas? Com quais fundamentos pedagógicos e metodológicos? Com quais tecnologias? Como envolver as pessoas e responsabilizar governantes e gestores, componentes das ambiências institucionais decisórias? E, antes de tudo, com quais recursos financeiros?

Entre outras, estas são as questões mais urgentes e é preciso agir frente a realidade desafiadora, resistente, teimosa e que não facilita a tomada de decisões. É preciso agir! É preciso refletir eticamente sobre isso tudo, pois as novas gerações que surgem e se tornam usuárias das NTCIs, estão na escola e não podem perder tempo. Serão estes os futuros responsáveis – não tão distante - que tomarão as decisões sobre os caminhos da humanidade e para tanto necessitam



respaldo legal, estrutural, pedagógico humano e financeiro, pois a realidade contextual da contemporaneidade apresenta a necessidade de ofertar serviços qualitativos demandando resultados imediatos e sabemos que os recursos são precários.

As demandas exigem ações contextuais, claras, viáveis e sustentáveis e, acreditamos que o contexto pandêmico apenas contribuiu para desvelar déficits, gaps e fragilidades estruturais e expôs também o distanciamento entre a formação e profissionais que, de alguma forma atuam em processos formativos para tratar com relação aos aparatos tecnológicos e ao acesso aos recursos que essas NTCIs disponibilizam.

Isto exige a ampliação dos olhares e das responsabilidades, não somente para construir possibilidades e interlocuções sobre as ações governamentais, mas acima de tudo, para que seja possível desenvolver ações eticamente situadas com vistas a dimensionar os espaços de exclusão-inclusão e, a partir daí promover resgates dessa humanidade quase esquecida em acordo com as demandas da sociedade contemporânea sem perder os horizontes do possível e do viável. Esse horizonte de possibilidades precisa apresentar-se com entrelaçamentos entre a realidade e os processos educativos formais e não formais, eticamente situados e, conforme propõe E. Morin (2010; 2005) desvelar as consequências dessa educação tecnológica, com demarcatórias ações voltadas para o aprimoramento da condição humana e da cidadania global, minimizando seus efeitos perversos e excludentes.

Essas definições emergenciais definem a necessidade e a urgência da adoção de artefatos das NTICs sendo necessário considerar as responsabilidades coletivas sobre as decorrências as adoções dessa emergente civilização tecnológica, conforme define H. Jonas (2006), afirmando a necessidade de que se encontrem soluções locais adequadas para os problemas trazidos pela adoção indiscriminada e sem análises contextuais profundas sobre as possíveis consequências para a vida humana e o planeta. Frente a essa fluidez e a celeridade da sociedade tecnológica e os gaps de exclusão que se acentuam sobremaneira neste contexto contemporâneo, afirma Y. Harari (2018), ao classificar o desafio da Disrupção Tecnológica, como questão crucial entre os demais desafios a serem enfrentados pela humanidade no contemporâneo

Mediante o fato incontestável que apresenta consequências nefastas na organização e na planificação das instituições, referem os autores citados (JONAS, 2006; HARARI, 2018), que as inusitadas decorrências ocasionadas pela indiscriminada adesão às NTCIs e sua exponencial expansão, poderão acentuar as exclusões e apenas atenuar as suas consequências mais imediatas, sendo relevante destacar que isto tudo levanta questionamentos inusitados sobre suas consequências atuais e futuras e podem trazer perdas e incontroláveis consequências à humanidade.

A constatação perversa dessa realidade sugere hoje, na esteira do pensamento de René de Lenoir (1974), o alargamento da reflexão sobre as concepções da exclusão/inclusão. Estas não mais podem ser entendidas como fatores de ordem individual, mas sim precisam ser vistas como de ordem macroestrutural, cujas origens deverão ser buscadas nos próprios princípios e valorações do funcionamento das sociedades modernas, diz Wanderley, (2001) que, se agravam sobremaneira no contemporâneo, por sua fluidez e ausência de valorações humanizantes.

Geralmente quando falamos de excluídos, de exclusão, olhamos apenas para os carecimentos de ordem material, que se presentificam pela ausência de renda, moradia, emprego, saúde, qualidade de vida, capacidade produtiva e de consumo, pela desvinculação societal e de grupos, entre outras ausências. Demo (2000) destaca que esta é apenas ‘a crosta externa do fenômeno da exclusão/inclusão’ e entende ser necessário refletir sobre estas ausências/carências de ordem material, cujas bases assentam-se em carências de ordem



econômica, política, cultural, educacional, social, as quais parecem cada vez mais distantes de serem equacionadas ou resolvidas.

As exclusões e ausências talvez possam ser melhor entendidas ao serem analisadas sob o forte impacto das exclusões de cunho político e produtivo. Exemplo: a carência da chuva é fenômeno de cunho natural, afetando todos de modo igual. Porém, o uso dessa ausência para gerar a ‘indústria da seca’, é fenômeno de ordem política, produtiva e sociocultural, ambivalente, podendo tornar-se motivo de exclusão dos verdadeiramente atingidos e de inclusão dos verdadeiros favorecidos.

O Brasil, em especial a região nordeste, conhece bem tal realidade. Nesse caso, os marginalizados conhecem de modo perverso o fenômeno dessa exclusão que se acentua a séculos, mas não conseguem organizar-se suficientemente para afrontar o problema e o sistema gerador dessas desigualdades e injustiças sociais, caracterizando-se aí a chamada ‘pobreza política’, segundo Demo (2000), presentificando-se o ‘analfabeto político’, assim definido por Bertold Brecht (s/d).

Essa pobreza política é também gestada pela ignorância, que histórica e culturalmente é gerada e sustentada por grupos de poder político, religioso ou de mercado, para que se mantenha a submissão e a coerção dos grupos e povos a serviço dos interesses daqueles considerados inclusos no processo sistêmico gerador da exclusão, ou sejam ‘os dominantes ou detentores da moral do senhor’, parafraseando Nietzsche (1986).

Em resposta às questões anteriormente postas e à exemplificação acima apresentada, fazendo um recorte epistemológico, podemos reafirmar a amplitude quase incomensurável do fenômeno da exclusão/inclusão social, cujas bases constitutivas se não estão no livro do Gênesis, estarão certamente nas bases mesmas fundantes e constitutivas da sociedade ocidental. Tais bases, se analisadas, poderão nos levar à compreensão de ‘quem somos, como somos e porque somos o que somos’. Em uma análise retrospectiva da gênese da sociedade ocidental, surgem as características de seus pilares constitutivos os quais emergem da:

- Religiosidade judaico-cristã;
- Cultura e civilização grega;
- Ditames do Direito Romano;
- Ciências Racionais Modernas;
- Organização iluminista eurocêntrica do Estado Moderno;
- Preeminência dos valores fundantes da sociedade liberal-industrial;
- Globalização econômica contemporânea;
- Realidade virtual e midiática pós-modernas;
- Preeminência dos contextos neoliberalizantes contemporâneos;
- Efetivação de valores excludentes e determinantes de cunho científico e econômico que, ao seu modo, continuam a explorar as massas e os denominados ‘fora da curva produtiva’.

Entendendo que dessas realidades extraem-se os valores fundantes de uma forma de vida e de uma visão de mundo separativa, fragmentária e excludente que caracteriza essa cultura, assentada sobre as bases do paradigma científico dominante, segundo o define Boaventura de S. Santos (1999), paradigma profundamente reativo às formas diversificadas,





alternativas e emergentes que possam gerar outras leituras sociais e paradigmáticas (LAGO RODRIGUES, 2001).

Mesmo assim, tomando-se como base tal contextualização, parece-nos insuficiente sua constatação para ações contestatórias que levem à mudanças estruturais e necessárias à sua superação. Neste sentido Xiberras (1993) entende que os excluídos são todos aqueles rejeitados dos mercados materiais ou simbólicos, dos valores ocidentalizantes, cujas representações de mundo acabam por excluir pessoas, povos e culturas: “(...) não sendo excluídos apenas aqueles cujas ausências/carências são mais acentuadas sob os aspectos materiais. São excluídos todos os que não podem ter reconhecidos seus valores, de todas as ordens, entre elas as culturais, as espirituais, as religiosas, as educacionais e as axiológicas” (XIBERRAS, 1993, p. 21).

Wanderley (2001), reportando-se a Rosanvallon (1995), considera ser necessário que se renovem às análises da questão da exclusão/inclusão social, pois com a mundialização surgem novas relações entre sociedade, economia, política, ciência, conhecimento, estabelecendo-se valores diversificados. A crise dos *Welfare States* (Estados de Bem Estar Social) e a emergência da ordem neoliberal contemporânea demonstram o esgotamento de um paradigma, o taylorista-fordista, cuja desestruturação rompe com determinadas formas de inteligibilidade do mundo, desmistificando o modelo da sociedade industrial e a preeminência do paradigma científico dominante (SANTOS, 1999), exigindo o delineamento de outras formas de leitura e visões de mundo, para além daquelas que se consolidaram a partir do século XIX, atualmente abalados pela internacionalização da economia e pela crise do Estado-Providência, acentuando-se essa crise pelas ressignificações virtuais e pela proeminente economia de mercado mundializada.

Wanderley (2001, p. 18) entende que, nesse contexto de ressignificações, “os problemas sociais se acumulam justapondo-se no seio das sociedades, categorias sociais com rendas elevadas ou relativamente elevada ao lado de categorias sociais historicamente excluídas do mercado e, por vezes, da sociedade.”

No caso dos chamados países periféricos ou em desenvolvimento, como o Brasil e outros da América Latina, tal situação é dramática, pois o fenômeno da ‘apartação social’” (BUARQUE, 1993) é mais cruel, concreto, visível e palpável. O capitalismo periférico no qual esses Estados se inserem, monopolista e subordinado ao capital internacional tem caracterizado fortes injustiças e desníveis socioeconômicos dramáticos e selvagens, acentuados perfidamente em países com elevada estratificação nas formas de distribuição de renda e de partilha das riquezas.

Desmascara-se em função de tais dados, realçados pelos Relatórios de Desenvolvimento Humano, o PNUD da ONU de 2017, o acentuamento da exclusão, com novos conceitos da precariedade e pobreza – a nova pobreza - destacando-se aquelas de ordem política, educacional e ética, para designar aqueles que estão sendo expulsos do mercado, impedidos de nele ingressar ou apenas ignorados por ele. Entre esses desesperançados estão muitos dos jovens brasileiros e latino-americanos que olham para o futuro sem perspectivas ou possibilidades de espaços socioculturais de trabalho e sobrevivência dignas.

Estes novos excluídos são camadas da população que, embora consideradas aptas ao trabalho e adaptadas à sociedade, são vítimas da conjuntura econômica e da crise de empregabilidade, os quais, na terminologia dos anos 1990, não são residuais nem temporários, mas contingentes populacionais crescentes que não encontram lugar no mercado, conforme explica Wanderley (2001), afirmando que, no campo internacional, frente aos novos conceitos de precariedade, exclusão e seletividade social e econômica.



Nascimento (1995, p. 45) entende que: “(...) a passagem do predomínio do termo pobreza para a exclusão significou, em grande parte, o fim da ilusão de que as desigualdades sociais eram temporárias. A exclusão emerge, assim, como um sinal de que as tendências do desenvolvimento econômico se converteram.” Agora e significativamente em um momento histórico em que o neoliberalismo e neos de diferentes ordens tornam-se vitoriosos por toda parte do planeta, é visível que desigualdades aumentaram e insistem em permanecer.

No Brasil, entre outros países ditos periféricos ou em desenvolvimento, essas desigualdades de ordem social, econômica, cultural, educacional, política e étnica, levantam a existência da chamada ‘apartação social’ (BUARQUE, 1993), que reforça o caráter estrutural e sistêmico desse processo. Embora pobreza e exclusão não possam ser tomadas como sinônimos de um mesmo fenômeno, articulam-se em diferentes matrizes psicológicas e sociológicas, expressando-se através de processos de:

- Desqualificação social, processo relacionado a fracassos e sucessos da integração normativa e funcional, constituindo-se no inverso da integração social,
- Desinserção, na qual questiona-se a própria existência das pessoas enquanto indivíduos sociais, definindo-se por fatores de ordem simbólica os “fora de norma” e os que a ela não se adequam,
- Desafiliação, através da qual significa-se a ruptura de pertencimento, a perda de vínculos sociais, incluindo-se aí não apenas os desprovidos de recursos materiais, mas todos aqueles fragilizados pelas instabilidades relacionais. (Sposati, 1996).

Essa desqualificação, desinserção e desafiliação, aliadas e vinculadas às desigualdades históricas existentes nos países periféricos, em especial no âmbito da privação de poder de ação, representatividade política e acesso aos bens da educação e da cultura, nos levam a perceber a multidimensionalidade do fenômeno da exclusão/inclusão. Este não se constitui apenas em uma questão de ausência/posse de renda, mas é necessário incluir-se em sua análise e mensuração fatores de outras ordens, estruturais, políticas, objetivas, subjetivas e de reprodução ideológica, que se acentuam na mesma medida em que discursos oficiais se caracterizam na linha de enfrentamento das disparidades, ou mesmo de sua superação.

Talvez o aspecto mais aterrorizante desse novo foco da questão da pobreza política e da exclusão seja o fenômeno da aceitação e da passividade do próprio excluído, expressando-se em afirmações ‘Isso é e sempre foi assim’, ‘Deus quer assim’, ‘Sempre foi assim’, ‘Nada há para fazer’. O conformismo, a passividade e subserviência agravam-se quando o nível cultural-educacional dos excluídos é de baixa ordem, pois os mesmos veem tal condição como um determinismo ético, uma fatalidade histórica ou uma determinação divina, pois ‘Dos pobres será o reino dos céus’ sempre lhes foi dito.

Os sistemas políticos dos países ditos periféricos servem-se de modo perverso dessa subserviência e transmutam tal ordem excludente em terreno fértil para benesses, paternalismos e favores através dos quais se caracterizam a dominação e a opressão. Sentem-se e agem como tutores e padrinhos da miséria e da exclusão e delas servem-se para perpetuar-se no poder, acentuando-se sua condição de ‘inclusos no sistema ou responsáveis pela reversão dessa ordem social injusta’.

Pobreza e exclusão nessa ordem político-periférica, oligárquica e coronelista, são faces de uma mesma moeda. Essas duas faces convivem com os efeitos perversos da pobreza e da exclusão ético-política estrutural e com a tendência ideológica neoliberal acentuando-se as privatizações e o esvaziamento e diminuição da presença e do papel social do Estado.



Wanderley (2001, p. 25) considera que: “Se, de um lado, cresce cada vez mais a distância entre os ‘excluídos’ e os ‘incluídos’, de outro, essa distância nunca foi tão pequena, uma vez que os ‘incluídos’ estão cada vez mais ameaçados de perder direitos adquiridos historicamente” e assim, caracterizam-se hoje, nessa realidade histórico-estrutural, duas classes sociais: a dos que não comem e a dos que não dormem de medo dos que não comem (LAGO RODRIGUES, 2001).

Essa ordem sociopolítica perversa de injustiça e desigualdade social gera e presentifica personagens incômodos, ameaçadores, pobres política e materialmente, desprovidos culturalmente, despreparados tecnologicamente, analfabetos virtuais, desempregados residuais, enfim, tidos como bandidos em potencial e pontos de alto risco para o sistema vigente, justo e harmônico.

A eles são atribuídas as “responsabilizações pelas mazelas do Estado de Bem-Estar Social” que assumiu para si historicamente funções de assistencialismo e atendimento aos direitos sociais básicos, como saúde, educação, seguridade social, habitação, suprimento de carências alimentares, acesso a bens e serviços, entre outros fatores que comprometeram sua própria eficiência e capacidade de gestão. A ineficiência desse Estado de Bem-Estar Social nas últimas décadas do século XX gerou a exclusão de vários setores populacionais antes aparentemente incluídos no sistema, seja por seus ineficazes programas, seja por sua incapacidade (inclusive econômico-financeira) de sustentar um aparato produtivo capaz de gerar condições suficientes de trabalho e empregabilidade, cuja sustentabilidade levasse à condições de qualidade e dignidade mínimas de sobrevivência.

Essa crise de serviços, essa falência de políticas sociais e a nova ordem econômica mundial, aliadas à precarização das condições de vida de grande parte da população do planeta, tem jogado na marginalidade, na pobreza e na exclusão parcelas significativas da população mundial. A própria noção de não-cidadania amplia-se, englobando essas significativas parcelas das populações mundiais, em especial nos denominados 3ºs e 4ºs mundos, na condição de excluídos da sociedade produtiva tecnológica/virtual/midiática que, se aprimora e apresenta altos níveis de exigências para a produção e o consumo para os quais as massas sobranes não se encontram preparadas.

Esses não-cidadãos são os diferentes os quais, como na sociedade clássica grega, constituem-se em ‘não seres afastados da vida na *pólis*’ e aos quais destinam-se atividades periféricas e secundárias. São os diferentes que, na atual sociedade tecnológica, são tidos como de pouca ou nenhuma utilidade econômica ou produtiva e aos quais cabem apenas a marginalidade e a exclusão. Ressaltamos que, em alguns casos, esses diferentes são também os ‘sobranes’, ou seja, aqueles que em algum momento da sociedade industrial caracterizaram-se como qualificados e no contexto da sociedade tecnológica são agora residuais.

As exigências de qualificação profissional e cultural dos sujeitos nessa sociedade tecnológica/virtual/midiática tem gerado índices de desemprego aberto e disfarçado de cerca de 30% a 50% da PEA, desmentindo discursos ufanistas de sucesso das políticas de estabilidade econômica, diz Veras (2001). Essas parcelas de desempregados, de cerca de 50% da PEA estariam nessa nova ordem estrutural condenados à marginalização e a desafiliação.

Considerando que essa exclusão social desvela a face econômica pérfida do neoliberalismo globalizado no Brasil e na América Latina, Veras (2001) diz não estarem sendo apresentadas políticas estatais para esses grupos marginalizados, pois que as classes dominantes, dos incluídos, desistiram de integrá-las quer ao mundo da produção, quer à mínima condição de cidadania ou sobrevivência dignas. Assim, além de marginalizados e desafiados, são também ignorados, constituindo-se nos ‘ideotas’ da contemporaneidade, os seres



individuais que assim se caracterizam por mera incapacidade de se autogerirem, diz o sistema, constituído pelo mercado e pelo Estado, segundo Habermas (1990).

Nesse contexto de exclusão os miseráveis desconfiam de si próprios e, segundo Gentili (1995), ‘estão todos contra todos’ em um fenômeno de feições dramáticas, gerando situações que se expressam pela presentificação do já chamado ‘4º ou 5º mundo, cada vez mais miserável e segregado’.

O sentido mais profundo dessa exclusão, segregação e miserabilização social se expressa, segundo Oliveira (1997, p. 51) quando o significado dos direitos civilizatórios: “(...) plasmados em direitos sociais, trabalhistas, civis, políticos e culturais são transformados em fatores causais da própria miséria, pobreza e exclusão em obstáculo ao desenvolvimento econômico e mais, são transformados em ausência de cidadania.”

Os excluídos, sobrantes ou residuais não se constituíam mais em um exército de mão-de-obra de reserva, sendo eles, na nova ordem socioeconômica-produtiva, mais estorvo do que alternativas. Estariam ‘aquém da humanidade’ e o ideal seria uma espécie efetiva de ‘darwinismo social’ que viesse de fato eliminar os excedentes, as massas sobrantes, os sub-cidadãos da *pólis* mercantilizada, na qual tudo parece ter um preço, inclusive nossas consciências. Oliveira (1997, p. 60) considera que: “O conceito de exclusão tem uma razão teórica, mas, sobretudo ética e política: é ele que nos interpela sobre a natureza da *pólis* que estamos construindo”.

Nessa lógica, o entendimento da cisão entre excluídos x incluídos não pode ser lido apenas sob a ótica do político, mas necessita ser visto sob a ótica do consumo, a qual leva alguns a se sentirem incluídos, embora estejam contextualmente na condição de excluídos. Essa mensuração dá-se no contexto de sua condição de produção e de consumo. Estar incluído no contexto atual é ter poder de consumo e capacidade de produção, mesmo que desprovido de condições mínimas de cidadania e de efetiva participação social.

Tal dualidade paradoxal exclusão x inclusão se presentifica nos sujeitos, nos indivíduos, que sofrem e sentem-se de modo incontrolável “inúteis e desqualificados; necessitando de interrogações poderosas” (SANTOS, 1997, p. 11), que introduzam a ordem do valor e da ética nessas análises. Tais interrogações deverão levantar problemas de ordem ético-política, presentificando questões subjetivas, morais, afetivas e emocionais que afetam a vivência dos seres periféricos.

Sawaia (2001, p. 106) entende que perguntar e indagar pelo sofrimento ético-político (dos excluídos, dos negados): “(...) é analisar as formas sutis de espoliação humana por trás da aparência da integração social, é, portanto, entender a exclusão e a inclusão como duas faces contemporâneas de velhos e dramáticos problemas – a desigualdade social, a injustiça e a exploração.”

No sentido de sejam vencidas ou erradicadas tais formas de desigualdade, injustiça e exploração sociopolíticas e culturais, poderão ampliar-se às perspectivas ou possibilidades de superação desses históricos paradoxos sociais somente se nos entendermos em ‘comunhão com o outro, alargando nossos campos de ação’ e atuando em comum ação, no dizer freireano (FREIRE, 1995). Por sua vez, Sawaia (2001, p. 16) considera que: “Os homens realizam-se com os outros e não sozinhos, portanto, os benefícios de uma coletividade organizada são relevantes a todos, e a vontade comum a todos é mais poderosa do que o CONATUS individual e o coletivo é produto de consentimento e não de pacto ou do contrato.”

Assim superação do atual contexto neoliberal seletivo e excludente poderá dar-se na medida em que se presentifiquem três situações de ordem prático-teórica, sendo elas:



- Educacional: investir em uma educação em valores éticos e humanos;
- Da sociedade civil: desenvolvendo-se novas formas de representação da sociedade civil, novas formas de propriedade e de organização social;
- Da sociedade política: desenvolve-se de ordem da sociedade política: desenvolvendo-se uma democracia efetivamente democrática, com participação e comunicabilidade, pois o “pós-neoliberalismo e a mundialização são ainda uma etapa em construção”, considera Bóron (1995), podendo, portanto ser pensadas possibilidades e perspectivas para sua superação.

Segundo Therborn (1995) o pós-neoliberalismo se caracteriza como uma situação política e social em que os desafios e as tarefas da justiça social e dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais, de 1a, 2a, 3a e 4a geração na ordem dos Direitos Humanos e dos Povos, levantam situações problemáticas de instâncias planetárias sobre o meio ambiente e a questão da arquitetura do ambiente social como centrais no discurso cultural político-econômico-ético e pedagógico nesse limiar de milênio, exigindo novos olhares, novos atores, novos saberes e novos fazeres para seu enfrentamento.

No sentido de superação dessa ordem excludente e seletiva, necessitamos:

- De análises empíricas rigorosas sobre os novos mecanismos de acumulação, sobre os processos de mudança cultural e destruição social;
- Do reconhecimento claro e amplo das formas de injustiça social e, sobretudo, dos mecanismos e dos processos concretos que as introduzem, reproduzindo a miséria, a fome e a violência;
- Reconhecer o valor da capacidade de gerenciar os problemas, manejando os mecanismos de produção, entendendo as questões de ordem macro, meso e microsociais, com políticas de sustentabilidade econômica e humana;
- Ampliar as sensibilidades artísticas na arte política da comunicação, as sensibilidades éticas na arte pedagógica da educação em valores, as sensibilidades humanas na arte possível de presentificarem-se pessoas e não meros produtores e consumidores (adaptado de G. THERBON, 1995), no contexto da tecitura complexa que envolve a realidade contemporânea.

A potencialização e efetivação dessas ordens diversificadas de intenções/ações trará a capacidade maior de ordem ética, que possibilitará aos sujeitos a indagação frente as injustiças e as desigualdades, como necessidade humana superadora de contingências e dicotomias. A ordem ética não se exclui da ordem da necessidade, não lhe é antagônica. Agir eticamente é condição do exercício da capacidade de escolha, implicando responsabilidade e imputabilidade. A condição ética da ação é aspecto fundamental que se vincula à autonomia moral do homem, não sendo necessário para isto absurdo conforto material para pensar e agir eticamente.

O combate à exclusão e a afirmação de processos justos de inclusão, passa por ordens ético-morais, valorativas e axiológicas e passa ainda pela necessidade de provimento de níveis e instâncias sociais capazes de gerar, garantir e gerir o exercício pleno da cidadania comunitária.

O rompimento efetivo com as pérfidas e históricas formas de discriminação, seletividades, subordinação e subalternidade, é o desafio ético-moral mais gritante a ser vencido por aqueles homens e mulheres que acreditam, solidarizam-se e pensam possibilidades de superação da exclusão histórica e contextual, tão presente no contexto sócio-histórico brasileiro e latino-americano contemporâneo.





E o desafio maior para aqueles homens e mulheres que acreditam e potencializam, constitui-se em presentificar olhares, pensares, agires e fazeres alternativos e inovadores, talvez até transgressores, que levem a uma reestruturação da ordem educacional, política, social e econômica existente, na qual têm valor apenas aqueles detentores de bens e de posses, aqueles que tem possibilidade de produzir e consumir e de assim inserir-se como incluso na sociedade de consumo contemporânea.

## REFERÊNCIAS

- APEL, K. O. The situation of Humanity as na Ethical Problem. **Práxis Internacional**, 1984. p. 4:250.
- ARRUDA, M. e BOFF, L. **Globalização: Desafios sócio econômicos, éticos e educativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BOFF, L. **Ética da Vida**. Brasília: Letra Viva, 1999.
- BOFF, L. **Ethos**. Brasília: Letra Viva, 2000.
- BORÓN, A. **A Sociedade Civil após o Dilúvio Neoliberal** (in BORÓN, A. e SADER, E. – Org.) **O Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BRECHT, B. **O analfabeto político**. (Mimeo, s/d).
- BUARQUE, C. **A revolução das prioridades**. INESC – Instituto de Estudos Econômicos, Brasília – DF, 1993.
- DEMO, P. **Educação e Conhecimento: Relação necessária, insuficiente e controversa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ESPINOZA, B. **Ética**. 3 ed. São Paulo: Atena, 1957.
- FREIRE, P. (1996). **Educação como prática da liberdade**. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FRIGOTTO, G. O Contexto sociopolítico brasileiro e a Educação nas Décadas de 70-90. **Revista Contexto e Educação**. Unijuí. 1991 – Ano 6, n.º 24, out/dez.
- GENTILI, P. **Seminário: Educação e Trabalho**. ANDES – APP – Sindicato Nacional em Defesa da Escola Pública. Curitiba-Pr, 1995.
- GUARESCHI, P. **Pressupostos Psicossociais da Exclusão: competitividade e culpabilidade**. In SAWAIA, Bader (org) **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 141-156.
- JODELET, D. **Os processos psicossociais da Exclusão**. In SAWAIA, Bader (org). **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 141-156.
- JONAS, H. **O princípio da responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.
- HABERMAS, J. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Lisboa, Port.: Publicações Dom Quixote, 1990.



- HARARI, Y. N. **21 Lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- KÜNG, H. **Projeto de uma Ética Mundial**. Uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana. São Paulo: Paulinas, 1993.
- KÜNG, H. **Uma Ética Global para a política e a Economia Mundiais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- LAGO RODRIGUES, Z. A. **Ciência, Filosofia e Conhecimento: Leituras Paradigmáticas**. Palmas, Pr: Ed. Kanguague, 2001.
- LENOIR, R. **Les exclus**. Paris, Fr.: Seuil, 1974.
- LONGO, W. **Metaverso: Onde você vai viver e trabalhar em breve**. São Paulo: Alta Vista, 2022.
- MORIN, E. **Ensinar a viver**. Manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, E. **Ética**. A Ética da ética. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa, Port.: Edições Piaget, 2001.
- MOSCOVICI, S. Presenting Social Representation: A conversation. **Culture e Psychology**. 1998. Vol. 4(3); pp. 371-410.
- NASCIMENTO, E. P. Modernidade ética: um desafio para vencer a lógica perversa da nova exclusão. **PROPOSTA (65) junho – 95**. Fase, Rio de Janeiro, 1995.
- NIETZSCHE, F. **Além do Bem e do Mal**. São Paulo: Hemus, 1986.
- OLIVEIRA, L. Os excluídos existem? Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo: **ANPOCS**, 1997, n.º 33, ano 12, fevereiro, pp. 49-60.
- ONU – Organização das Nações Unidas. Human Development Report (Relatório do Desenvolvimento Humano) **PNUD**, Nova York, 1997.
- ROSANVALLON, P. **La nouvelle cuestión social**. Repenser l’Etat – providence. Paris, Fr.: Seuil, 1995.
- SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências**. 11. ed. Porto, Port.: Afrontamento, 1999.
- SANTOS, B. S. A queda do Ângelus Novus. Para além da equação moderna entre raízes e emoções. **Novos Estudos. CEBRAP**, São Paulo: 47, pp. 103-124, 1997.
- SPOSATI, A. **Mapa da Exclusão/Inclusão na cidade de São Paulo**. São Paulo: EDUC, 1996.
- THERBORN, G. **A Crise e o Futuro do Capitalismo**. In: BORÓN, A. e SADER, E. – Org.). **O Pós-neoliberalismo: as Políticas Sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- VERAS, M. P. B. **Exclusão Social – Um problema de 500 anos**. In: SAWAIA, B. (org). **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 141-156, 2001.
- WANDERLEY, M. B. **Refletindo sobre a noção de exclusão**. In SAWAIA, Bader (org) **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. pp. 141-156, 2001.
- XIBERRAS, M. **Las théories de l’exclusión**. Paris, Fr.: Meridien Klincksieck, 1993.



# CAPÍTULO 3

## ESTÁGIO EM PRÁTICA DE PSICOLOGIA COMUNITÁRIA REALIZADO EM UMA INSTITUIÇÃO DE LONGA PERMANÊNCIA PARA IDOSOS

Alessandro Floriano  
Daiane Avila Abreu  
Fabiane Cavalcanti  
Kerolaine Sperandio Pena  
Ketllyn da Rosa Muller  
Edi Marise Barni  
Diego da Silva  
Rosi Munaretti de Camargo

DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-51-59



# ESTÁGIO EM PRÁTICA DE PSICOLOGIA COMUNITÁRIA REALIZADO EM UMA INSTITUIÇÃO DE LONGA PERMANÊNCIA PARA IDOSOS

Alessandro Floriano <sup>1</sup>  
Daiane Avila Abreu <sup>2</sup>  
Fabiane Cavalcanti <sup>3</sup>  
Kerolaine Sperandio Pena <sup>4</sup>  
Ketllyn da Rosa Muller <sup>5</sup>  
Edi Marise Barni <sup>6</sup>  
Diego da Silva <sup>7</sup>  
Rosi Munaretti de Camargo <sup>8</sup>

## RESUMO

O presente artigo teve por objetivo a apresentação dos resultados de um estágio realizado em uma instituição de longa permanência para idosos localizada na cidade de Curitiba, Paraná. Para tanto foram realizadas visitas *in loco* e projetos de intervenções. A escuta qualificada é uma estratégia que possibilita a empatia e o respeito entre o profissional e o sujeito, tornando o atendimento mais humanizado e acolhedor. Em relação ao cuidado, a escuta pode minimizar as vulnerabilidades apresentadas pelo indivíduo, pois por meio do diálogo que se desenvolve, possibilita-se ouvir o que está proferindo, induzindo-o a uma autorreflexão. Trabalhar a escuta qualificada pode fornecer acolhimento e diálogo para que os indivíduos possam sentir-se confiantes no processo, facilitando assim as abordagens e tratamentos necessários. Durante a visita destacamos o foco humanista da instituição no cuidado dos hóspedes, com atenção aos pequenos detalhes, como valorização da auto estima com pequenos cuidados estéticos como cabelos e unhas nas senhoras e barba dos senhores.

**Palavras-chave:** Idosos. Psicologia. Estágio.

---

<sup>1</sup> Discente de Psicologia.

<sup>2</sup> Discente de Psicologia.

<sup>3</sup> Discente de Psicologia.

<sup>4</sup> Discente de Psicologia.

<sup>5</sup> Discente de Psicologia.

<sup>6</sup> Docente da Uniensino, Uniandrade, Fempar e Prefeitura de Curitiba.

<sup>7</sup> Docente de Psicologia.

<sup>8</sup> Mestre em Educação, na Linha de pesquisa de Novas Tecnologias Aplicadas pelo Centro Universitário UNINTER.



## 1 INTRODUÇÃO

O salto da população idosa nos últimos dez anos cresceu consideravelmente na ordem de 11,3 para 14,7 percentuais da população total do país, com expressivo número de 8,9 milhões de idosos, o que representa um crescimento de 39,8% no período. Desses, concentram-se a maior proporção nas regiões Sudeste e Sul, (IBGE, julho de 2022) o que justifica um ascendente crescimento de casas de acolhimento e instituições voltadas para esse público.

Com a população envelhecendo gradativamente, ainda que pareça um processo lento, porém contínuo, emerge uma atenção de um olhar que antes passava-se despercebido e por vezes desconsiderados os cuidados com essa comunidade que outrora viviam ou vivem ao acaso, sem um destino, sem motivação, por serem esquecidos na concepção do direito à vida.

Por essa ótica ampliada identifica-se de imediato a necessidade de compreender as dificuldades que permeiam o cotidiano desses indivíduos que se tornam dependentes de outros para própria sobrevivência por suas limitações e fragilidades.

Nós, discentes da graduação de psicologia tivemos a oportunidade através da disciplina Psicologia Prática Comunitária de estagiar na casa de repouso para idosos, onde foram feitas observações e práticas aprendidas em sala de aula. Exercemos de forma contida contribuições significativas para o bem-estar de uma minoria de um público enorme que anseia vida digna. Seguimos os protocolos da disciplina, pautados de acordo com o suporte transmitido pela orientadora do estágio, direcionando e ampliando nossa percepção como futuros profissionais na área da saúde. O estágio foi dividido em duas etapas.

Na primeira parte foi abordado um breve relato da escolha do local, da observação e visitas realizadas, caracterização da casa de repouso escolhida. Procuramos relatar o mais detalhado possível como foi essa experiência de estar em comunidade.

No segundo momento buscou-se apresentar o conceito de envelhecimento, a partir da perspectiva da psicologia. Definir a escuta qualificada em psicologia e identificar as habilidades necessárias ao profissional psicólogo para realizar a escuta ao idoso. Além disso, pretende-se conhecer os desafios existentes para realização da escuta psicológica ao idoso na atenção domiciliar.

Desse modo aplicamos uma roda de conversa em que, através da escuta qualificada colhemos informações que compõem elementos para o levantamento das necessidades, tanto no âmbito físico quanto no psicológico.

## 2 RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO

Fundada em 2002, a Casa de Repouso é uma casa localizada em uma rua calma, zona bastante arborizada e mantém um clima quase de fazenda, toda murada, apresenta segurança para os idosos que moram lá e seus funcionários, a entrada só é permitida após identificação do visitante.

Como consequência da Pandemia de Covid - 19 vivenciada nos últimos anos só é permitido acesso a quem estiver de máscara, mesmo nos ambientes externos, é verificada também a temperatura do visitante, apenas após estas checagens a entrada é permitida.

Tal cuidado e atenção possibilitou a Instituição passar pelo momento pandêmico sem maiores problemas, eles não tiveram nenhum idoso contaminado. A casa atualmente conta





com 27 hóspedes, é uma instituição privada, conta com um quadro de funcionários bastante amplo e abrangente dentro das necessidades e da legislação vigente.

A casa é uma residência comum, eles a alugam a cerca de 19 anos, bastante ampla, bem iluminada e ventilada, foi adaptada para a necessidade do público da terceira idade, tendo corrimão e barras para apoio na paredes, os poucos lances de escada e desníveis foram substituídos por rampas, o mobiliário é simples e há a preocupação de que os móveis não possam ser movidos, evitando acidentes, tropeços e diminuindo significativamente qualquer risco em potencial, visto a dificuldade de mobilidade da maioria dos hóspedes, conta com um grande jardim gramado logo na entrada, muitas árvores e vegetação, bancos externos, onde os idosos podem desfrutar nos dias de sol, neste gramado também costuma ocorrer reuniões e festejos em datas especiais, como Natal, Ano Novo, Aniversários, Festas Juninas e etc.

A casa conta com 17 quartos, onde as acomodações comportam 1, 2, 3 e 4 idosos, são 12 banheiros todos com as adaptações necessárias, o número de pessoas no quarto varia de acordo com as taxas de acomodação e vontade de ficar ou não só, que pode partir do próprio hóspede.

Eles contam com um quadro de 14 funcionários, entre cuidadoras, cozinheiras, pessoal de limpeza, médico geriatra, enfermeira, uma gastrônoma, nutricionista, fisioterapeuta, uma musicoterapeuta, uma fonoaudióloga e uma das proprietárias que está cursando Psicologia; Antes da Pandemia havia mais atividades, mas foram canceladas para diminuir o risco de transmissão, tendo sido reduzida o número de pessoas ao mínimo para a manutenção e cuidados com os hóspedes.

A casa foi fundada em cima da vontade de uma das proprietárias que já trabalhava em uma casa de repouso e achava que poderia fazer um bom trabalho cuidando de idosos de uma maneira mais familiar e atenciosa, então ela e uma colega deram início a Instituição, depois de alguns anos a parceria foi encerrada e a irmã fundadora aceitou a proposta de ser sócia nesta empreitada. Elas percebem que nos últimos 20 anos os cuidados e as necessidades dos idosos mudaram bastante, no princípio era basicamente um lar com alguns cuidados, quase uma casa de Vó, segundo uma das sócias, hoje os cuidados com o idoso vão bem além de apenas um lar, é preciso pensar na segurança, nos deslocamentos e uma das coisas que mudou muito foram os cuidados com a alimentação e suplementação adequada, área ignorada até pouco tempo atrás, ela diz que considera esse cuidado como sendo uma das fontes de saúde e manutenção de seus hóspedes, também claro as legislações mudaram bastante, hoje há uma série de exigências que precisam ser cumpridas, estão sujeitos a fiscalizações, visitas e questionamentos dos mais variados.

Para o futuro, um sonho antigo é conseguir comprar um terreno e construir uma nova sede com todas as adaptações do ambiente pensadas para as necessidades dos idosos, também pretendem voltar ou colocar novos projetos para o hóspede, mas isso vai levar um tempo ainda em razão dos cuidados sanitários impostos desde 2020. A proprietária comentou que uma das maiores dificuldades para a instituição é encontrar bons funcionários, pois estes precisam ser eficientes, comprometidos, responsáveis, saber trabalhar em equipe e acima de tudo, ser uma pessoa empática e amorosa no manejo com os hóspedes, que por vezes podem ser desagradáveis, violentos, dependentes, disse que eles preferem pessoas com mais idade, pois elas passam uma confiabilidade e um comprometimento diferenciado, são mais estáveis e pacientes, comentou que está tão difícil encontrar gente com esse perfil que desde já está buscando uma substituta adequada para uma funcionária que irá se aposentar em 2023 e não está sendo muito feliz nesta busca, isso a desanima um pouco.

Para quem não está acostumado, não tem experiência em lidar com pessoas idosas e doentes a casa pode ser um tanto intimidadora, há vários idosos com problemas físicos bastante



debilitantes, alguns com transtornos mentais, alguns idosos são 100% dependentes de ajuda para tudo, recebem alimentação e cuidados diferenciados, as cuidadoras os alimentam e supervisionam constantemente, pois nem mesmo tem condições de ficar sentados sem que haja algum apoio, nada incomum para a faixa etária que eles abrangem que vai de 65 a 96 anos, muitos já chegam debilitados a casa pois precisam de assistência integral e especializada, as cuidadoras estão sempre atentas até mesmo a forma como eles estão respirando, se houve um engasgo, se o comportamento está adequado a convivência com os demais e isso é uma realidade diária. Mas, para um observador que está distante desta realidade, tudo é um pouco chocante e surpreendente, gera um certo desconforto e uma admiração para com as pessoas que estão ali.

Uma das coisas que este choque de realidade causou foram questionamentos sobre a morte, perguntamos como eles lidam com o falecimento de hóspedes, por vezes até de funcionários, ela nos relatou que o comum é que estas mortes ocorram em hospitais, pois eles tem todo um cuidado para que seus pacientes recebam toda a atenção e cuidados possíveis, mas que sim, por vezes ocorre de haver algum falecimento na casa, normalmente são mortes mais pacíficas, como deitar e não acordar pela manhã, ou algo como uma parada cardíaca ou acidente vascular cerebral, houve o caso de uma funcionária antiga e querida que ficou doente e faleceu em pouco tempo, nesses casos elas sempre chamam a todos, contam o que ocorreu, em casos de doenças elas já vão preparando a todos com antecedência.

As proprietárias concordam que neste momento é importante dar um apoio psicológico a todos os que ficam, hóspedes e funcionários, pois eles desenvolvem uma relação muito próxima e familiar entre si, esta é uma das razões pela qual uma das proprietárias está fazendo o curso de Psicologia, pois percebem o quanto ela é importante para o dia a dia e necessária para a Instituição e para todas as pessoas que se ligam a ela, independente do grau, às vezes até as famílias precisam desse apoio, deste fechamento para poderem se recuperar de uma forma mais saudável e rápida.

O dia a dia da casa é corrido, há brigas, discussões, risadas, carinho, até alguns namoros, é uma grande família, com carinho e desentendimentos comuns e para nossa anfitriã, Dani, essa é uma das maiores alegrias de sua vida, o dia a dia, poder estar ao lado dos idosos trocando carinho, experiências, dividindo dores e alegrias, uns participando da vida do outro, sendo parte da história uns dos outros, nesse momento Dani fica um pouco emocionada, mostrando que a casa não é apenas uma instituição, é com certeza um Lar.

### 3 POPULAÇÃO IDOSA

A pessoa com 60 anos ou mais é considerada idosa, conforme os parâmetros estabelecidos pela legislação brasileira (BRASIL, 2016). Essa população, no Brasil e no mundo, vem crescendo expressivamente nos últimos tempos e deixadas cada vez mais de lado quando se trata de apoio psicológico, existe uma demanda muito grande quando se trata de atendimento com crianças ou jovens, mas no que diz respeito aos idosos esses dificilmente têm com quem conversar em muitas situações não recebem apoio psicológico.

A escuta qualificada é uma estratégia que possibilita a empatia e o respeito entre o profissional e o sujeito, tornando o atendimento mais humanizado e acolhedor. Em relação ao cuidado, a escuta pode minimizar as vulnerabilidades apresentadas pelo indivíduo, pois por meio do diálogo que se desenvolve, possibilita-se ouvir o que está proferindo, induzindo-o a uma autorreflexão. Trabalhar a escuta qualificada pode fornecer acolhimento e diálogo para que os indivíduos possam sentir-se confiantes no processo, facilitando assim as abordagens e



tratamentos necessários (RMIC, 2020).

Silva e Herzog (2015) em estudo sobre a medicalização da população idosa, apontam que nas práticas em saúde mental, o medicamento de forma isolada não é suficiente para auxiliar o paciente a lidar com sua dor e sofrimento, fazendo com que haja uma busca espontânea pela psicoterapia. Fochesatto (2018) relembra ainda que vivemos na contradição entre não querer morrer e não suportar envelhecer e que idosos são sujeitos desejosos de falar de si e das eventualidades dessa fase da vida, que revelam e ensinam sobre o quanto é possível produzir novos sentidos para a sua existência. Neste sentido, a clínica com idosos possui fundamental importância ao desenvolver conversas e dinâmicas que possam auxiliar no cuidado com esses indivíduos.

Na realização das dinâmicas é importante que o profissional de psicologia se pautar por uma percepção ampliada do conceito de settings terapêutico e esteja atento às questões as quais está vinculado mediante o Código de Ética Profissional do Psicólogo, como o sigilo e o cuidado para o não envolvimento nas questões e dinâmicas familiares que não são de sua competência. Para Moreira e Crepaldi (2016), os ajustes relativos ao setting em domicílio ou casa de repouso são necessários devido à possibilidade de inúmeras interferências ao longo do atendimento. Assim, ao profissional de psicologia são necessárias habilidades desenvolvidas durante a formação, como a flexibilidade para lidar com o imprevisível relativa ao tempo e/ou pessoas disponíveis para o atendimento, interferências externas e particularidades do quadro de saúde do paciente naquele momento.

Moreira e Crepaldi (2016) assinalam que enquanto houver vida haverá capacidade reflexiva. Tal capacidade pode ser contemplada por meio de processos de atendimento domiciliar ao idoso ou casa de repouso onde é possível identificar, desenvolver e promover as possibilidades de diálogo, face às condições de saúde física e emocional que este apresenta. Ressalta-se também que a escuta qualificada em psicologia quando destinada ao idoso, visa o resgate das estratégias de enfrentamento utilizadas em outros momentos de adversidade. Para pensar sobre o futuro, faz-se necessário retomar o passado, permitindo a reflexão acerca de perguntas hipotéticas sobre ocorrências vindouras. Então, saber dos desejos, fantasias e opiniões sobre o que está por vir, descortina um caminho novo de possibilidades, com potencial para imaginar novas soluções, fomentando a capacidade de evoluir (MOREIRA e CREPALDI, 2016).

Há ainda outro agravante: permanece na sociedade o preconceito e a desinformação ao abordar a saúde e qualidade de vida do idoso, sendo prevalente a percepção de que é normal um idoso ranzinza, sem ânimo e preguiçoso, colaborando para o seu diagnóstico e consequente seu tratamento de depressão, por exemplo. Neste sentido, Caroli e Zavarize (2016) defendem que a psicoterapia possui um papel fundamental nestes casos, inaugurando um espaço de fala e mitigando os riscos existentes quando devido a contraindicação de algumas classes de antidepressivos para essa população, em razão dos efeitos colaterais e a da interação com outros medicamentos. No entanto, a busca por evidências de resultados de intervenções psicoterápicas para a população idosa ainda ocorre de forma deficitária, com poucos estudos e revisões com critérios discutíveis e que não possuem clareza em suas definições (MONTELEONE e WITTER, 2017).

#### **4 LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES**

Conforme agendamento prévio, seguimos com uma breve visita na casa de repouso, no dia quinze de setembro de dois mil e vinte e dois, após interfonarmos, logo fomos recebidos



e acolhidos pela Raquel, cuidadora da casa, adentramos pelo portão alto e automatizado transmitindo total segurança no controle de entrada e saída das pessoas.

No deslocamento até o interior da casa de repouso observou-se o zelo pelo jardim, tanto na aparência quanto nos cuidados com o terreno e calçadas, preservando a segurança dos hóspedes não se locomoverem, desfrutando e explorando totalmente os espaços fornecidos pelo ambiente.

Ao percorrer os corredores e cômodos, aos poucos iam-se revelando indivíduos de forma discreta e singelos pairando sobre uma brisa de tranquilidade e sossego. Medicados, higienizados e bem alimentados, o que restava era apreciar e desfrutar do tempo e da saúde que irrigam cada dia que se acrescenta em suas vidas, comemorados com vitória.

A equipe de cuidadoras por sua vez realiza seus afazeres com total destreza, comprometimento e dedicação no empenho de suas funções, as quais deveras foram muito elogiadas pelos integrantes da casa, e facilmente percebida por nós visitantes.

Desse modo percebe-se a administração, no alinhamento perante os teóricos Moreira e Crepaldi (2016) que assinalam enquanto houver vida haverá capacidade reflexiva. Tal capacidade pode ser contemplada por meio de processos de atendimento domiciliar ao idoso ou casa de repouso.

Por isso sugeriu-se uma roda de conversa com intuito de observar e aplicar a prática da escuta qualificada com base na fundamentação teórica exposta. Visto que fisicamente todos se encontravam bem, dentro de suas limitações. Foram selecionados alguns integrantes, aqueles com saúde mental menos comprometida por algum distúrbio.

Constatou-se através dos depoimentos dos hóspedes o quanto estão contentes e satisfeitos com os cuidados recebidos pelas cuidadoras, em especial o reconhecimento da empatia das proprietárias que buscam constantemente atualizar-se, não somente nos parâmetros da lei, mas pessoalmente através de cursos e mais ainda das necessidades do grupo.

Preocupações que se estendem desde um passeio com os devidos cuidados até a contratação de novos funcionários, qualificados com os requisitos exigidos, de modo a manter o padrão da primazia essencial com a qual fora fundada a casa Sant' Felicy.

De modo sutil conclui-se que para honrar com os princípios éticos da instituição, uma das dificuldades na continuação das atividades da casa de repouso esbarra na contratação de novos funcionários, que no momento estão vivendo esse dilema por se aproximar da aposentadoria de uma das colaboradoras que há anos se dedica aos idosos.

Por fim, não por desleixo das proprietárias, mas por conta da pandemia, as hóspedes sentem falta dos momentos em que iam até o salão de beleza, um momento de realização pessoal, num gesto simples, porém carregado de significância para autoestima. As cuidadoras por sua vez sentem-se gratas pela valorização e reconhecimento que representam para os idosos e para a instituição. Caracterizando dessa forma que a instituição não é formada por um lado apenas, o, dos idosos, mas que todos ali precisam e merecem e atenção de profissionais qualificados, onde o psicólogo pode contribuir com suas ferramentas e conhecimentos.

Com base na observação das instalações, que demonstram equilíbrio diante as exigências físicas necessárias para desempenhar e atender as necessidades do local para qual foram readaptadas, encontram-se em conformidade com o público que dela dependem, e pela escuta qualificada, que revelou de forma unânime o capricho e zelo com todos os hóspedes, por parte da equipe cuidadora e diretoria, considera-se sugestivamente a necessidade de uma intervenção voluntária no local, com a intenção de atender ambas as partes: para as cuidadoras um dia direcionado as elas, com mimos e dedicatórias, para as hóspedes um dia de manicure e



beleza, valorizando e motivando o desejo de viver, pelo reconhecimento e sentimento de pertença, não somente a um grupo específico por afinidades e problemas em comum, mas por uma sociedade que ainda o reconhecem como seres vivos, de capacidade distinta há contribuir com a humanidade intrinsecamente.

## **5 ANÁLISE DE RESULTADO**

Na data 12 de Novembro de 2022 fomos até a casa de repouso colocar em prática nossa atividade, tínhamos como objetivo realizar uma roda de conversa dirigida, com o auxílio de algumas imagens os hóspedes da casa deveria nos relatar uma lembrança ou algum sentimento que aquela imagem os remetesse, iniciamos a roda com alguns idosos selecionados pela cuidadora do local, logo de início uma senhora começou a contar sua história, o que deu abertura para os outros participantes em geral, com isso seguimos com uma roda de conversa livre e nos alunos como intermediador.

Por fim nosso objetivo da roda de conversa foi concluído, os idosos gostaram muito, nos agradeceram e fizeram o convite para retornarmos. No dia seguinte recebemos o feedback positivo através de um vídeo enviado a nós pela proprietária de duas hóspedes relatando suas experiências conosco.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A necessidade de cuidado para com a população idosa, se tornou nas últimas duas décadas em algo da responsabilidade de todos (família, sociedade e Estado por meio de suas instituições). A promulgação do Estatuto do Idoso (LEI nº10.741/2003) trouxe avanços para que a crescente população idosa brasileira pudesse ter maior atenção e cuidado neste período da vida que antigamente era visto com melancolia, para hoje ser reconhecida como a “melhor idade”.

No caso da Casa de Repouso, percebe-se que há realmente o esforço para atender aos requisitos do Estatuto do Idoso e as adequações e adaptações necessárias surgidas após 2003, data de início da vigência da Lei.

Durante a visita destacamos o foco humanista da instituição no cuidado dos hóspedes, com atenção aos pequenos detalhes, como valorização da auto estima com pequenos cuidados estéticos como cabelos e unhas nas senhoras e barba dos senhores. Apesar das dificuldades impostas pela pandemia de COVID- 19, cuja atenção máxima à população de risco de maior incidência é justamente aos mais idosos e com comorbidades, a Casa soube tomar as providências necessárias e tem procurado evoluir na excelência do atendimento prestado, mesmo com a carência de pessoal especializado e engajado para manter a qualidade dos serviços.

Podemos dizer que ficamos muito impressionados pela forma que os hóspedes são tratados, com a máxima dignidade e respeito e que durante a visita ao conversar com alguns deles percebemos que realmente estavam muito bem tratados.

Para nós, estudantes de Psicologia, foi importante fazer a escuta com os hóspedes e ouvir a experiência de vida que tiveram bem como suas aspirações e seus desejos e perceber neles o que eles ainda podem contribuir para a sociedade com as suas perspectivas, pois nós





aprendemos muito com eles, foi uma experiência rica paranós.

*Idoso é apenas alguém que tem idade avançada.  
Velho é alguém que se torna obsoleto!  
Viva muitos anos, mas não envelheça nunca!  
(Autor desconhecido)*

## REFERÊNCIAS

“Salva o Velho!”: **Relato de Atendimento em Psicologia Hospitalar e Cuidados Paliativos** Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/4Yqx6jQdrK78VxXYz4hXYqC/abstract/?lang=pt> acesso em: 11/11/2022.

Prática Baseada em Evidências em Psicologia e Idosos: **Conceitos, Estudos e Perspectivas**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/PSmZfCnT4q3T6ChCmHgZTgB/?lang=pt&format=html> acesso 11/11/2022.

**Fatores associados à qualidade de vida percebida em adultos mais velhos: ELSI-Brasil** disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/XYNj3YQ46ZZT9vp6m3KfM9f/abstract/?lang=pt> <https://ulbracds.com.br/index.php/rmic/article/view/2920>.

Acervo de Recursos Educacionais em Saúde (ARES): **Conceitos básicos sobre envelhecimento**. Disponível em: <https://ares.unasus.gov.br/acervo/handle/ARES/1305>. Acesso em: 16/11/2022

<https://core.ac.uk/download/pdf/229060622.pdf>

A importância da psicoterapia no tratamento da depressão em idosos. Revista faculdades do saber. Disponível em: <https://rfs.emnuvens.com.br/rfs/article/view/9>. Acesso em 11/11/2022. <https://www.scielo.br/j/psoc/a/pyJKKFkVHFXsrbpqq6sh4Vp/?format=html>

Qualidade de vida e fatores associados em idosos de um centro de referência à pessoa idosa. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/5fzfd59sphfv8rchxxcgh3f/abstract/?lang=pt> acesso 11/11/2022.

Reflexões sobre o envelhecer: **A clínica com idosos e a escuta psicanalítica em um serviço de pesquisa**. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-34372018000200017](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372018000200017). Acesso em 11/11/2022.



# CAPÍTULO 4

## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: QUESTÕES CONSIDERADAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ester Galter  
Josélia Schwanka Salomé

DOI 10.51360/zh4.202308-06-p-60-72



# FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: QUESTÕES CONSIDERADAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ester Galter<sup>1</sup>  
Josélia Schwanka Salomé<sup>2</sup>

## RESUMO

O capítulo aborda a realidade heterogênea e complexa da formação inicial de professores no Brasil, destacando os desafios persistentes que exigem discussões entre os órgãos competentes do Estado, gestores e professores. São evidenciadas as ambiguidades presentes na história da formação de professores, especialmente para a Educação Especial, relacionadas ao local, nível e proposta da formação. O contexto frágil de formação docente influencia a escolarização das pessoas com deficiência, tornando-se uma questão educacional e social ampla. A inclusão escolar e o ensino inclusivo são abordados como complexos, exigindo formação específica e investimentos das autoridades competentes. A falta de preparo dos educadores diante das demandas impostas é criticada, assim como a concepção de inclusão que muitas vezes se assemelha à integração. O capítulo ressalta a importância da formação continuada de professores direcionada à inclusão e a necessidade de avançar nessa área, responsabilidade compartilhada pelo Estado, família e docentes.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Inclusão. Educação especial. Ensino inclusivo.

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia apresenta uma realidade heterogênea e complexa, com desafios persistentes que exigem discussões tanto por parte dos órgãos competentes do Estado, como o MEC, quanto pelos gestores e professores (MICHELS, 2017; SAVIANI, 2012; GATTI, 2010). De acordo com Gatti (2010, p. 151), "sabemos que a formação de professores, em sua maior parte, ocorre em instituições privadas de ensino superior, e não em universidades". Esses fatores acabam influenciando a formação do professor pesquisador que, além das dificuldades específicas às suas realidades, ainda passam pela escassez de estágios ou da redução da carga horária – fatores que impossibilitam o contato dos acadêmicos com a realidade e afetam sua percepção da diversidade nas escolas. Outro aspecto a ser considerado é o funcionamento precário de muitas instituições, que contratam profissionais com qualificação duvidosa.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela PUCPR (2010), especialista em Psicopedagogia pela PUCPR (2011), Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2023). Atua como psicopedagoga na AAMPARA (Associação de Atendimento e Apoio ao Autista, Curitiba-PR), na área de formação de professores e na consultoria pedagógica. *E-mail:* esterpedagoga@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8493-343X>.

<sup>2</sup> Doutora em Artes pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP; Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP; Mestrado em Engenharia da Produção - Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; Especialização em Arte e Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP; Graduação em Educação Artística pela Universidade Federal do Paraná - UFPR; Graduação em Dança - Bacharelado e Licenciatura, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC/PR. É professora Adjunta e Coordenadora de Pesquisa na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). *E-mail:* joselia.salome@utp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1142-2474>.



A história da formação de professores, de forma geral, e especificamente a formação de professores para a Educação Especial, é marcada por ambiguidades (MICHELS, 2017). Essas ambiguidades estão presentes no local e no nível de ensino responsáveis pela formação de professores, no tempo dedicado a essa formação e na sua proposta real (generalista ou especialista). Percebemos que ainda perdura um modelo dualista de formação de professores que acaba por reforçar e consolidar essas ambiguidades, além de expressar, em particular, o lugar da Educação Especial como subsistema da Educação.

Diante desse contexto frágil e ambíguo que permeia a formação dos educadores, a escolarização das pessoas com deficiência se torna uma questão educacional e social bastante ampla. Como profissionais da educação, compreendemos que a escolarização do aluno com deficiência não depende exclusivamente do professor especialista do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou dos professores das salas de ensino regular que desejam promover a inclusão. Portanto, a luta contra a discriminação, marginalização e preconceitos em relação aos alunos com deficiência se amplia para além do corpo docente e das paredes da escola, envolvendo uma parcela significativa da sociedade.

Compreendemos, desse modo, que a inclusão escolar e o ensino inclusivo são complexos e exigem formação específica para lidar com cada tipo de deficiência. Isso requer investimentos, reestruturação e planejamento por parte das autoridades competentes. Portanto, neste capítulo, abordaremos a relevância da formação de professores que englobe tópicos ligados à inclusão.

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO**

A formação de docentes frequentemente ocorre em "instituições isoladas de ensino superior, aceleradas, em situações precárias, com pessoal de qualificação duvidosa" (GATTI, 2010, p. 151). Primordial que se discuta a questão da formação, uma vez que a formação inicial de muitos docentes é a maior influência para a posterior atuação desse profissional. Dessa forma, entendemos que a formação docente pode ser precária, como afirma Gatti (2010), e acaba sendo insuficiente e superficial no que tange à inclusão, uma vez que o tema não é abordado adequadamente nos currículos de formação, desafiando a preparação de professores, pedagogos e famílias.

As condições de estudo dos alunos trabalhadores nas instituições privadas são diferentes daqueles que se dedicam exclusivamente aos estudos, o que traz outro fator de preocupação em relação à formação docente. Esses alunos (trabalhadores) frequentam as aulas em diferentes períodos, muitas vezes no contraturno de seus empregos. Desse modo, a diversidade na formação docente envolve múltiplos fatores, como a formação acelerada, fragmentada e até precária, o que torna desafiador estabelecer um parâmetro de qualidade na formação, considerando o trabalho, a prática de ensino, os fundamentos teóricos e o compromisso histórico com a formação da diversidade para as futuras gerações (GATTI; BARRETO e ANDRÉ, 2011).

A educação desempenha um papel fundamental na percepção da sociedade em relação às diferenças humanas, e discutir a Educação Especial na formação dos profissionais da educação é uma questão social, que está ligada ao exercício da cidadania e tem uma dimensão política. Nesse sentido, é necessário problematizar a formação do professor e refletir sobre seus efeitos na educação da diversidade na sociedade. Portanto, a formação inicial e continuada dos professores, bem como as condições em que ocorrem, têm um impacto direto na inclusão social dos alunos com deficiência na escola.



Gatti (2013) destaca a importância de amplas discussões e ações por parte da gestão pública de educação no que diz respeito à formação dos professores.

À gestão pública da educação tem faltado, em seus vários níveis, um projeto articulado com a formação docente e de trabalho nas escolas, com política bem estruturada, organizada e planejada. A educação pública, pela forma como é realizada nas diferentes comunidades favorece a construção de uma imagem fragmentada de educação, empobrecida pela condição oferecida a seus professores e alunos (GATTI, 2013, p. 155).

As questões da diversidade humana e da inclusão escolar das pessoas com deficiência são elementos essenciais da sociedade, pois estão relacionadas à sua transformação. Portanto, é necessário ampliar a abordagem dessas questões nos currículos dos cursos de formação de professores, cujo objetivo principal é preparar estudantes autônomos para a vida em sociedade.

Nesse contexto, consideramos necessário problematizar a base da formação docente, o currículo do curso, os estágios supervisionados e as disciplinas que compõem a formação, especialmente aquelas relacionadas à Educação Especial, no contexto da formação de professores no Brasil. Conforme destacado por Saviani (2009, p. 153), é fundamental "[...] eleger a educação como a máxima prioridade, definindo-a como o eixo central do projeto de desenvolvimento nacional".

Saviani (2009) ainda discute que “a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função” (SAVIANI, 2009, p. 150).

No espaço educativo, a escola desempenha um papel fundamental como o primeiro ambiente formal de aprendizagem e educação do conhecimento sistematizado. Assim, é essencial que a relação entre professor e aluno nesse contexto promova uma formação abrangente, socialmente educativa e emancipatória, ou seja, uma formação crítica para o aluno. A escola, como um espaço de aprendizagem compartilhado, deve atender a todos os indivíduos que dela fazem parte. Isso significa que, conforme destacado por Fernandes (2011):

[...] mesmo que os alunos apresentem características diferenciadas decorrentes de quadros de deficiências ou distúrbios de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda que apresentem condições socioculturais diversificadas e econômicas desfavoráveis, ainda tem o direito de realizar sua escolarização em contextos comuns os quais devem ser modificados para atender suas necessidades (FERNANDES, 2011, p. 90).

Para promover a educação em um contexto de desigualdade, é necessário criar melhores condições, realizar ações, reflexões, possibilitar mudanças. As ferramentas essenciais para lidar com a reorganização do ensino na perspectiva da educação inclusiva incluem conhecimento, ação intencional e objetivos claramente definidos. Segundo Saviani (2013), nessa perspectiva, “a prática pedagógica intencional significa ação educativa construída com objetivos previamente definidos. Por isso, a reflexão sobre os problemas educacionais leva-nos à questão dos valores e objetivos da educação” (SAVIANI, 2013, p. 60).

A educação para a emancipação na diversidade escolar, presente nas escolas e na sociedade, precisa ser reconstruída e planejada levando em consideração os desafios educacionais. Portanto, a formação continuada dos professores, quando aplicada como política educacional, pode ser vista como um instrumento de equalização social. Isso ocorre quando os docentes são capacitados com os conhecimentos adequados ao contexto, permitindo-lhes exercer sua prática pedagógica.

Embora a legislação garanta o direito à educação para todos, as condições inadequadas de aprendizagem no ensino regular podem levar à exclusão e à discriminação. Uma das razões





para o fracasso escolar de estudantes com deficiência está relacionada às condições desfavoráveis de aprendizagem devido à falta ou fragilidade da formação específica.

Tanto o Estado quanto a família têm a responsabilidade de garantir que todos os alunos aprendam e se desenvolvam igualmente. Assim, é indiscutível a necessidade de priorizar uma formação continuada consistente, que promova a igualdade de oportunidades na educação inclusiva e defenda os direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Portanto, a educação inclusiva busca construir um ambiente educacional acessível, eliminando as barreiras de acesso e permanência.

A educação faz parte da natureza humana e é por meio dela que o ser humano se constitui como tal (SAVIANI, 2013). Desde a educação familiar, deve haver intencionalidade no processo educativo das crianças. Na sociedade, a educação formal começa desde o primeiro contato da criança com a escola, nos primeiros anos de vida. Toda ação educativa tem como objetivo superar discriminações, preconceitos e marginalizações no ambiente de aprendizagem formal, e, portanto, está relacionada à transformação humana, exigindo uma postura crítica diante da sociedade.

O conhecimento científico e elaborado vai além do conhecimento adquirido no senso comum. A consciência filosófica e o pensamento crítico são fundamentais para a formação dos alunos, e é a partir desses conhecimentos que a sociedade é construída. Nessa perspectiva, a reflexão sobre os desafios relacionados à educação e ao ensino, bem como a problematização e os fundamentos, fazem parte da formação crítica tanto da atuação docente quanto do aluno. Saviani (2013) destaca a importância da Filosofia na formação do professor, que está relacionada à ação, reflexão e construção dos saberes.

“[...] a filosofia da educação só será mesmo indispensável à formação do professor se ela for encarada, tal como uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta” (SAVIANI, 2013, p. 27-28).

A formação docente, segundo o autor, deve ser fundamentada em uma perspectiva crítica, permitindo que o professor realize sua própria interpretação e defina o que é pedagogicamente relevante em sua prática de ensino, com base em conhecimentos elaborados e não apenas reproduzidos.

A educação inclusiva, como prática social voltada para a construção do currículo e o ensino inclusivo para alunos com deficiência, requer a priorização e o reconhecimento do público-alvo da prática de ensino, além da reorganização do sistema de ensino e a formação continuada dos professores. Tal reorganização tanto do sistema de ensino quanto da formação continuada são imprescindíveis para uma prática pedagógica que se atente às particularidades do aluno.

Para isso, Saviani (2009, p. 150) ressalta que “a formação dos professores, implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”. Nesse sentido, a educação e EE coloca em pauta a reorganização dos cursos de Pedagogia visando a formação inicial e a formação continuada, para assim formar um professor numa concepção reestruturada e crítica.

Na área da Educação Especial, o autor (SAVIANI, 2009) questiona a falta de posicionamento na estruturação das políticas públicas, defendendo que a formação poderia ser incluída nos cursos de Pedagogia. Ele destaca, dessa forma, a divisão da educação em Educação Comum e Educação Especial



Diante do avanço da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, é importante desenvolver currículos nos cursos de Pedagogia e licenciaturas que abordem os fundamentos da Educação Especial e da educação inclusiva, proporcionando condições de aprendizagem adequadas aos alunos com NEE, conforme indicado na Declaração de Salamanca, que estabelece critérios para a seleção de educadores:

[...] preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas [...]. Treinamento pré profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamentos de professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos e bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais (ONU, 1994, p. 10).

A igualdade de oportunidades de aprendizagem, buscada pelas políticas públicas brasileiras, é influenciada por documentos que demandam discussões teóricas e aprofundamentos embasados em autores e estudiosos que defendam a concepção de inclusão na educação especial. Essa concepção é sustentada por uma formação crítica e humanizada, voltada para a autonomia e emancipação dos alunos. Nesse contexto, é necessário adotar uma gestão pública que promova o diálogo e estratégias de ensino, bem como procedimentos metodológicos embasados na valorização da diversidade.

Nesse contexto, a fragmentação entre a formação e o ensino, juntamente com a divisão entre educação comum e educação especial, resulta na falta de integração entre o ensino e a formação dos professores. O atendimento aos alunos da educação especial requer cursos de especialização, mas a falta de reestruturação dos cursos de formação inicial impossibilita discussões teóricas aprofundadas, reflexões e estudos fundamentais para a construção da formação do professor.

A Resolução CNE/CP 1, de 2006, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, após extensos debates, propõe uma licenciatura com múltiplas atribuições, abrangendo a formação para a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio na modalidade normal, a educação de jovens e adultos e a gestão educacional. Embora o foco principal seja a formação de professores para os anos iniciais, a licenciatura passa a ter uma abrangência maior. Conforme Gatti, Barreto e André (2011, p. 208), "observa-se que a formação de professores para a educação básica é realizada em todos os tipos de licenciatura de forma fragmentada entre áreas disciplinares e níveis de ensino". A autora também destaca outros desafios enfrentados na formação do professor:

Pensamos o professor como um profissional e, como tal, ele deve ser preparado para enfrentar os desafios constantes desse trabalho. Sabemos que um curso de graduação não tem condições de formar completamente um profissional, mas é de sua responsabilidade oferecer uma formação básica adequada e suficiente para que os que dele saem possam se inserir no trabalho com condições de atuar e aperfeiçoar-se constantemente e partir de uma boa base formativa inicial. Quando esta é falha o desempenho profissional sofrerá, e sofrerá o trabalhador, no caso, o professor, que terá de sobrepujar várias lacunas e dificuldades que se farão presentes. Portanto, a licenciatura deve oferecer condições de profissionalidade aos que frequentam. A profissionalidade é o conjunto dos conhecimentos de características de uma profissão que enfeixam o conjunto dos conhecimentos e das habilidades necessárias ao exercício profissional (GATTI; BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 206).



As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) (BRASIL, 2006) indicam que a formação oferecida aos docentes deve se basear em elementos fundamentais para o início da trajetória na educação e no ensino (GATTI; BARRETO e ANDRÉ, 2011). No entanto, é evidente a insuficiência de conhecimento sobre a realidade, devido à carga horária reduzida nos estágios, à falta de subsídios teóricos, metodológicos e científicos para o ensino em contextos diversos, assim como à ausência de preparo específico para lidar com alunos matriculados no ensino regular que necessitam de Educação Especial. Essas questões também se aplicam a disciplinas específicas, como Artes e Educação Física, que carecem de embasamento teórico para a prática docente.

Aprofundando-nos em relação à Diretriz de 2006, Saviani (2009) destaca que o documento aborda a questão da Educação Especial apenas em duas passagens. Essas passagens referem-se ao artigo 5º, inciso X, dos artigos 1º e 2º, e ao artigo 8º, inciso III.

[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

[...] atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organização não governamentais, escolares não escolares, públicas e privadas (BRASIL, 2006 *apud* SAVIANI, 2009, p. 248).

Para garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, é necessário que se aumente a atenção que a formação continuada recebe. Isso porque é evidente que a Educação Especial não recebe a devida prioridade, o que torna ainda mais complexa e excludente a inclusão e a escolarização de alunos com deficiência no ensino regular. Para superar essa situação, a Educação Especial deve ser promovida por meio de políticas inclusivas, incentivando a formação continuada como requisito para a preparação visando à eventual transição do sistema educacional para um sistema inclusivo de ensino (EVANGELISTA e SEKI, 2017, p. 161).

A mudança efetiva, baseada em um sólido conhecimento e em abordagens metodológicas na formação profissional, é essencial para enfrentar os desafios intrínsecos à diversidade humana. Nesse sentido, Gatti, Barreto e André (2011) enfatizam a importância de:

Pensamos o professor como um profissional e, como tal, ele deve ser preparado para enfrentar os desafios constantes desse trabalho. Sabemos que um curso de graduação não tem condições de formar completamente um profissional, mas é de suma responsabilidade oferecer uma formação básica adequada e suficiente para que os que dele saem possam se inserir no trabalho com condições de atuar e aperfeiçoar-se constantemente a partir de uma boa base formativa inicial (GATTI; BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 206).

A interferência de uma formação frágil e inconsistente compromete o trabalho diante dos desafios presentes no ensino. Concordamos com o apontado por Gatti, Barreto e André (2011, p. 206): "Quando essa formação é deficiente, o desempenho profissional sofre, assim como o próprio professor, que precisa superar lacunas e dificuldades que se manifestam".

Nesse contexto, a formação do professor se baseia em conhecimentos científicos, tecnológicos, metodológicos e nos fundamentos teóricos relacionados à diversidade humana, os quais influenciam o desenvolvimento das potencialidades do aluno ao longo de seu processo de escolarização. Concordamos com as ideias de Saviani (2013) ao defender uma formação que promova uma percepção crítica do mundo, estimulando o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo, para que ele possa exercer seu potencial de aprendizagem e participar de forma crítica, produtiva e participativa na sociedade em que está inserido. Portanto, a formação do professor tem um impacto direto na formação acadêmica e social do aluno.



Refletir sobre a importância da formação continuada dos professores como base para a intervenção humana e como contribuição para a formação da sociedade é repensar o papel crucial da educação na construção de cidadãos críticos e participativos, conscientes de seu papel na sociedade (SAVIANI, 2013).

Mercado e Fumes (2017) afirmam que, para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, é necessário que as escolas estejam preparadas e tenham condições adequadas, principalmente no que diz respeito à formação dos professores, conforme exigido pelas leis de formação e formação continuada. É responsabilidade do poder público destinar recursos para tornar a oferta de ensino inclusivo (BRASIL, 2008) uma realidade na sociedade brasileira, ou seja, garantir que as leis sejam efetivamente implementadas, incluindo a formação específica dos professores. Além disso, é essencial estabelecer um diálogo democrático entre escolas, poder público e professores, a fim de estabelecer uma formação específica que permita a discussão da diversidade e a responsabilidade do Estado na formação docente e na implementação nas escolas.

A falta de debate e a distância em relação às limitações existentes nas escolas, apesar dos discursos legislativos e da formação dos professores, sugerem a necessidade de uma maior aproximação, conforme enfatizado pelas leis educacionais que ressaltam a importância da formação continuada dos professores para a Educação Especial, a inclusão escolar e a perspectiva inclusiva, especialmente para os alunos matriculados no ensino regular desde 2008.

Porém, a proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que sugere mudanças sem estrutura, levanta questionamentos, dúvidas e incertezas em relação à formação dos professores das salas comuns. É importante reconhecer os avanços, mas também destacar a falta de clareza em relação à preparação da escola, em particular dos professores regentes, que devem assumir a responsabilidade pelo planejamento e pela inclusão escolar dos alunos.

Nesse contexto, Gatti (2010) ressalta a necessidade de ressignificar a formação dos professores, desde os cursos de graduação até a formação continuada, abrangendo estágios e demais etapas. A inclusão na sociedade envolve pais e comunidades interessados em estabelecer uma convivência mais solidária e plural.

Assim, a educação e a formação continuada dos professores desempenham um papel fundamental na influência das mudanças sociais, especialmente aquelas decorrentes das disposições legislativas para garantir os direitos de desenvolvimento, aprendizagem, estudo e convivência em sociedade desse público que historicamente sofreu exclusão na educação de pessoas com deficiência no Brasil.

A ação política busca promover uma mudança estrutural e cultural na escola para atender às especificidades de todos os alunos, conforme prevê a política: “uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham as suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2008, p. 5). A educação inclusiva, portanto, visa contribuir para a valorização, o respeito e a percepção das diferenças existentes, repensando o ensino como uma possibilidade de aprendizado para todos, sem discriminação ou exclusão. Discutir o papel da formação continuada e sua importância na sociedade nos leva a refletir sobre a necessidade de superar uma formação que não esteja alinhada com os discursos da política. Evangelista e Seki (2017) apresentam questionamentos relevantes sobre a formação dos professores.

[...] a formação de professores nos moldes propostos mediante uma política de Educação Inclusiva, tem enfrentado a realidade excludente da Educação escolar brasileira? Ou estamos lidando um enfoque de justaposição de um conjunto de práticas especializadas, metodologias e recursos especializados como imagem de inclusão escolar? (EVANGELISTA e SEKI, 2017, p. 164).



Kassar (2014) reforça que, mesmo havendo avanço no estabelecimento da política, ainda é evidente o cenário de contradições que permeia a educação:

Esse avanço encontra limites [...], os serviços especializados são onerosos e, diante de restrições de investimento, são destinados à população brasileira, programas de massa para uma escola com características precárias de funcionamento, onde condições de trabalho que resultem em aprendizado escolar pelos alunos nem sempre estão garantidas, apesar dos cotidianos esforços de professores e alunos (KASSAR, 2014, p. 845).

É primordial que o Estado promova condições e preparo aos docentes diante dessas condições desfavoráveis. A falta de clareza sobre o papel do professor provoca instabilidade no processo de inclusão desses alunos. Além disso, entendemos que a escolarização não se resume a um conjunto de práticas desempenhadas por professores especializados em um serviço separado da educação comum.

Para que ocorra uma mudança de paradigma educacional, é necessário que a inclusão assuma a responsabilidade da educação escolar da pessoa com deficiência, conforme defendido no discurso. Nesse contexto, é importante discutir caminhos para uma formação continuada coerente e eficaz, que proporcione ao professor os elementos necessários, além de condições teóricas e metodológicas adequadas, a fim de subsidiar a construção de possibilidades educativas para o trabalho docente no contexto escolar. Em relação ao ambiente escolar, Mantoan (2013) destaca a importância de um ambiente de aprendizagem adequado, com estrutura e tecnologia para inclusão escolar:

A sala de aula é um termômetro pelo qual se mede o grau de febre das crises educacionais e é nesse microespaço que as mudanças do ensino verdadeiramente se efetivam ou fracassam. Embora a palavra de ordem seja melhorar o nosso ensino, em todos os níveis, o que verificamos quase sempre é que ainda predominam formas de organização escolar que não alinham na direção de uma escola de qualidade para todos os alunos. Outras interrogações derivam desta questão principal, tais como: que práticas de ensino ajudam os professores a ensinar os alunos de uma mesma turma, atingindo a todos, apesar de suas diferenças. Ou, como criar contextos educacionais capazes de ensinar todos os alunos? (MANTOAN, 2013, p. 59).

É fundamental romper com a concepção predominante que valoriza o ensino padronizado, repetitivo e decorativo, baseado na ideia de que todos os indivíduos aprendem e compreendem o mundo da mesma forma, uma vez que a educação é destinada a um grupo heterogêneo de estudantes da EE, que aprendem de formas diferentes, em ritmos diferentes e possuem habilidades e potencialidades singulares.

A concepção de inclusão destaca o desenvolvimento e a aprendizagem singular de cada aluno. Portanto, o ensino deve ser construído levando em consideração a especificidade humana, reconhecendo que a prática de ensinar sem considerar o aluno é incompatível com a educação inclusiva. Nesse sentido, a política proposta exige a reorganização do currículo, dos planos de ensino e das abordagens pedagógicas, que devem fundamentar a formação continuada do professor e suas condições de trabalho, visando um ensino que valorize as diferenças. É importante refletir sobre os objetivos da educação como formadora de todos os sujeitos, sem distinção ou discriminação, para uma vida em sociedade, bem como sobre o papel do Estado na inclusão escolar. Nessa perspectiva, Mantoan (2015) destaca a importância desse processo de transformação, ao apontar que “as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos” (MANTOAN, 2015, p. 12).

A proposta do ensino inclusivo visa promover o acolhimento do estudante da EE, valorizando suas habilidades e promovendo sua emancipação na sociedade, para que tenha uma





experiência escolar positiva e impactante. Nesse sentido, a política de formação dos professores deve abranger um repertório teórico e metodológico que aborde as diversas necessidades educacionais dos alunos, incluindo aqueles com deficiência, a fim de ampliar seu conhecimento acadêmico, social e cultural.

A finalidade da educação inclusiva é promover a igualdade de oportunidades educacionais e combater a discriminação, conforme estabelecido nos direitos das pessoas com deficiência, que foram historicamente excluídas do convívio social e privadas de uma educação voltada para as classes dominantes. No entanto, ainda podemos observar que os sistemas de ensino continuam segregados por classes sociais, raça, gênero, deficiência, entre outros fatores.

Diante desse contexto, é essencial que as condições teóricas e metodológicas dos professores estejam alinhadas com as demais condições de trabalho, a fim de garantir a efetiva implementação da política inclusiva na prática educacional. A educação inclusiva deve ser encarada como um processo contínuo de construção coletiva, que valoriza a diversidade e busca assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na escola, com igualdade e dignidade. Portanto, é necessário promover um ambiente propício ao desenvolvimento pleno de todos os alunos, considerando suas características individuais.

A disseminação do discurso de inclusão pode ser utilizada para a desconsideração da necessidade de conhecimentos específicos da formação de professores, reforçando a ideia de que bastariam algumas adaptações e os problemas de escolaridade dos alunos com deficiência estariam resolvidos (KASSAR, 2014, p. 221).

A educação como práxis docente é considerada o alicerce da sociedade quando busca promover a igualdade de oportunidades e a construção de uma sociedade justa e igualitária. Nesse sentido, é fundamental que o ensino seja pautado pela criticidade, clareza e autonomia, proporcionando a todos os estudantes a capacidade de interpretar a realidade social e agir de forma consciente na sociedade.

Segundo Saviani (2007), a educação escolar deve priorizar o ensino do conhecimento produzido ao longo da história pela humanidade, permitindo ao aluno desenvolver a habilidade de interpretar a realidade social em que está inserido. Além disso, é importante valorizar o contexto social e os conhecimentos prévios dos alunos. Ao combinar esses dois elementos - conhecimento científico e conhecimentos prévios -, o aluno adquire a capacidade crítica, participativa, democrática e emancipatória, tornando-se consciente de sua influência e papel crítico na sociedade.

Na abordagem da Pedagogia Histórico-crítica, a formação docente crítica está relacionada à prática do ensino, que vai além da mera reprodução e repetição, valorizando a construção e interpretação do conhecimento a partir dos saberes dos alunos. O trabalho pedagógico intencional tem o objetivo de transformar a realidade social dos sujeitos, superando a visão fragmentada e reducionista do senso comum. Nas palavras de Saviani (2012), é necessário romper com essa visão e buscar uma abordagem pedagógica que promova uma educação crítica e transformadora. Segundo o autor,

A pedagogia histórico-crítica interessada em articular a escola com a necessidade da classe trabalhadora está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes. Situa-se, assim, para além dos métodos tradicionais. Seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão – assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2012, p. 75).



A formação do professor envolve a compreensão dos objetivos e propósitos da educação escolar, que visam à universalização do ensino e à formação contínua dos educandos ao longo da vida. Nesse sentido, é essencial que a formação docente inclua uma percepção aprofundada do contexto social, a fim de exercer uma influência positiva. Desse modo, tal perspectiva é fundamental para uma formação docente adequada e eficaz. Ainda de acordo com Saviani (2013):

A posse de tais meios está na razão direta do conhecimento que temos da realidade, ou seja: quanto mais adequados for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios que dispomos para agir sobre ela [...]. E, para o conhecimento da situação, nós contamos hoje com um instrumento valiosos: a ciência. O educador não pode dispensar-se desse instrumento, sob o risco de se tornar impotente diante da situação com que se defronta [...]. A partir do conhecimento adequado da realidade, é possível agir sobre ela adequadamente. Aqui entra o aspecto técnico. Com efeito, a técnica pode ser definida, de modo simples como a maneira julgada correta de se executar uma tarefa (SAVIANI, 2013, p. 71).

A formação docente para a inclusão de alunos da Educação Especial no ensino regular e para sua plena participação na sociedade requer a utilização da ciência, da técnica e do conhecimento sobre os alunos e sua realidade social. Esses elementos fundamentam a preparação dos professores, possibilitando uma educação que transcende as barreiras impostas pelas abordagens pedagógicas não críticas. Dessa forma, a formação integral do sujeito social é promovida, desenvolvendo a consciência crítica em relação aos aspectos políticos e sociais, conforme destacado por Saviani (2012).

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo, exploramos a formação continuada de professores direcionada à inclusão, embasando nosso estudo em documentos legislativos nacionais e em pesquisas relevantes sobre o tema. Durante essa análise, foram identificadas críticas que destacam a fragilidade de investimentos na formação continuada dos professores vistas favorecer a igualdade de oportunidades no ensino inclusivo para o aluno com deficiência matriculado no ensino regular, a falta de preparo dos profissionais da educação em especial os docentes do ensino regular, diante das demandas estabelecidas/ impostas pelas políticas de inclusão do aluno com deficiência no ensino regular.

Ressaltamos a importância dos avanços das políticas públicas em especial de 2008 Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, para o público-alvo da Educação Especial no Brasil, em favorecer o acesso do aluno no ensino regular, destacamos que esses discentes, durante toda a história da Educação Especial do Brasil<sup>1</sup>, foram marginalizados, excluídos devido as suas diferenças físicas e orgânicas que resultava em diferentes maneiras de aprendizagens advindo da deficiência.

Entretanto, a concepção de inclusão parte do pressuposto de valorizar as potencialidades e habilidades dos alunos, buscando estratégias de ensino e adaptações necessárias para oferecer condições equitativas de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, é importante ressaltar que a falta de formação continuada para os professores do ensino regular, tendo em vistas evidenciar a dos professores do AEE, atendimento escolar especializado, e ainda responsabilizar

---

<sup>1</sup> Para uma descrição rica e detalhada da história da educação especial no Brasil, recomendamos a obra "A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI", escrita por Gilberta de Martino Jannuzzi. Neste livro, Jannuzzi (2012) explora de forma abrangente a evolução da educação especial no país, abordando suas origens, os desafios enfrentados ao longo do tempo e os avanços conquistados até o início do século XXI



o AEE pela inclusão e escolarização do aluno com deficiência do ensino regular, muitas vezes se assemelha com a concepção de integração (JANNUZZI, 2012) ao propor serviços especializados de apoio para eliminar barreiras de acesso e permanência dos estudantes no ensino regular.

Assim, mesmo com os avanços e conquistas alcançados pelo público da Educação Especial, percebe-se que a influência da concepção de integração ainda se faz presente no sistema educacional atual, o que indica a necessidade de avançar nessa área. É responsabilidade tanto do Estado quanto da família garantir que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, sendo papel fundamental dos docentes e de sua formação adequada assegurar essa missão educacional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNP/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: SEE/MEC, 2008.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo.** Junqueira&Marin Editores, 2017.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial.** 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias.** Campinas: Autores Associados, 2013.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**, v. 34, p. 207-224, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MERCADO, Elisângela Lealde Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da inclusão escolar. In: Encontro Internacional de Formação de Professores – ENFOPE, 10. **Anais...** Pernambuco, 2017.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial: propostas em questão.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Conferência Mundial sobre Educação Especial, Salamanca, Espanha, 10 jul. 1994.



SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 2013.



# CAPÍTULO 5

## RELATÓRIO DE PRÁTICAS EM PSICOLOGIA COMUNITÁRIA COM PESSOAS QUE APRESENTAM VULNERABILIDADE SOCIAL E ECONÔMICA

Adriane dos Santos Silva Siqueira

Juliana Pereira Porréca Cezar

Edi Marise Barni

Diego da Silva

DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-73-87



# RELATÓRIO DE PRÁTICAS EM PSICOLOGIA COMUNITÁRIA COM PESSOAS QUE APRESENTAM VULNERABILIDADE SOCIAL E ECONÔMICA

Adriane dos Santos Silva Siqueira <sup>1</sup>  
Juliana Pereira Porréca Cezar <sup>2</sup>  
Edi Marise Barni <sup>3</sup>  
Diego da Silva <sup>4</sup>

## RESUMO

O presente artigo teve por objetivo apresentar os resultados de uma prática de estágio realizada com pessoas que apresentam vulnerabilidade social e econômica na cidade de Curitiba, Paraná. Nosso objetivo maior era proporcionar às crianças momentos de reflexões sobre as emoções, as reações que elas geram em nós, o papel delas em nossas vidas e a consciência de que todos nós as possuímos. Tivemos como um dos focos das nossas intervenções as falas de que não podemos escolher sentir ou não determinada emoção, mas temos o poder de controlar nossas reações frente a elas. Perpassando pela temática principal do trabalho pudemos exercitar também o trabalho em grupo, o respeito pela fala do outro e a empatia. Essa ação comunitária, que partiu de uma proposta dentro da disciplina de Psicologia Comunitária, nos possibilitou exercitar um olhar atencioso para as necessidades da instituição que nos acolheu e pensar em práticas que agregassem na vida daquelas crianças.

**Palavras-chave:** Comunidade. Psicologia. Educação.

## 1 INTRODUÇÃO

Este relatório é parte integrante da disciplina de Estágio em Práticas Psicológicas na Comunidade, que faz parte da grade curricular do 4º período do curso de Psicologia na Universidade Cesumar. O objetivo dessa disciplina foi nos conduzir a partir de orientações dentro de uma prática em Psicologia Comunitária, onde os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar todo aprendizado teórico acumulado em sala de aula, dando sentido para o conhecimento de maneira viva e vibrante.

A Psicologia Comunitária é uma linha da Psicologia Social. Nasceu da insatisfação de Psicólogos sociais com a limitação da psicologia clínica para tratar de aspectos sociais mais amplos, ainda assim tendo como foco a saúde mental e bem-estar dos indivíduos. As ações do Psicólogo Comunitário incluem trabalhos no terceiro setor, que são as ONGS (Organizações não Governamentais), fundações, entidades beneficentes, entidades sem fins lucrativos, entre outras. Dentro desse universo de possibilidades de atuações, escolhemos e fomos acolhidos pelo Instituto AMA (Associação Mantenedora de Apoio à Crianças de Risco Social e com Câncer)

---

<sup>1</sup> Discente de Psicologia da Unicesumar.

<sup>2</sup> Discente de Psicologia da Unicesumar.

<sup>3</sup> Docente da Uniensino, Uniandrade, Fempar e Prefeitura de Curitiba.

<sup>4</sup> Docente da UniEnsino.





que trabalha com crianças em situação de risco social.

No primeiro momento realizamos a observação e caracterização do local, assim como buscamos conhecer o público assistido pela instituição e os funcionários que ali trabalham. A partir das observações e conversas com a coordenadora e a professora compreendemos quais as demandas existentes na turminha das crianças de 6 a 12 anos e sugerimos um projeto de intervenção baseado nas emoções.

Ao longo de todo trabalho realizado com as crianças focamos nas emoções. Mas não pelo senso comum, que nos remete a sentimentos e algo subjetivo, e sim como nosso “kit sobrevivência”, presente em todos os seres humanos e essencial para nossa existência. Acreditamos ser fundamental que desde cedo as crianças reconheçam e compreendam o papel das emoções em suas vidas, para que saibam lidar com elas, assim como desenvolvam a empatia para perceber as emoções nos outros.

## 2 A PSICOLOGIA COMUNITÁRIA

A Psicologia Comunitária é uma vertente da Psicologia Social e surgiu na década de sessenta após grupos de psicólogos sociais estarem insatisfeitos com a limitação da capacidade da psicologia clínica de tratar aspectos sociais mais amplos. Eles acreditavam que era preciso dar mais atenção para as comunidades menos favorecidas e às mudanças sociais, sem tirar o foco da saúde mental e bem-estar (GOMES, 1999).

Segundo Góis (2003), “a construção da Psicologia Comunitária em nosso país se baseou em modelos teóricos e práticos da Psicologia Social integrados, principalmente, a modelos da Sociologia, da Educação Popular e da Ecologia.”

A Psicologia Comunitária no Brasil iniciou-se com trabalhos em várias comunidades do país com professores e alunos, tendo como pioneira a “Universidade Federal de Minas Gerais sob a coordenação do Prof. Pierre Weil, em 1974” (GÓIS, 2003, p. 285), e se consolidou como disciplina acadêmica e profissão nos anos 90 (GÓIS, 2003).

O principal objetivo da Psicologia Comunitária é ajudar a comunidade a resolver problemas sociais e a forma como os indivíduos se relacionam na sociedade. Realizam trabalhos em grupos e dinâmicas com objetivo de empoderar membros de comunidades menos favorecidas para que estes possam ter voz (CLÍNICA, 2020).

A Psicologia Comunitária está centrada em dois grandes modelos: o do desenvolvimento humano e o da mudança social (busca de alternativas sociopolíticas), os quais partem de uma visão positiva da comunidade e das pessoas. Nesses modelos está presente o reconhecimento da capacidade do indivíduo e da própria comunidade de serem responsáveis e competentes na construção de suas vidas, bastando para isso a existência de certos processos de facilitação social baseados na ação local e na conscientização (GÓIS, 2003, p. 280).

Psicólogos comunitários podem trabalhar em diversas áreas do primeiro e terceiro setores. No terceiro setor, que é o objetivo deste trabalho, o papel do psicólogo comunitário é trazer melhorias em prol da comunidade através de ações que toda a comunidade possa se mobilizar e participar.

Dentre as funções do psicólogo comunitário “o profissional de Psicologia pode utilizar algumas estratégias a fim de conhecer a vida e a dinâmica das famílias e do seu contexto e de estabelecer vínculos imprescindíveis com estes” (XIMENES, *et al*, 2009).

Diante de vínculos pré-estabelecidos, o psicólogo tem como função o levantamento



das necessidades e carências desta comunidade como saneamento básico, educação, as condições de saúde dos indivíduos e encontrar soluções para as necessidades do grupo e aplicá-las (XIMENES, *et al*, 2009).

## 2.1 O PAPEL DAS EMOÇÕES

A emoção, enquanto ideia e palavra do senso comum nos remete, primeiramente, a algo subjetivo. Mas aqui iremos discorrer sobre ela com um viés do Behaviorismo, que a entende a partir da ótica evolucionista de que as emoções são um mecanismo de defesa da vida na história da evolução (BRITO e ELIAS, 2009).

Ao longo da nossa evolução enquanto espécie, uma série de programações evoluíram para que pudéssemos resolver problemas pertinentes à nossa existência (FURNHAM, 2015). Essa programação se instalou em nós e, hoje, todos nós “temos um repertório elaborado e decodificável de sinais emocionais para facilitar a interação social” (FURNHAM, 2015, p. 64).

Segundo Mangas (2020), as emoções são ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento humano que contribuem (positivamente ou negativamente) em aspectos como: memória, tomada de decisões, inteligência, criatividade e imaginação, aprendizagem, entre outros.

Dado o alcance das emoções no desenvolvimento humano, faz-se necessário que as crianças tenham uma educação socioemocional desde cedo, para que consigam perceber e saber como agir frente ao seu estado emocional e desenvolvam a empatia a partir da percepção do estado emocional do outro (DE SOUZA, FERREIRA e DE SOUZA, 2021).

## 3 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL

Para a realização da disciplina Práticas em Psicologia Comunitária, devíamos, em primeiro lugar, escolher um local para realizarmos um trabalho comunitário, que tivesse como objetivo o desenvolvimento dos indivíduos envolvidos (assistidos, profissionais e nós, alunos).

Fomos acolhidos pelo Instituto AMA, que está localizado na Rua Elvira Biancolini, nº 33, Capão da Imbuia, Curitiba/ PR.

O AMA é uma instituição de caráter filantrópico, sem fins econômicos e sem qualquer vínculo com órgãos públicos que foi criado há 19 anos por um grupo de voluntários e pela atual presidente, Jéssica D’ Willen Siqueira.

Os objetivos dos fundadores e atual presidente com a instituição são: Proporcionar assistência e apoio às crianças assistidas; Usar de todos os meios possíveis para a recuperação, inclusive através de fornecimento de produtos como: alimentação, fraldas, leites especiais e medicamentos; Estimular e desenvolver iniciativas sociais e comunitárias em favor das crianças assistidas através de campanhas entre os associados e não associados, a fim de arrecadar contribuições em caráter de donativos e produtos, bens ou dinheiro em espécie; Com apoio de voluntário, dar atendimento dentro do Instituto para as crianças de risco social, dentro das possibilidades da associação; prevenir possíveis situações de risco, visando à melhoria da qualidade de vida, atuando na garantia dos direitos das crianças e adolescente, ou seja, proteger a integridade de crianças e adolescente.



Obedecendo o Estatuto da Criança e do Adolescente; Vivenciar, atividades culturais, recreativas através da dança que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças atendidas; Trabalhar de forma integrada entre as atividades lúdicas e esportiva visando o atendimento das necessidades oportunizando variados tipos de experiências de aprendizado; Aprender a manifestar-se culturalmente através da vivência de diferentes linguagens (corporal, visual e verbal) de forma prazerosa e lúdica; Compreender o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, bem como utilizar a brincadeira como ferramenta pedagógica; Trabalhar o vínculo, orientações e responsabilidades quanto ao processo socioeducativo da criança e ao adolescente. Proporcionar assistência e apoio às crianças assistidas; usar de todos os meios possíveis para a recuperação, inclusive através de fornecimento de produtos como: alimentação, fraldas, leites especiais e medicamentos; Estimular e desenvolver iniciativas sociais e comunitárias em favor das crianças assistidas através de campanhas entre os associados e não associados, a fim de arrecadar contribuições em caráter de donativos e produtos, bens ou dinheiro em espécie; Com apoio de voluntário, dar atendimento dentro do Instituto para as crianças de risco social, dentro das possibilidades da associação; prevenir possíveis situações de risco, visando à melhoria da qualidade de vida, atuando na garantia dos direitos das crianças e adolescente, ou seja, proteger a integridade de crianças e adolescente.

Obedecendo o Estatuto da Criança e do Adolescente; Vivenciar, atividades culturais, recreativas através da dança que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças atendidas; Trabalhar de forma integrada entre as atividades lúdicas e esportiva visando o atendimento das necessidades oportunizando variados tipos de experiências de aprendizado; Aprender a manifestar-se culturalmente através da vivência de diferentes linguagens (corporal, visual e verbal) de forma prazerosa e lúdica; Compreender o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, bem como utilizar a brincadeira como ferramenta pedagógica e trabalhar o vínculo, orientações e responsabilidades quanto ao processo socioeducativo da criança e ao adolescente.

A identidade do Instituto AMA fica clara quando observamos o tripé Missão, Visão e Valores da instituição. É sua missão promover e articular ações em defesa dos direitos, prevenção, orientação, bem como prestar serviços para melhorar a qualidade de vida de crianças e às suas famílias em situação de vulnerabilidade social. Tem como visão a busca de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária. E os valores que norteiam os trabalhos são: Assegurar espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social e o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo. Orientar as crianças/adolescentes sobre seus direitos e deveres de igualdade, incentivando-os a buscar uma melhor interação com seus familiares e comunidade. Oferecer oficinas de recreação, de cultura, de esporte, lazer, ludicidade estimulando o trabalho tanto individual como em grupo. Debater diferentes assuntos como: Ética, pluralidade cultura, meio-ambiente, orientação sexual e saúde. Desta forma tornando-os críticos, para a realidade que os cerca.

O Instituto AMA atende, aproximadamente, 450 pessoas. Dentre elas, crianças em situação de vulnerabilidade social e famílias de baixa renda da Cidade de Curitiba e Região Metropolitana. Frequentam diariamente o Instituto em contraturno escolar 62 crianças que fazem de 2 a 5 refeições diárias, participam de oficinas socioeducativas, de atividades lúdicas e recebem cuidados e orientações a respeito de sua higiene pessoal. As demais pessoas, assim como as crianças com câncer, são atendidas de forma pontual em suas necessidades (seja alimentação, remédios, fraldas, leite especial).

Além das necessidades de primeira ordem (alimentação, remédios e vestuário), o AMA também atua junto à assistência oriunda das visitas às residências, que tem por objetivo verificar como está o convívio familiar, os cuidados com as crianças, verificar se não há evidências de maus tratos contra elas e, inclusive, de agressões contra a mulher.



O Instituto AMA é uma casa dividida em: 3 salas para as crianças (que são separadas pela faixa etária), sala da Pedagoga, banheiro infantil (devidamente dividido em feminino e masculino), banheiro adulto, corredor, um amplo pátio coberto onde são realizadas as refeições e demais atividades, cozinha integrada ao final do pátio e um pátio aberto.

Para a realização de nossa observação e prática de intervenção ficamos com a turma da professora Priscila, que é formada em Educação Física e está na instituição há 11 anos, atualmente trabalhando com as crianças de 6 a 12 anos.

#### **4 FUNCIONÁRIOS**

A instituição é dirigida pela presidente Jéssica D' Willen Siqueira e tem a Pedagoga Mirele Macedo Fonseca como coordenadora e responsável pelas práticas adotadas no local.

Mirele é formada em Pedagogia há 11 anos, e atua há 8 na instituição. A Pedagoga acredita que o papel da Psicologia Comunitária é essencial para o público atendido.

Suas atribuições são: supervisão das atividades realizadas com as crianças; ação direta com os familiares para que eles conheçam seus direitos e deveres como cidadãos; promover um ambiente saudável, de respeito e valorização das diversidades étnicas, raciais, religiosas e sexuais; estimular as crianças a terem suas próprias opiniões, interagindo na resolução de conflitos; garantir que as crianças tenham acesso à práticas lúdicas, esportivas, cognitivas, de lazer e cultura; articulação de recursos para atender às demandas das famílias assistidas; visitas às famílias para acompanhamento das realidades e necessidades de cada uma; receber visitas e apresentação da instituição, bem como os projetos que são realizados.

Os demais funcionários da instituição são educadores, angariadores de recursos, auxiliar de limpeza, cozinheira e voluntários.

#### **5 OBSERVAÇÃO**

As visitas de observação ocorreram no dia 13 pela manhã, 14 e 21 de setembro de 2022, no período da tarde. Alternamos o tempo de observação entre conversa com a professora e as crianças e um olhar atencioso para as atividades e relações que aconteciam no ambiente.

Esta turma tem 27 crianças das quais 14 estão na instituição desde bebê e 5 são estrangeiros que vieram para o país na condição de refugiados. A professora é sempre muito doce, mas também sabe ser firme quando necessário para retomar a ordem. As crianças demonstram muito carinho e respeito pela professora, que os retribui com amor e dedicação. Do planejamento ao momento de realização das atividades propostas, assim como o olhar atencioso para um possível problema com alguma criança, em tudo isso fica claro o amor pelo trabalho que a professora realiza no Instituto AMA.

A sala desta turma tem duas mesas amplas e diversas cadeiras, que ficam uma ao lado da outra, com o propósito de descaracterizar o ambiente escolar. A disposição dos móveis e materiais escolares é colocada desta maneira pois o foco da instituição não é pedagógico. Segundo a professora Priscila o foco do trabalho na turma é o socioemocional e a construção de novas perspectivas de vida.

Na sala tem a “caixinha da calma” que contém estímulos sensoriais para acalmar as



crianças em momentos de agitação e desorganização. A programação para as atividades é semanal, divididas por oficinas e têm como base os projetos anuais desenvolvidos para cada turma.

No ano de 2022 a turma está trabalhando com 2 projetos que estão alinhados com o Projeto Pedagógico do Instituto. São os Projeto Oficinas e Projeto de Vida. No Projeto Oficinas são realizadas atividades lúdicas como: artes manuais, oficinas brincantes e oficinas de leitura e aprendizagem, entre outras. Segundo a professora, os alunos amam as oficinas de arte e pintura e de tirar fotos nos momentos em que estão juntos. No Projeto de Vida o objetivo é levar as crianças às seguintes reflexões: “Quem eu sou” e “Quem eu quero ser” e articular o caminho entre essas questões. O Instituto AMA acredita que a base para que as crianças alcancem seus sonhos é um projeto de vida bem estabelecido.

A professora nos relatou que devido à vulnerabilidade das crianças, lhes faltam sonhos e expectativas de realizações pessoais, o que a levou a construir o Projeto de Vida. As crianças chegam na instituição por volta das 12:00h, são acolhidas, almoçam e se dirigem à sala para participar da oficina do dia. A professora divide a turma da seguinte forma: 6 a 9 anos e 10 a 12 anos. As propostas das oficinas são as mesmas, porém a abordagem é diferente quando necessário, de acordo com a faixa etária.

Às 15:00h saem para o lanche e, em seguida, o momento de socialização no pátio, onde é incentivado a amizade, afeto e empatia. Ao retornarem do momento de socialização são realizadas atividades físicas dirigidas, seguidas de leitura ou cineminha, e, às 17:00h, as crianças voltam para suas residências.

## **6 LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES**

Em conversa com a Pedagoga e Professora, ao questionarmos qual a maior necessidade de intervenção na instituição, elas nos relataram uma maior preocupação com a turma de 6 a 12 anos. Suas inquietações se devem ao fato de que as crianças, ao completarem 13 anos, deixam de ser assistidas pela instituição para abrir vagas para outras crianças.

As crianças que frequentam o AMA são pessoas que vêm de ambientes vulneráveis, sejam por necessidades econômicas, sociais ou culturais. Devido a isso, têm fragilidades emocionais e problemas de autoestima.

## **7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Para a realização da atividade na disciplina de Estágio em Práticas Psicológicas na Comunidade, sugerimos à instituição um projeto que abordasse o conhecimento das emoções (alegria, raiva, nojo, tristeza e medo). As atividades foram propostas para os dias 3 e 4 de novembro das 13:00h às 17:00h.

No primeiro dia foi previsto uma sessão cinema com o filme Divertida Mente da Pixar que, de maneira simples e didática, aborda o tema da inteligência emocional. Após, um pequeno momento de explanação sobre as 5 emoções básicas e suas respectivas funções presentes no filme e, em seguida e uma dinâmica em forma de roda de conversa.

Para o segundo dia a programação apresentada foi a execução de uma árvore das emoções, decorada pelas crianças. A avaliação e intervenções serão realizadas durante todo o





processo, tendo como objetivos a compreensão pelas crianças das emoções presentes em diferentes contextos da vida, que não existe emoção boa ou ruim e o despertar da empatia ao perceber que o outro também tem emoções. Acreditamos que crianças emocionalmente seguras se tornam pessoas com mais autoconfiança e, conseqüentemente, mais capacitadas para sonhar e realizar seus sonhos.

## **8 APRESENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

No dia 03 de novembro começamos a colocar nosso projeto em ação. Chegamos no AMA às 12:40h para organizar a sala e colocar o filme para as crianças assistirem. Iniciamos a tarde às 13:00 falando para os pequenos que aquele dia seria diferente, que tínhamos escolhido com muito carinho um filme superdivertido para assistirmos juntos e que, depois, faríamos um bate-papo para falar sobre ele.

Estavam presentes 21 alunos dos 27 da turma. A professora explicou que os demais estavam doentes e de atestado. Distribuímos para cada criança um kit com suco e batata para assistir ao filme. Percebemos bastante empolgação das crianças para assistirem ao filme. Mesmo os que já haviam assistido estavam animados, pois havíamos pedido que tivessem um olhar mais atento e que certamente veriam coisas que não haviam visto na primeira vez que assistiram.

Passaram-se dez minutos do filme e, com exceção de uma (segundo a professora a criança acorda muito cedo para ir à escola, e, após o almoço, está bem cansada e acaba dormindo), as crianças estavam bem atentas e focadas na tela.

Após trinta minutos de filme percebemos que alguns dispersaram um pouco, outros demonstram não estar mais interessados e balançando a perna o tempo todo, o que nos deu a entender que estavam desinteressados.

Ao relatarmos nossa percepção para a professora e questionarmos se era necessária uma pausa, ela disse que não precisava e que podíamos continuar. Ao término do filme, era hora do lanche das crianças, e elas se dirigiram para o pátio.

Às 15:30h retomamos nossas atividades com uma breve explanação sobre as emoções, o papel delas em nossas vidas, quais suas funções e a importância de as reconhecermos em nós e nos outros.

Conversamos com as crianças sobre os pontos altos do filme, que a família e amigos importam e que são eles que nos ajudam a superar momentos de raiva, medo, tristeza, nojo e compartilham conosco dos momentos de alegria. Enfatizamos que todas as emoções importam, que cada uma tem seu papel e que precisamos de todas elas atuando em nós.

Durante a conversa as crianças também foram pontuando cenas do filme e fazendo observações bem importantes, tais como: “a tristeza nunca conseguia chegar no painel de controle”, “no final do filme novas ilhas foram criadas e o painel ficou mais grande”, “as bolas eram as memórias da menina”, “a maior bolinha da menina quando era bebê era a amarela”, “as bolas começaram a misturar a cor e ela ficou gostando do menino”, “o que é puberdade?” e “emoções são as lembranças e coisas importantes da nossa vida”.

Ao perceber sobre o interesse no assunto puberdade, conversamos um pouco com eles sobre essa fase em que alguns já se encontram. Falamos sobre as diferenças que ocorrem nessa fase, que não são apenas no físico, mas também nos gostos, interesses e no jeitinho de ser.

Antes de partirmos para a dinâmica fizemos perguntas sobre as emoções para checar o nível de compreensão da turma. E, bastante animados, mostraram ter absorvido o conteúdo e



estarem prontos para a próxima etapa. Como o dia estava bem bonito, nos dirigimos para uma área aberta do instituto e sentamos todos em uma grande roda.

Distribuímos cinco cards para cada criança, um de cada emoção, e explicamos como seria a dinâmica. O objetivo era que a criança levantasse a emoção que sentia quando determinada coisa acontecia, e quem se sentisse confortável, poderia falar sobre o porquê se sentia assim. Alguns exemplos de perguntas e respostas:

- ✚ Como você se sente quando brigam com você por algo errado que você fez? As respostas foram: medo, raiva, tristeza, nojo. Perguntamos para o que disse sentir nojo porque escolheu aquela emoção e este não soube responder.
- ✚ Como você se sente quando recebe um elogio de alguém? (Neste momento tivemos que explicar o que é elogio, pois alguns não entenderam a pergunta e nem o que é elogio). Reformulamos a pergunta para: Como você se sente quando a prof. Pri elogia uma atividade que você fez? Uma das respostas foi: “Alegria. Fico muito feliz e às vezes envergonhado.”

Durante a dinâmica percebemos a dificuldade de algumas crianças em compreenderem questões simples, como ter que levantar o cartão referente à pergunta feita no momento, e não relacionada à outra situação.

As crianças participaram muito da atividade, todas queriam falar e participar a todo momento. Tínhamos que pedir para que esperassem sua vez de falar. E nós aproveitávamos cada situação para pontuar a importância das emoções em nossas vidas, em reconhecermos os momentos em que elas estão latentes em nós para não tomarmos atitudes impensadas, assim como em reconhecê-las nas pessoas que convivem conosco, exercitando assim a empatia.

Às 17:30 h encerramos as atividades. Os responsáveis das crianças chegaram para buscá-las e nós prometemos que voltaríamos no dia seguinte para mais atividades.

No segundo dia de aplicação do projeto, 04 de novembro, chegamos no Instituto AMA às 14:00h e às 14:20h começamos as atividades. Começamos dividindo a turma em cinco grupos onde cada grupo ficaria com uma emoção. As crianças receberam papéis coloridos e deveriam representar através de frases ou desenhos como se sentiam quando estavam sob influência daquela determinada emoção. Ou o que fazia com que elas sentissem determinada emoção.

Pudemos perceber em algumas crianças o perfil de liderança, em outras a timidez, alguns com perfil mais individualista, mas no geral, os grupos trabalharam de maneira tranquila e colaborativa.

Às 15:00h as crianças se dirigiram para o lanche e nós duas fomos finalizar a árvore e colá-la na parede da entrada do AMA para dar sequência à atividade. Quando as crianças retornaram do momento do lanche, às 15:30h, explicamos que eles iriam decorar a árvore com os desenhos e frases que eles haviam feito sobre as emoções de cada grupo. Alguns apenas escreveram, outros replicaram os desenhos do filme, outros desenharam como se sentem.

Novamente sentimos a dificuldade de interpretação em algumas crianças. Foi frisado para elas que, no papel colorido distribuído a cada um, era para desenhar como se sentem sob influência da emoção representada pelo grupo, ou o que os faz sentir determinada emoção. E, alguns dos desenhos, eram os personagens do filme.

Terminamos a dinâmica com as crianças colando as emoções na árvore e frisamos que todas as emoções são importantes e que não devemos descartar nenhuma delas.

Na hora de ir embora distribuímos um card com palavras de afirmação e autoestima preso a um bombom. Aos nos despedirmos, as crianças disseram que teriam uma surpresa para



nós e cantaram a música “Meu Abrigo”. Ficamos bem emocionadas com a surpresa das crianças e nos despedimos com o coração grato pelo tempo que passamos no Instituto AMA.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo exposto, consideramos que o objetivo maior desta prática em Psicologia Comunitária (levar as crianças à compreensão das emoções básicas) foi alcançado. O presente trabalho tinha como objetivo apresentar as cinco emoções básicas (raiva, nojo, medo, tristeza e alegria) às crianças da turma de 6 a 12 anos do Instituto AMA.

Para auxiliar nossa abordagem recorreremos ao filme *Divertida Mente* da Pixar, rodas de conversa, dinâmicas e elaboração de uma árvore das emoções.

Nosso objetivo maior era proporcionar às crianças momentos de reflexões sobre as emoções, as reações que elas geram em nós, o papel delas em nossas vidas e a consciência de que todos nós as possuímos. Tivemos como um dos focos das nossas intervenções as falas de que não podemos escolher sentir ou não determinada emoção, mas temos o poder de controlar nossas reações frente a elas.

Perpassando pela temática principal do trabalho pudemos exercitar também o trabalho em grupo, o respeito pela fala do outro e a empatia. Essa ação comunitária, que partiu de uma proposta dentro da disciplina de Psicologia Comunitária, nos possibilitou exercitar um olhar atencioso para as necessidades da instituição que nos acolheu e pensar em práticas que agregassem na vida daquelas crianças.

Acreditamos que deixamos uma sementinha de autoconhecimento, gestão das emoções e empatia nas crianças que estiveram conosco durante este trabalho. E esperamos ter a oportunidade de retornarmos para dar sequência ao trabalho iniciado, que julgamos ser imprescindível para a construção de sujeitos mais felizes e realizados em todas as esferas da vida.

## REFERÊNCIAS

BRITTO, Ilma A. Goulart de Souza; ELIAS, Paula Virgínia Oliveira. Análise comportamental das emoções. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 16, jun, 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2009000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2009000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 21 nov. 2022.

GÓIS, César Wagner de Lima, Psicologia Comunitária. **Universitas Ciências da Saúde** - vol. 01 n.02 - pp.277-297. 2003. Disponível em: [https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/Revista\\_Psicologia/Teoria\\_e\\_Pratica\\_Volume\\_1\\_-\\_Numero\\_2/art10.PDF](https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/Revista_Psicologia/Teoria_e_Pratica_Volume_1_-_Numero_2/art10.PDF). Acesso em: 20, nov. 2022.

GOMES, Antonio Maspoli de Araujo. **Psicologia Comunitária: Uma Abordagem Conceitual** p. 72. Disponível em: [https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/Revista\\_Psicologia/Teoria\\_e\\_Pratica\\_Volume\\_1\\_-\\_Numero\\_2/art10.PDF](https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/Revista_Psicologia/Teoria_e_Pratica_Volume_1_-_Numero_2/art10.PDF). Acesso em: 20 nov. 2022.

MANGAS, Catarina. O papel das emoções na aquisição da linguagem e da linguagem na regulação das emoções. **Emoções, Artes E Intervenção Perspectivas Multidisciplinares**, p. 185. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/6477/1/Emo%C3%A7%C3%B5es%20Artes%20e%20Interven%C3%A7%C3%A3o%20Perspetivas%20Multidisciplinares.pdf#>



page=185 Acesso em: 21 nov. 2022.

PSICOLOGIA Comunitária: como atua, qual missão? **Instituto Brasileiro De Psicanálise Clínica**. Campinas, 19, novembro, 2020. Disponível em:

<https://www.psicanaliseclinica.com/psicologia-comunitaria/>. Acesso em: 22 nov. 1980.

SOUZA, Joana Barbosa de.; FERREIRA, Juliana Castro; SOUZA, Júlio Cesar Pinto de. A importância de validar as emoções das crianças. **Investigação, Sociedade E**

**Desenvolvimento**, [S. l.], v. 10, n. 10, pág. e479101018940, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i10.18940. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18940>. Acesso em: 21 nov. 2022.

XIMENES, Verônica Moraes; PAULA, Luana Rêgo Colares de; BARROS, João Paulo Pereira. **Psicologia comunitária e política de assistência social: diálogos sobre atuações em comunidades**. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 29, n. 4, p. 686-699, dez. 2009. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932009000400004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000400004). Acesso em 22 nov. 2022.



## APÊNDICE B- MATERIAL PRODUZIDO COMO SUGESTÃO PARA A PROFESSORA DAR CONTINUIDADE AO TRABALHO

### Sugestões de atividades para sala de aula sobre autoestima



#### Lápis da autoestima

Colocar frases motivacionais nos lápis da sala de aula. A professora avisa que esses lápis são muito legais, têm frases especiais e lê para as crianças. Para os que já tem domínio da leitura, é um incentivo para a autoestima. Objetivo: Despertar a motivação nas crianças para ajudá-las a criar hábitos de perseverança e autoestima.

#### Como foi a minha semana

O objetivo é que os alunos se expressem e a professora possa sentir o "clima emocional" das crianças durante a semana. A professora pode fazer intervenções na semana seguinte a partir do que foi falado.

Ideal aplicar na sexta-feira.

#### Final do dia

A professora pode deixar alguns minutos para conversar com alunos sobre qual emoção predominou no dia deles, e mostrar a importância de se expressar.

Objetivo: Não acumule as emoções.

#### Caixa das emoções

Confecionar as caixas das emoções (se não for possível todas, fazer da raiva e do medo) com os alunos e deixar em sala. O objetivo é que ao sentir a emoção, o aluno expresse em um papel e coloque dentro da caixa e ao final do dia, todos joguem fora as emoções "ruins" e guarde as boas.

Se for possível, sugira aos pais em um recadinho para que façam essas caixas em casa também.

Criado por:

*Adriane Aguiar e Juliana Pereira*



#### Sugestão de Frases para os lápis:

Como é bom ter você aqui  
Você é talentoso  
Você é talentosa  
Você pode fazer isso  
Você é criativo  
Você é criativa  
Você consegue  
Você vai aprender muitas coisas hoje  
Você é importante  
Você é maravilhoso  
Você é maravilhosa  
Que bom que você veio  
Estou feliz em ter você aqui  
Seja gentil com o colega  
Você é especial  
Tente, mesmo que erre  
Gosto de como você é  
Você é único  
Você é única  
Você é lindo  
Você é linda  
Você tem potencial  
Você é maravilhosa  
Vamos nos divertir  
Vamos aprender muito  
Você é muito legal  
Sorria sempre  
Você é um artista  
Você é uma artista  
Não desista dos seus sonhos  
O dia ficou mais bonito porque você chegou

Obrigada

*Adriane Aguiar e Juliana Pereira*  
Estudantes de Psicologia



## APÊNDICE C- MATERIAL PRODUZIDO PARA SER ENVIADO AOS PAIS PELO WHATSAPP

**Todas as emoções importam**

Nos dias 3 e 4 de novembro/22 foi realizado um trabalho com as crianças para que elas entendam melhor o papel das emoções em nossas vidas. Gostaríamos de deixar algumas sugestões para que vocês pais/responsáveis possam

ensinar	brincando
Assista o filme <b>DIVERTIDA MENTE</b> com as crianças e, após, converse com elas sobre as emoções.	Ajude seu filho a verbalizar e dar nome à emoção que está sentindo. Esse gesto demonstra empatia e que você está junto no processo de crescimento dele.
Mantenha um canal de diálogo com suas crianças. Dessa maneira elas saberão que podem encontrar em você um porto seguro para aprender a lidar com seus problemas e suas emoções.	Escolham um dia da semana para fazerem algo em família. Ex: Um filme, um passeio, contar histórias etc.
Fale para seus filhos que vocês (adultos) também tem emoções como alegria, tristeza, medo, nojo, raiva etc.	Veja as emoções desconfortáveis da criança (principalmente a RAIVA), como uma oportunidade de crescimento e aprendizado emocional para ela.
Ensine seus filhos a demonstrar e lidar com as emoções.	Crianças são mais abertas a falar de suas emoções quando se sentem compreendidas e em ambiente seguro.

**DICA DE OURO**  
Coloque limites na criança, e, ao mesmo, tempo ajude ela a resolver seus problemas. Firmeza e gentileza, uma dupla infalível na educação de nossas crianças.

**OBRIGADA**  
Adriane Siqueira e Juliana Pereira  
Estudantes de Psicologia

## APÊNDICE D- MATERIAL PRODUZIDO PARA TRABALHAR A DINÂMICA DAS EMOÇÕES



## DISTRIBUÍDO NO ÚLTIMO DIA DAS ATIVIDADES



## APÊNDICE F- LINK DO VÍDEO DE APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

[https://www.canva.com/design/DAFRIJc2JS8/9cUOTFY8MWbPDuo-QAq4ug/view?utm\\_content=DAFRIJc2JS8&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFRIJc2JS8/9cUOTFY8MWbPDuo-QAq4ug/view?utm_content=DAFRIJc2JS8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)



# CAPÍTULO 6

## RELATÓRIO DE PRÁTICAS PSICOLÓGICAS NA COMUNIDADE COM UM GRUPO DE REFUGIADOS NA CIDADE DE CURITIBA/PR

Anderson Ferreira dos Santos

Carolina Ricardo de Moraes

Guilherme Henrick Reis Magalhães

Gustavo Frank Broch

Jackeline Cristina Appelt

Jusara Evangelista Penteado

Edi Marise Barni

Diego da Silva

DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-88-96



# RELATÓRIO DE PRÁTICAS PSICOLÓGICAS NA COMUNIDADE COM UM GRUPO DE REFUGIADOS NA CIDADE DE CURITIBA/PR

Anderson Ferreira Dos Santos <sup>1</sup>  
Carolina Ricardo De Moraes <sup>2</sup>  
Guilherme Henrick Reis Magalhães <sup>3</sup>  
Gustavo Frank Broch <sup>4</sup>  
Jackeline Cristina Appelt <sup>5</sup>  
Jusara Evangelista Penteado <sup>6</sup>  
Edi Marise Barni <sup>7</sup>  
Diego Da Silva <sup>8</sup>

## RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados de um estágio em Psicologia na comunidade com pessoas refugiadas. A prática de estágio se faz necessária para o aprendizado dos alunos e colaborações dos mesmos com a comunidade. É neste contexto de vulnerabilidade e fragilidade que o Cáritas surge para auxiliar esses migrantes, desde o momento em que são encaminhados para as casas de passagem. Nos primeiros atendimentos, são feitas entrevistas e conversas com os migrantes para entender toda a mudança, ajudá-los com a documentação e regularização necessária, fazendo todo o encaminhamento e orientação para que possam buscar a residência no país. Além de orientações para a elaboração de currículos, como matricular-se em cursos de especialização, tanto presenciais como online, além de cursos para aprendizado da língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Refugiados. Psicologia. Comunidade.

## 1 INTRODUÇÃO

Desde o início da história humana, o deslocamento de pessoas se apresenta como um processo natural, mas foi a partir do desenvolvimento do capitalismo, das transformações tecnológicas e da globalização que as pessoas começaram a se deslocar de forma generalizada devido a fatores econômicos, as desigualdades sociais e os desequilíbrios políticos e ecológicos, bem como o seu contexto histórico e cultural.

---

<sup>1</sup> Discente de Psicologia da Unicesumar.

<sup>2</sup> Discente de Psicologia da Unicesumar.

<sup>3</sup> Discente de Psicologia da Unicesumar.

<sup>4</sup> Discente de Psicologia da Unicesumar.

<sup>5</sup> Discente de Psicologia da Unicesumar.

<sup>6</sup> Discente de Psicologia da Unicesumar.

<sup>7</sup> Pedagoga e docente da Uniandrade, Uniensino, Fempar e prefeitura de Curitiba.

<sup>8</sup> Psicólogo docente da Uniensino.



A imigração tem impactos negativos para a saúde mental dos imigrantes, pois durante estes processos migratórios os indivíduos passam por altos níveis de estresse que superam a capacidade de adaptação. Todos estes processos causam intenso sofrimento psíquico.

Quando os imigrantes chegam no país de acolhimento, se deparam com cenários de mudanças que envolvem diferenças no meio físico e social, choque cultural, barreiras linguísticas dentre outras situações, as quais geram problemas psicológicos, físicos e sociais para o indivíduo.

Diante deste cenário, o seguinte relatório de Estágio em Práticas Psicológicas na Comunidade, do curso de psicologia da Universidade Cesumar, tem como objetivo trabalhar com os imigrantes e refugiados presentes na Casa do Migrante Santa Dulce dos Pobres atendida pela Instituição Cáritas Curitiba.

Para isso, como premissa inicial buscou-se estabelecer um bom rapport entre os discentes de psicologia, os imigrantes e funcionários da casa, com o objetivo principal de desenvolver um projeto, uma intervenção pautada na atuação da psicologia, com o intuito de atenuar os impactos na saúde mental dos indivíduos em consequência a adaptação do imigrante ao seu novo país. Para isso, as metodologias utilizadas foram entrevistas e observações do cotidiano dos indivíduos presentes na casa.

## **2 PROJETO CÁRITAS BRASILEIRA**

O projeto Cáritas Brasileira, surgiu há 60 anos e atua na promoção, defesa, garantia de direitos e na organização das comunidades, tendo como foco o protagonismo das pessoas em situação de vulnerabilidade e exclusão social (CÁRITAS).

Durante os meses de estágio na casa Santa Dulce dos Pobres, a maior demanda citada pelos moradores foi a ansiedade em se estruturar em um novo país, buscar emprego e uma casa segura para viver, além de estarem longe de seus familiares, o que amplia o sentimento de desamparo. Durante o processo de migração, muitos fatores estressores acompanham nesta transição: violência, medo, angústias, entre outros.

De acordo com a Doutora em Psicologia, Lucienne Martins Borges, “as alterações na identidade social e afetiva ocorrida durante o processo migratório fazem com que a migração seja então vivenciada como uma situação de vulnerabilidade psicológica, na qual os mecanismos de defesa se tornam menos eficazes” (2013).

Desta forma, a chegada de forma não planejada em um novo país faz com que os indivíduos passem por dificuldades com relação a adaptação ao novo local, o aprendizado a uma nova língua, novos costumes e comportamentos, fatores que foram percebidos nos dias de estágio, onde na maioria dos relatos, os indivíduos levantaram diversas questões relacionadas a sua experiência na saída do país, a transição entre os países, onde ficaram alocados em um primeiro momento e como era a relação com os demais imigrantes que passavam por aquele local.

Em todos os encontros na casa de passagem, foi dado espaço para que os moradores pudessem falar acerca de seus sentimentos e emoções, para que pudessem sentir-se confortáveis em se expressar e assim, se identificarem com os demais relatos e construir uma rede de apoio - mesmo que momentânea durante os meses em que moram juntos na casa, mas que faz a diferença na adaptação no novo país - além de sentirem que não estão sozinhos.

Em seu estudo, a pesquisadora Lucienne Martins Borges, enfatiza que:





O período que precede a chegada ao país tende, para um número importante de pessoas, a aumentar essa vulnerabilidade psíquica. Assim, os traumatismos do exílio são muitas vezes agravados por fatores que ocorrem após a imigração, como a lentidão administrativa, os obstáculos à reconstrução de uma vida profissional e familiar, dificuldades em relação à língua, diferenças culturais, mudanças e inversão de papéis sociais (os pais passam, com frequência, da função de protetores à de dependentes), etc. (2013).

É neste contexto de vulnerabilidade e fragilidade que o Cáritas surge para auxiliar esses migrantes, desde o momento em que são encaminhados para as casas de passagem. Nos primeiros atendimentos, são feitas entrevistas e conversas com os migrantes para entender toda a mudança, ajudá-los com a documentação e regularização necessária, fazendo todo o encaminhamento e orientação para que possam buscar a residência no país. Além de orientações para a elaboração de currículos, como matricular-se em cursos de especialização, tanto presenciais como online, além de cursos para aprendizado da língua portuguesa. Através deste contato, os migrantes podem sentir-se mais seguros e amparados ao chegar ao país, visto que há uma rede de suporte para que eles possam ter um local estável, com moradia e alimentação para que seja possível pensar em um trabalho e uma casa para si e sua família.

Além dos fatores já citados, há uma forte mudança com relação à cultura e aos costumes do novo país. Sobre a cultura, podemos afirmar que:

A cultura não é mais entendida como um sistema fechado ou um conjunto de crenças e práticas tradicionais transmitidos de geração em geração de forma “fixa”, mas antes como algo vivo, de dinâmico e em mudança: um sistema flexível de valores e de visões do mundo que as pessoas vivem, criam e recriam, constituindo um referencial através do qual os indivíduos e os grupos definem as respectivas identidades e negociam as suas vidas (LECHNER, 2007).

Através desta noção de cultura, é possível compreender a importância de valorizar e destacar a cultura do imigrante durante o processo de migração, uma vez que a identidade muitas vezes se perde neste processo, o que pode agravar o sentimento de fracasso e não pertencimento dos indivíduos.

Desta forma, resgatar as tradições, hábitos e costumes é altamente relevante para que os imigrantes possam sentir-se pertencentes ao seu país e a sua identidade. Em grande parte dos encontros, esse resgate surgiu ao destacarem a língua falada, como comemoram suas tradições e como é a relação nas comunidades em seu país. Essas ações contribuem para que sua identidade não seja perdida nesse processo e que tendo a consciência de si neste novo território, possa buscar uma nova e melhor condição de vida.

### **3 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL**

A proposta de estágio está sendo executada na Instituição Cáritas Brasileira, fundada em 12 de novembro de 1956. Sua criação foi mobilizada por Dom Helder Camara, então Secretário Geral da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A origem da palavra “Cáritas” significa caridade, trata-se de uma rede entre pessoas organizadas em grupos, comunidades, paróquias, municípios e regiões.

Segundo a Cáritas Brasileira:

Testemunhar e anunciar o Evangelho de Jesus Cristo, defendendo e promovendo toda forma de vida e participando da construção solidária da sociedade do Bem Viver, sinal



do Reino de Deus, junto com as pessoas em situação de vulnerabilidade e exclusão social" é a missão da Cáritas Brasileira (CÁRITAS.ORG, 2022).

Desse modo, a Cáritas contribui para a solidariedade, a construção da cidadania, visando uma sociedade justa e solidária. A abordagem da Cáritas é ouvir respeitosamente o sofrimento dos pobres e vulneráveis e fornecer as ferramentas para mudar suas vidas, sendo uma instituição ligada à Igreja Católica. A Cáritas é um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e possui uma rede com 187 entidades-membro, 12 regionais e 5 articulações (CÁRITAS.HISTÓRIA, 2019).

A Cáritas Curitiba atende a Casa do Migrante Santa Dulce dos Pobres, onde as atividades de estágio estão sendo realizadas. A casa está localizada no bairro Capão da Imbuia (Curitiba-Paraná), acolhendo refugiados de outros países que chegam a Curitiba em busca de oportunidades.

O local possui cerca de 24 a 26 quartos e as divisões são da seguinte maneira: as famílias ocupam o mesmo quarto e as pessoas que chegam a casa sozinhas vão para quartos femininos ou masculinos. A casa tem uma cozinha e um refeitório amplo, área da lavanderia, um quintal espaçoso onde as crianças brincam, possui uma biblioteca que também funciona como uma sala de TV e uma garagem que ocorre um bazar para arrecadação de fundos.

Os acolhidos são em sua maioria Venezuelanos, que se refugiam no país em busca de oportunidades de trabalho e condições dignas de vida, fato, devido às perseguições, crises econômicas e políticas em seu país. A maioria vem com a família, crianças e idosos.

O primeiro trabalho de acolhimento é encaminhar as pessoas para regularizarem sua documentação, assim como o cadastro no Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), Sistema Único de Saúde (SUS), sistema de transporte e outros serviços públicos. A seguir, nas buscas de trabalho, entrevistas e orientações sobre como fazer seus currículos, aulas de Portugues. As crianças também são direcionadas às escolas mais próximas que tenham vagas.

Portanto, o objetivo também é apresentar as Leis do Brasil que divergem das de origem deles, a realidade e a cultura dos brasileiros aos refugiados. Uma vez que as famílias estão estabelecidas no trabalho, devem encontrar uma casa para alugar e continuar com suas vidas, abrindo vagas para outros refugiados.

Segundo a própria Cáritas, são cinco áreas de atuação que representam a Cáritas Brasileira, sendo elas: economia popular solidária, Convivência com biomas, Programas com a infância, adolescência e juventude, Meio ambiente, gestão de riscos e emergência e migração e refúgio.

#### **4 LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES**

Com o Primeiro acolhimento da Cáritas aos refugiados, cabe levantar as dificuldades inerentes à estratégia de interiorização. Segundo a ACNUR,

A interiorização é uma ação do governo federal brasileiro para a população venezuelana que vive em Roraima e Amazonas que visa, com segurança, mudar para outras partes do Brasil. O programa prioriza venezuelanos(as) que estão em situação de vulnerabilidade nas cidades de Boa Vista, Pacaraima e Manaus, tanto em abrigos quanto fora deles (ACNUR, 2018).

Mesmo com os processos de acolhimento e soluções fornecidas pela Cáritas, a interiorização dos refugiados conduz a um fluxo constante na Casa Santa Dulce. Além dos



desafios normais do dia a dia da Casa, surgem novas demandas, essas novas necessidades que rodeiam a psicologia.

Na primeira instância, nota-se uma falta de apoio Psicológico para os educadores sociais e aos refugiados, há uma sobrecarga para ambos. Para os refugiados, além dos traumas e cargas que trazem do seu país, novas surgem no caminho até a Casa Santa Dulce. Surgem crises de ansiedade, depressão, incluindo a perda da identidade devido ao fato de sair de um país e chegar em um totalmente novo. Evidentemente com a perda dessa identidade, gera uma crise na auto estima, na confiança e autonomia.

Com a interação nas duas visitas a Casa, o primeiro contato com os refugiados, percebemos uma necessidade imensa por trabalho, beirando a ansiedade crônica. Preocupação destacada constantemente pelos refugiados, nesse quadro as famílias que não conseguem trabalho, pela dificuldades das entrevistas, locomoção, comunicação. Acabam ficando para trás em comparação a outras famílias, ou mais antigas na casa. Essa preocupação e ansiedade gera tensões familiares, principalmente aos homens, que ainda possuem o estereótipo de serem o provedor da casa. Essas atitudes agridem a saúde mental dos refugiados ao longo prazo.

Em relação às crianças, constatamos uma carência de atividades após o período escolar. Bem como, reforços escolares, atividades recreativas e reforço na língua Portuguesa.

A Casa Santa Dulce possui parcerias que auxiliam nas despesas, mas foi relatado que a maior dificuldade encontrada hoje é com relação à alimentação e materiais de higiene. A instituição trabalha com doações, desde roupas, cestas básicas e voluntariado.

Há necessidades na parte física da casa, bem como na brinquedoteca, precisando de reparos na pintura, cortinas, prateleiras de livros e brinquedos. Na sala de televisão falta reparo no sofá, pintura e móveis. Em torno da Casa, de modo geral carece de reparos leves, nada estrutural, somente pintura e troca de piso.

## **5 RELATÓRIO DAS VISITAS**

A segunda interação com os refugiados, foi a apresentação da equipe de estagiários de Psicologia (Unicesumar). Por meio dessa apresentação realizamos uma dinâmica envolvendo crachás, onde todos escreveram os nomes e gostos pessoais. Dentro do grupo a maioria eram famílias Venezuelanas, exceto uma criança Persa. Reunidos na sala havia adultos, crianças e gestantes.

Orientamos as crianças ao livre desenho com lápis de cor, para melhor entender seus gostos pessoais, pois a primeira barreira a ser enfrentada é a linguagem.

Seguindo com a apresentação de cada pessoa com o nome, gostos, a maioria deixou bem claro a preocupação em trabalhar, tanto em conseguir ou manter o trabalho. Mostrando um grande nível de ansiedade e estresse por conta das tentativas frustradas de conseguir emprego. Inteirando as apresentações, todas as crianças escreveram seus nomes e desenharam muito bem seus gostos pessoais.

Após as apresentações, explicamos o objetivo da dinâmica. Adentramos nos objetivos do projeto, na explicação da importância da Psicologia e saúde mental para os imigrantes.

Em conclusão ao segundo contato, o grupo foi muito receptivo e dinâmico, apesar da maioria estar trabalhando, contamos com sete adultos e seis crianças. A educadora social Carol Lehmann nos recebeu muito bem, atuou intermediando o diálogo entre o português e o espanhol,



fluindo consideravelmente bem a conversa. Logo, dispensamos o grupo para seus afazeres diários, mas continuamos conversando com eles durante a parte da manhã.

Em seguida, nossa equipe foi dividida em duas partes. A primeira seguiu com a Educadora Social para uma breve entrevista, a segunda passeou pelo espaço para um maior contato com os refugiados e suas rotinas.

Na área externa da Casa as crianças brincavam de futebol, interagimos e brincamos com elas. Em um diálogo com o mais velho (8 anos), perguntamos o que ele gostava de comer, ele respondeu “Tequenõ” aperitivo frito tem forma cilíndrica e contém uma barra de queijo semiduro que é envolto por tiras de massa fina de farinha de trigo.

Logo, começamos a conversar com um casal que participou da reunião, o casal se mostrou com uma grande aflição e muitos ansiosos por ainda não terem encontrado seus respectivos empregos. Relataram que eram fazendeiros, cultivavam milho, soja e cuidavam de animais na fazenda.

Em outro momento conversamos com um jovem, com um diálogo sobre futebol e profissões, ele explicou que jogava muito Baseball sendo o esporte mais praticado na Venezuela, abordou que sua profissão no antigo país era Paramédico e bombeiro civil.

Finalizando a segunda visita, buscamos conhecer a vizinhança da Casa, caminhando até as escolas, farol do saber e quadras poliesportivas. Com o objetivo de um possível passeio ou atividade recreativa com as crianças.

## 5.1 RELATÓRIO DINÂMICA DO BARBANTE

No dia 08 de Outubro de 2022 realizamos a segunda visita, elaboramos uma Roda de conversa ao ar livre, iniciando como uma breve apresentação, pois o grupo já nos conhecia. Logo, trabalhamos com uma dinâmica conhecida como a Dinâmica do Barbante, como uma forma de conectar as histórias e vidas dos refugiados presentes na casa, a dinâmica é realizado com um rolo de barbante, inicia-se com o coordenador falando seus gostos pessoais, sonhos e suas dificuldades presentes no dia-a-dia. Logo após de falar, o participante lança o rolo de barbante, mas, segurando a linha na mão, segue-se o mesmo processo com todos na roda.

Participavam 7 Venezuelanos e 3 Afegãos, ao concluir a participação de todos, inclusive dos estagiários, mostramos uma representação de uma teia de aranha ou de uma rede em que todos estão conectados. Se alguma pessoa deseja se mover para outro lugar, apenas poderia fazê-lo se todos os demais colaborassem. A dinâmica mostra como as relações se dão de forma cooperativa, não podendo fazer tudo sozinhos. Dependem dos demais para que haja uma harmonia e um equilíbrio entre as relações pessoais que se estabelecem.

Para desfazer a teia, cada participante retorna o novelo ao antepenúltimo e assim por diante.

Com a finalização da dinâmica, iniciamos a conversa sobre os temas abordados pelos refugiados, dentro dos quais se destacam a dificuldade na aprendizagem e fala da língua portuguesa, mesmo sendo parecidas. Contudo, se deu de uma forma bem descontraída e alegre, com a adivinhação de palavras em espanhol e em português.

Um casal de refugiados abordou a sua dificuldade em conseguir trabalho, devido a idade e outros fatores. Revelaram estar sobre índices de ansiedades e estresses, não só pelo fato de não conseguir trabalho, mas, pelo tempo de permanência estar se esgotando dentro da casa.



Concluimos a roda de conversa com uma reflexão sobre a dinâmica e os temas abordados, a onde o grupo possa se ajudar mutuamente nas dificuldades. Levantamos a necessidade de abordar mais o tema sobre ansiedade com o grupo, de como entender e lidar com ela.

## 5.2 RELATÓRIO DE APRESENTAÇÃO DO FOLDER, DINÂMICA SOBRE ANSIEDADE E TÉCNICA DO MINDFULNESS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

No dia 05 de novembro de 2022, na casa de passagem Santa Dulce Dos Pobres estavam presentes seis adultos imigrantes advindos, principalmente da Venezuela. Deste modo, iniciamos o dia com uma conversa sobre a adaptação deles ao Brasil, em seguida entregamos o folder intitulado:” Entendendo A Psicologia- Guia Prático Para Imigrantes” o qual foi impresso em três idiomas (inglês, português e espanhol) e entregue para todos os presentes.

Após a entrega, realizamos uma breve explicação sobre saúde mental, o papel do psicólogo, o que é a psicologia, temas dentro da psicologia e onde buscar ajuda, conteúdos elencados no *folder*.

Em seguida, iniciamos uma dinâmica sobre ansiedade e para a realização da mesma utilizamos algumas folhas de papel sulfite e canetas esferográficas. Após a entrega dos materiais necessários, pedimos para que os imigrantes escrevessem sobre situações em que se sentem ansiosos e o que entendem por ansiedade. A dinâmica tinha o intuito de que os participantes fizessem comentários sobre o que escreveram, porém os imigrantes optaram por apenas nos entregar seus papéis.

Esta dinâmica foi aplicada com o propósito de servir como um indicador do índice de ansiedade enfrentada e compreender o nível de conhecimento dos refugiados referente ao assunto retratado.

Para finalizar, havíamos preparado um momento com a intenção de ensinar aos adultos técnicas de relaxamento e atenção plena, pois existem indicadores mostrando a eficácia de técnicas de mindfulness como uma forma de diminuir a ansiedade, auxiliar a manter a atenção e contribuir para a prevenção episódios de ansiedade (LIMA e SENE, 2017).

A técnica ensinada chama-se “5-4-3-2-1” e basicamente os participantes tinham que olhar em volta e mencionar cinco coisas que estavam vendo, em seguida citar quatro coisas que podiam ouvir, três coisas que podiam tocar , dois cheiros que estavam sentindo e o gosto de uma coisa. Deste modo, o indivíduo consegue centrar-se no presente e diminuir os níveis de ansiedade (LIMA e SENE, 2017).

## REFERÊNCIAS

ACNUR, Agência da ONU para Refugiados no Brasil. **Interiorização**, 2018. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/temas-especificos/interiorizacao/>. Acesso em: 22/09/2022.

BRASILEIRA, Cáritas. **Missão**. Cáritas brasileira - organismo da CNBB, 2020. Disponível em: <https://caritas.org.br/missao>. Acesso em: 22/09/2022.

BRASILEIRA, Cáritas. **História**. Cáritas brasileira - organismo da CNBB, 2020. Disponível em: <https://caritas.org.br/historia>. Acesso em: 20/09/2022.



CURITIBA, Cáritas Diocesana. **Cáritas**. ASP - Ação Social do Paraná, 2020. Disponível em: <http://www.aspr.org.br/caritas/> .Acesso em: 20/09/2022.

LECHNER, Elsa (2007), “Imigração e saúde mental”, in DIAS, Sónia (org.), **Revista Migrações** - - Número Temático Imigração e Saúde, Setembro 2007, n.º 1, Lisboa: ACIDI, pp. 79-101.

LIMA, Amanda Gonçalves; SENE, Arthur Siqueira. Mindfulness nas terapias de redução da ansiedade. **Psicologia e Saúde em debate**, v. 3, n. Supl. 1, p. 40-41, 2017 .

MARTINS-BORGES L. Migração involuntária como fator de risco à saúde mental. **REMHU**. 2013; 21(40):151-62.

MARTINS-BORGES L, Poucreau J. Serviço de atendimento psicológico especializado aos imigrantes e refugiados: interface entre o social, a saúde e a clínica. **Estud Psicol** (Campinas). 2012; 29(4):577-85.





# CAPÍTULO 7

## DEPRESSÃO PÓS-PARTO EM SUAS EXTENSÕES SOB UMA PERSPECTIVA DAS PSICOTERAPIAS COMPORTAMENTAIS, DESENVOLVIMENTISTAS E DE FAMÍLIA

Anderson Luiz de Oliveira

Elisa Santos Chagas

Janine Santos de Oliveira

Letícia Maria Teixeira

Matheus Silveira de Amorim

Edi Marise Barni

Diego da Silva

DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-97-108



# DEPRESSÃO PÓS-PARTO EM SUAS EXTENSÕES SOB UMA PERSPECTIVA DAS PSICOTERAPIAS COMPORTAMENTAIS, DESENVOLVIMENTISTAS E DE FAMÍLIA

Anderson Luiz de Oliveira <sup>1</sup>  
Elisa Santos Chagas <sup>2</sup>  
Janine Santos de Oliveira <sup>3</sup>  
Letícia Maria Teixeira <sup>4</sup>  
Matheus Silveira de Amorim <sup>5</sup>  
Edi Marise Barni <sup>6</sup>  
Diego da Silva <sup>7</sup>

## RESUMO

A presente pesquisa propõe-se em abordar o impacto da depressão pós-parto, onde acomete um grande número de puérperas. Logo associam-se às disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento Humano e Psicoterapia de Casal e Família, onde abrange o tema de forma sucinta para a atuação preventiva e capacitada na área da psicologia, para que se possa proporcionar apoio às mães, principalmente a enfrentar os eventuais episódios de depressão. A metodologia utilizada foi baseada em revisão bibliográfica que analisou o tema em determinadas áreas do conhecimento, em portais como Scielo, livros, periódicos, revistas, órgãos governamentais e não governamentais.

**Palavras-chave:** Depressão pós-parto. Depressão. Mulher. Terapia. Puerpério.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho possui por finalidade abordar as questões envolvendo a depressão pós-parto (DPP), a qual é um transtorno que acomete cerca de 25% das mulheres brasileiras nos períodos de 6 a 18 meses pós-natal, ou seja 27.444.908,5 mulheres experienciam a DPP de acordo com (AYERS *et al*, 2016), esses dados foram publicados no City University of London Institutional Repository. Por se tratar de uma questão de saúde mental, física e emocional o auxílio e zelo, tanto pelas mulheres que estão lidando com esse transtorno, como também de seus familiares é de extrema importância, por conta de ser um período de muita fragilidade e vulnerabilidade para os envolvidos.

No entanto, o impacto desse transtorno não se restringe somente ao âmbito familiar,

---

<sup>1</sup> Discente de Psicologia da Unicesumar.

<sup>2</sup> Discente de Psicologia da Unicesumar.

<sup>3</sup> Discente de Psicologia da Unicesumar.

<sup>4</sup> Discente de Psicologia da Unicesumar.

<sup>5</sup> Discente de Psicologia da Unicesumar.

<sup>6</sup> Pedagoga e docente da Uniandrade, Uniensino, Fempar e prefeitura de Curitiba.

<sup>7</sup> Psicólogo docente da Uniensino.



uma vez que, as consequências se alastram por toda a sociedade. Consequentemente, podendo fomentar outros agravos à saúde, tais como distúrbios do sono, distúrbios nutricionais, atrasos cognitivos, suicídio, dentre inúmeros outros (LOBATO, 2011). Posto isso, é de extrema importância a compreensão do que é a depressão pós-parto e quais medidas devem ser tomadas a fim de tratá-la e quebrar os tabus que a envolvem. Neste artigo serão abordados os seguintes tópicos: fatores históricos que envolvem a DPP, o que é a depressão pós-parto, o que desencadeia a depressão pós-parto e quais os tratamentos.

## 2 DEPRESSÃO: DEFINIÇÕES E CAUSAS

A depressão tem sido um problema cada vez mais discutido entre as diversas áreas da medicina, em boa parte articulada pelas abordagens da psiquiatria e da psicologia. Consta-se que o termo “depressão”, conforme Cavalcante (1997), tenha surgido no século XVIII, originário do latim “*depressionem*”, definido como “abaixamento”, e relacionado com diferentes campos científicos para além da medicina propriamente dita e mais tarde tenha vindo a ser referido no meio medicinal como um abatimento físico e moral, um “fundo do poço” segundo os pacientes deprimidos.

Entretanto, a depressão em si como um fator biológico, em especial ocasião a distímia, é tida em discussões externas à leitura científica desde os períodos da Antiguidade Clássica, quando filósofos como Hipócrates e Aristóteles se distendiam sobre o assunto o relacionando com a melancolia, observando que os mais excepcionais filósofos adquiriam um “temperamento melancólico”, dando a distímia um caráter de superioridade intelectual, ao contrário de uma visão mais contemporânea que a relacionaria como um mal a ser sanado pela medicina (RODRIGUES, 2000).

Em geral, a depressão é considerada como “uma doença mental em que o humor de uma pessoa está emaranhado com uma sensação de desconforto mental e físico e não pode ser alterado por auto ajuste” (HE, 2022, p. 68). O DSM-V a classifica pela característica comum da presença do humor triste, vazio ou irritável com a sequência de alterações somáticas e cognitivas das quais abrangem o funcionamento social, bem como sua capacidade em si no indivíduo (DSM-V, 2014), com isso identificando diversos transtornos relacionados a ela como subdivisões:

Os transtornos depressivos incluem transtorno disruptivo da desregulação do humor, transtorno depressivo maior (incluindo episódio depressivo maior), transtorno depressivo persistente (distímia), transtorno disfórico pré-menstrual, transtorno depressivo induzido por substância/medicamento, transtorno depressivo devido a outra condição médica, outro transtorno depressivo especificado e transtorno depressivo não especificado (DSM-V, 2014, p. 155). Da constituição dos sintomas relacionados aos transtornos depressivos, os que mais usualmente aparecem na caracterização dos mesmos no DSM-V referem-se a presença do humor deprimido ou a baixa autoestima boa parte do dia, com certa frequência de dias, a intensa diminuição do interesse ou prazer na realização de quase todas as atividades do dia a dia, com também uma certa frequência, a diminuição da aptidão para pensamentos ou tarefas que exijam a concentração, ou ainda a permanência da indecisão, com determinada regularidade, e o aparecimento de sinais sintomáticos que causam sofrimento e servem de empecilho para o funcionamento social, profissional e para outras áreas do indivíduo, sendo que alguns dos sintomas podem ser induzidos por substâncias, em casos do transtorno ser orientado pela indução destas, enquanto outros podem se relacionar a demais condições características dos transtornos depressivos, tais como a perda ou ganho de peso, a fadiga ou perda



de energia, sensações de inutilidade ou culpa excessiva cotidianamente, insônia ou hipersonia repetidas vezes e até mesmo ideações suicidas (DSM-V, 2014).

Além das especificidades destes transtornos expostas no DSM-V, sabe-se que de diferentes formas eles são analisados ou compreendidos nas mais diversas abordagens da psicologia. Na terapia cognitivo-comportamental (TCC), conforme os estudos de Beck, o humor e comportamentos negativos estão associados a pensamentos e crenças distorcidas, de onde a depressão pode ser entendida como decorrente das cognições e esquemas cognitivos disfuncionais (POWELL *et al*, 2008).

Porém, algumas linhas inteiradas na perspectiva analítico-comportamental visualizam na interpretação de Beck uma problemática relativa à causalidade dos transtornos depressivos como referentes a crenças internas, uma vez que tal formulação reforçaria a imagem de que a depressão seria causada tão somente por aspectos internos, anulando a importante influência de aspectos externos, dos quais, por uma concepção vinculada ao behaviorismo radical de Skinner, ganham destaque na relação entre comportamentos e controles internos com contingências externas, de onde ainda pode-se tirar uma outra compreensão comportamentalista a respeito da depressão levando em conta a relevância dos comportamentos verbais nas atividades do sujeito (CAVALCANTE, 1997).

Para a visão humanista-fenomenológica, a depressão está relacionada propriamente com a condição entre pensamentos e sentimentos que não caminham juntos, sendo assim a relação conflitiva entre as situações internas do indivíduo trazida à tona como uma inautenticidade no aqui e agora, ao passo que a elaboração de uma consciência reflexiva se proporia como um significativo passo para a estruturação particular da pessoa do cliente (GONÇALVES *et al*, 2016). Ainda para além destas perspectivas tem-se a crítica desenvolvida pelo constructo psicanalítico em questão de se investigar o fenômeno da depressão por inteiro, observando que o mesmo foi historicamente classificado como fator nosográfico pelos modelos biomédicos, conjuntos da psiquiatria clássica, pelo status de seus efeitos ou sintomas, antes que por sua causalidade (RODRIGUES, 2000), esta, ao contrário, aparecendo na psicanálise freudiana sob denominação dos processos da melancolia, ponto sobre o qual Freud passa a dividir, muito embora não tenha chegado a tratar diretamente da depressão devido as condições terminológicas de sua época, diferentes tipos de melancolia de acordo com Rodrigues (2000, p. 166):

Freud propõe que, na "melancolia neurastênica," práticas sexuais desviadas afetariam a produção de excitação sexual somática, que se veria diminuída, enfraquecendo também o grupo sexual psíquico. Na "melancolia periódica," essa perda do *quantum* de excitação sexual somática e, conseqüentemente do grupo sexual psíquico, também ocorreria, porém por causas hereditárias, tal como na "melancolia cíclica," com a peculiaridade de que, nesta última, se alternariam períodos de aumento e cessação da produção de libido. Já na "melancolia de angústia" não ocorreria essa anestesia sexual, pois tal como a neurose de angústia, práticas sexuais insatisfatórias levariam a um acúmulo de excitação sexual somática (e não a seu empobrecimento), o que a desviaria do grupo sexual psíquico, transformando-a, na fronteira entre o somático e o psíquico, em angústia.

Ainda segundo este autor, mesmo Lacan passaria a investigar a depressão, buscando a compreender sob o aspecto de sua relação com a linguagem, de onde se sucede a definição da mesma como uma "dor de existir", uma vez que tal condição do sofrimento psíquico é consequência do existir no império da linguagem, considerando-se que o "eu" do sujeito é condenado a encontrar-se fora de seu corpo, passando a depender do Outro simbólico da linguagem (RODRIGUES, 2000). Sabe-se igualmente que com estas considerações e, além delas, outras concepções, pode-se visualizar as mais diversas intervenções psicoterápicas que se estendem pelo assunto da depressão, das quais se entendem a "psicoterapia de apoio,



psicodinâmica breve, terapia interpessoal, comportamental, cognitiva comportamental, de grupo, de casais e de família” (SOUZA, 1999, p. 18) e etc. Isso ocorre porque os transtornos depressivos como um todo foram amplamente discutidos pelos mais diversos pontos de vista, o que contribui para a manutenção de uma quantidade significativa de recursos teóricos na literatura científica.

É claro também que o aparecimento destes transtornos nos entremeios da sociedade não seria senão expressivo para gerar uma preocupação no âmbito das pesquisas: na adolescência, a prevalência do transtorno depressivo maior varia entre 3% a 9% da população geral, enquanto que em países como os Estados Unidos 37% dos jovens adultos entre 18 a 25 anos relatam já terem sofrido episódios depressivos (NIHCM e NEPOMUCENO *apud* SILVA, 2017). Já os índices de morbimortalidade do suicídio é um dos maiores do mundo todo, sendo que no Brasil 24 pessoas cometem-no a cada 24 horas, enquanto que a associação do suicídio em si com os transtornos mentais é de 90%, considerando-se que 43,2% destes quadros é relacionado a Depressão Maior (BARBOSA, MACEDO e SILVEIRA, 2011).

Algumas pesquisas chegam a correlacionar os transtornos depressivos como fatores relativos a um pior prognóstico de doenças em geral, tais como as doenças cardiovasculares, resultando de igual maneira em um maior índice de morbimortalidade (ALVES, FRÁGUAS e WAJNGARTEN, 2009). Porém, em se falar sobre a depressão pós-parto (DPP) e os temas que a circundam, a literatura parece consideravelmente insuficiente para a magnitude da mesma (LOBATO, MORAES e REICHENHEIM, 2011), ainda mais quando comparado a literatura científica geral respectiva aos transtornos depressivos, já referida como extensa e intensiva.

Além disso, a depressão pós-parto segundo o DSM-V não é reconhecida como uma doença específica, e sim como o início de um episódio depressivo que tem como característica a incidência em até 4 semanas após o pós-parto, podendo ser decorrente de uma doença bipolar ou unipolar. Sendo assim, a depressão pós-parto é classificada como especificador de depressão no início perinatal. Esses episódios depressivos tem como característica a duração entre 6 meses a 1 ano, porém o diagnóstico ocorre após a mulher apresentar no mínimo 5 sintomas, com duração mínima de 2 semanas. Esses possíveis sintomas são: irritabilidade, choro frequente, humor deprimido, anedonia, sentimento de desamparo, desesperança, falta de motivação, desinteresse sexual, transtorno alimentar, de sono, ansiedade, entre outros sintomas possivelmente particulares de cada paciente.

## 2.1 FATORES HISTÓRICOS RELACIONADOS A DEPRESSÃO PÓS- PARTO

Para que haja uma plena compreensão a respeito da DPP é preciso analisá-la em sua totalidade. Dessa forma, antes de adentrar no que é a depressão pós-parto, é preciso compreender os processos históricos que envolvem tanto a gestação quanto a maternidade. Sabe-se que na idade antiga, idade média, idade contemporânea, as mulheres tinham a função de servirem como instrumento de troca para estabelecer e manter laços familiares, financeiros, poder, propriedades e até mesmo finalizar guerras. Esse papel está presente ao longo de toda a história, sendo possível observa-lo mais claramente na nobreza e monarquia das épocas. Assim que o matrimônio era consolidado, as mulheres imediatamente teriam o dever de gerar pelo menos um filho para ser herdeiro do legado e bens da família e se caso tivessem filhas essas iriam possibilitar novas alianças e riquezas. No século XX, o conceito de maternidade, assim como o papel da mulher na sociedade começaram a sofrer uma mudança. Cova (2012, p. 165) postulou o seguinte:

A maternidade é um tema que ocupa um lugar particular na história dos feminismos.



Os da primeira metade do século XX (ditos da primeira onda) tentaram, em numerosos países, servir-se da maternidade como trunfo para penetrar na esfera pública, reivindicando direitos para as mães e para as mulheres em geral (COVA, 1997).<sup>6</sup> Ao contrário, os feminismos da segunda onda criticaram a maternidade, considerada como um freio da emancipação das mulheres (FORTINO, 1997). As feministas da primeira onda não pararam de reclamar leis em favor da proteção da maternidade. Estudar a gênese da proteção da maternidade, que mistura a incitação e a repressão, e cobre todas as disposições que o Estado adotou no que concerne às mães, é estudar um aspecto essencial das políticas demográfica e social. Também foi sublinhada a diversidade das situações: mãe operária ou trabalhadora, dona de casa, mãe de muitos filhos ou não, mãe cujos filhos faleceram, mãe solteira, casada, divorciada ou viúva, mãe jovem ou em idade avançada, etc.

Sendo assim, fica evidente que não se pode descartar também os fatores históricos envolvendo a depressão pós-parto, pois esses possuem um papel de implicância principalmente nos preconceitos existentes na atualidade. O conceito das chamadas “boas mães” está enraizado há centenas de anos na mente e vida das pessoas, é uma concepção global que sofre pequenas mudanças dependendo de cada cultura, mas mesmo com essas variações a essência é a mesma. Sendo essa de sacrificar-se pelos filhos, zelar por eles, possuir satisfação nas tarefas envolvendo a maternidade, dentre outros fatores. No entanto, nem sempre foi assim, havia uma espécie de terceirização das funções conhecidas como maternas.

Azevedo e Arrais (2006, p. 270) afirmaram que:

Ao contrário disso, Forna (1999) nos conta que esse estilo de maternagem teve seu início em 1762, a partir da publicação de *Émile*, por Rousseau, quando este criticou as mães que enviavam os filhos para as amas-de-leite, o que era bastante comum até esta época. Ele recomendava, enfaticamente, que as próprias mães amamentassem e criassem seus filhos e as recriminava por darem preferência a outros interesses.

Com base nos pretextos citados anteriormente fica nítido as pressões sociais e familiares que eram e ainda são colocadas sobre as mães, essas exigências e expectativas iniciam-se mesmo antes da criança nascer.

Consequentemente, gerando preconceitos, rótulos, comparações, frustrações, dentre outras consequências. Essas exigências somadas a fatores emocionais, familiares e sociais tem provocado que muitas mulheres sejam acometidas pela depressão pós-parto. De acordo com Santos (2001, p. 20):

A inclusão na literatura de estudos sobre quadros de Depressão Pós- Parto (DPP) começa com um estudo pioneiro, realizado por Pitt, em 1968, que afirmava que essa síndrome é uma variante branda da depressão fisiológica, frequentemente vista em mulheres jovens ou personalidades imaturas.

Em 1982 a Marcé Society foi criada por profissionais e pesquisadores que operavam no campo da saúde mental. Essa corporação possui como finalidade a estimulação da comunicação como também das pesquisas realizadas sobre transtornos mentais do puerpério. Mesmo com a presença dessa corporação internacional, os debates a respeito sobre a relevância dos estudos e tratamentos de mulheres com DPP chegou ao Brasil somente oito anos depois.

Santos (2001, p. 20) postulou que:

No Brasil, a importância do assunto começou a ser reconhecida na década de 1990, com a abertura do primeiro ambulatório para tratamento de distúrbios mentais puerperais, no Hospital das Clínicas, em São Paulo. Entretanto, os estudos e publicações em português sobre o tema se restringiam a pequenos capítulos no interior de livros de medicina sobre a gravidez ou preparação para a maternidade. Algo ainda pouco estudado e levado em consideração é o fato de muitos homens também serem acometidos pela PDD. Ao longo da história nota-se que o olhar e as cobranças sempre foram mais voltadas para as mulheres, no entanto isso não anula o peso das





responsabilidades que os pais enfrentam. Por conta dos diversos estigmas envolvendo o papel do homem e como eles devem se comportar, a tendência de muitos é a internalização dos conflitos e medos, fazendo com que eles acabem enfrentando inúmeros processos de forma solitária.

Já Magno *et al.* (2013, p. 4), apontaram que:

Nos últimos tempos, os investigadores têm observado que o nascimento de um filho, desencadeia nos homens o mesmo repertório de condutas “maternas”, simplesmente eles demoram mais para se entusiasmar, pois sem dúvida, não estão tão preparados biológica e culturalmente como as mulheres. De igual forma, os homens podem apresentar manifestações de sintomas depressivos que podem diferir dos sintomas apresentados pelas mulheres, o que os pode tornar irreconhecíveis pelos atuais sistemas de diagnóstico, deixando-os por isso sem tratamento ajustado.

Com base no exposto, fica perceptível que a depressão pós-parto acomete muitas pessoas, tendo consequências em inúmeros âmbitos sociais. Assim sendo, o estudo mais aprofundado a respeito do tema e de seus impactos de curto e longo prazo, como também das intervenções corretas.

## 2.2 CAUSAS: O QUE DESENCADEIA A DEPRESSÃO PÓS-PARTO

A gestação é um momento de mudanças fisiológicas, sociais, familiares e psicológicas, podendo também ser um período em que se observa um aumento de sintomatologia ou de desenvolvimento após o nascimento do bebê. A depressão pós-parto geralmente, inicia-se da quarta à oitava semana após o parto, por vezes mais tarde, mas ainda dentro do primeiro ano e, podendo persistir por mais tempo variável (SILVA e BOTTIN, 2005).

As mulheres gestantes têm uma predisposição para o desenvolvimento da depressão, inclusive no período pós-parto devido ao nascimento de um bebê, evidenciando perturbações emocionais ou disfunções cognitivas (COOPER e MURRAY, 1996). Logo, considerado sim, um problema de saúde pública, exigindo estratégias de prevenção e tratamento. O acompanhamento de tais mães pode ser de grande significado na luta contra a depressão, levando em consideração o público de baixa renda, onde esse cuidado antecipado, pode vir a promover por meio de ação integrada, trabalhos com equipes multidisciplinares, rodas de conversas, levem em conta as variáveis associadas à depressão, podendo prevenir graves problemas pessoais e familiares que decorrem da DPP (KENNEL e KLAUS, 2000).

Essa condição de profunda tristeza, acarretada pela DPP, que tem a gerar desesperança, traz inúmeras consequências ao vínculo da mãe com o bebê, sobretudo no que se refere ao aspecto afetivo. Segundo Lopez e Pedalini (1999), questões como efeitos no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança, além de sequelas prolongadas na infância e adolescência. Um estudo conduzido pelo Departamento da Faculdade de Medicina Humana da Universidade Estadual de Michigan, nos Estados Unidos, mostrou que até 50% das mulheres com depressão pós-parto não são diagnosticadas, afetando o vínculo mãe-bebê e acometendo negativamente a amamentação, essa patologia prejudica o crescimento infantil e o desenvolvimento cerebral da criança.

Estudiosos como Klaus e Maldonado (2000) e Szejer e Stewart (1997) apontam o nascimento de um bebê, principalmente o primeiro filho, um evento que contribui para o surgimento de problemas emocionais parentais, como depressão, psicose pós-parto e manifestações psicossomáticas. A depressão pós-parto pode estar relacionada a fatores físicos, emocionais, de estilo e qualidade de vida, bem como a história de outros problemas e doenças psiquiátricas. No entanto, a principal causa da depressão pós-parto é um desequilíbrio hormonal



resultante da interrupção da gravidez (SOUZA, BURTET e BUSNELLO, 1997).

A utilização de substâncias psicoativas, depressão ou ansiedade, vivência recente de eventos estressantes, acesso precário ao apoio social e um histórico de depressão, alimentação inadequada, falta de apoio familiar, são circunstâncias que tendem a afetar de forma relevante o processo gestacional da mulher. Após o nascimento da criança, a mãe não demonstra o vínculo necessário para com o bebê, ocasionando na diminuição da amamentação, a falta de cuidado com o calendário vacinal, provindo na saúde, tendo maior risco de apresentar baixo peso e transtornos psicomotores, juntamente de outros problemas de saúde (SOUZA, BURTET e BUSNELLO, 1997).

Após o parto, os níveis de estrogênio, hormônio responsável por diversas funções no corpo humano, no qual na mulher é atribuído no desenvolvimento do sistema reprodutor e de determinadas características, como os seios e os pelos pubianos, e a progesterona, que comanda as funções do aparelho reprodutivo de uma mulher, caem significativamente. Os níveis de hormônio da tireoide também podem cair nessa condição, levando à fadiga e depressão. Essas rápidas mudanças hormonais, juntamente com as mudanças na pressão sanguínea sistêmica, na função do sistema imunológico, e no metabolismo que as novas mães experimentam, podem desencadear a depressão pós-parto (MARCUS, FLYNN, BLOW e BARRY, 2003). Segundo Josefsson, Berg, Nordin e Sydsjo (2001) oito de cada dez mulheres, apresentam uma prevalência de transtornos de humor no período pós-parto. Manifestando a melancolia da maternidade, um transtorno transitório do humor tipicamente marcado por labilidade do humor, momentos de choro, irritabilidade e transtorno do sono, que perdura cerca de duas semanas após o parto, tal comportamento, está associado ao menor cuidado pré-natal, incluindo má nutrição e hábitos de sono irregulares, além das mudanças físicas, as alterações no corpo da mulher que ocorrem como resultado da gravidez podem ter um grande impacto emocional. Muitas mães estão em conflito diário com seus corpos, portanto, não é incomum que essas mulheres sejam afetadas por inseguranças sobre sua atratividade física e sexual (STEINER, DUNN e BORN, 2003).

### 2.3 TRATAMENTOS: REDE DE APOIO E TERAPIA (TCC)

Os antidepressivos são os medicamentos que demonstraram maior eficácia para o tratamento da DPP, sendo a sertralina a mais indicada por ter apresentado menos efeitos adversos no tratamento. Outras alternativas com resultado semelhante ao da sertralina são a paroxetina e a nortriptilina (IBIAPINA *et al*, 2010). Sobre o uso de antidepressivos, Ibiapina *et al* (2010, p. 163) apontam que:

Vários ensaios clínicos randomizados avaliaram o tratamento medicamentoso para depressão pós-parto. Um estudo comparou paroxetina com Grupo Controle (placebo) em 70 mulheres, evidenciando a superioridade da paroxetina na remissão da depressão, embora tenha havido melhora em ambos os grupos (...). Estudo comparando sertralina e nortriptilina em 109 mulheres, durante oito semanas, considerou efetiva a remissão dos sintomas em ambos os grupos, sem efeitos adversos nos recém nascidos (A). Quando comparou-se paroxetina (12 semanas) com paroxetina mais terapia cognitivo-comportamental (12 sessões), ambas abordagens foram eficazes, sem diferenças significativas entre os tratamentos (A). Quando foi estudada a utilização de citalopram, este mostrou ser mais eficaz quando esteve associado à psicoterapia do que sozinho (A).

De acordo com Magalhães *et al*. (2006) existe uma preocupação por parte das mulheres com o uso de antidepressivos no pós-parto, explicando a baixa adesão ao tratamento com medicação. Essa preocupação vem por parte da amamentação, já que os antidepressivos são



encontrados no leite materno, resultando em efeitos colaterais na criança, como irritabilidade e prejuízos no sono. Por isso, é importante ao clínico levar em conta as crenças da mãe sobre o uso dos antidepressivos, já que a visão negativa sobre eles aumenta a probabilidade de abandono do tratamento. É necessário deixar claro que a exposição da criança à depressão materna pode ser mais prejudicial ao seu desenvolvimento do que os prejuízos acarretados pelo contato com os antidepressivos pelo leite materno (MAGALHÃES *et al*, 2006). Segundo Ibiapina *et al*. (2010) a psicoterapia tem demonstrado resultados positivos no tratamento da DPP, porém não é tão eficaz quanto os medicamentos antidepressivos. A vantagem da psicoterapia é a maior adesão ao tratamento com relação às medicações e falta de efeitos adversos causados pelos antidepressivos.

A atividade física se mostrou benéfica como tratamento, principalmente a caminhada de 30 minutos e pode ser uma alternativa viável para mulheres que não fazem uso da medicação ou que não estejam recebendo acompanhamento psicológico. A terapia cognitivo-comportamental pode ajudar na prevenção da DPP, houve diminuição significativa de mulheres com DPP nos casos onde foi realizada a prevenção (ARAÚJO e CERQUEIRA-SANTOS, 2020). As intervenções baseadas em TCC incluem psicoeducação sobre a DPP, desenvolvimento de habilidades de comunicação com o parceiro, técnicas de relaxamento e construção de uma rede de apoio. Sendo assim, as intervenções baseadas em TCC desde a gestação têm demonstrado resultados positivos na prevenção da DPP. De acordo com Hildebrandt (2013, p. 165):

O tratamento cognitivo da depressão consiste em monitorar os pensamentos automáticos negativos; reconhecer como estes interferem na forma de se sentir e se comportar; examinar evidências existentes na realidade que confirmem ou não essas interpretações; reestruturar os pensamentos de uma forma mais adaptativa; conhecer e modificar crenças disfuncionais que correspondam ao núcleo gerador de interpretações tendenciosas. Além das estratégias cognitivas, são utilizadas técnicas comportamentais. Através destas, o paciente pode questionar suas crenças a partir de experiências feitas no cotidiano e obter um progressivo aumento em seu nível de prazer executando tarefas previamente planejadas durante a terapia (BECK e ALFORD, 2011).

Segundo o modelo cognitivo da depressão, a pessoa nesse quadro interpreta situações cotidianas de forma negativamente distorcida, criando uma visão negativa de si, dos eventos atuais e futuros (HILDEBRANDT, 2013). Esse viés de pensamento negativo acaba resultando em sentimentos de tristeza, apatia, raiva e falta de motivação, o que reforça comportamento de isolamento e esquiva que agravam o caso.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se através deste trabalho a grande necessidade assim como urgência de abordar e promover mais conscientização sobre a depressão pós-parto, uma vez que como apresentado poucos indivíduos sabem sobre o assunto embora ele assole várias mulheres diariamente. É preciso haver mais divulgação de redes de apoios que darão o devido suporte para a mulher, criança e família. A prevenção da DPP é essencial e deve estar presente desde as primeiras semanas da gestação, as orientações e acompanhamento devem se estender a toda rede de apoio da gestante. Também foi possível analisar que fatores econômicos, sociais e familiares estão diretamente atrelados a depressão pós-parto, sendo assim é preciso investir no desenvolvimento de estratégias e planos que atuem diretamente nessas esferas afim de haver uma efetividade na prevenção e tratamento da DPP.



## REFERÊNCIAS

ALVES, Tânia Correa de Toledo Ferraz; FRÁGUAS, Renério e WAJNGARTEN, Mauricio. **Depressão e infarto agudo do miocárdio**. Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo) [online]. 2009, v. 36, suppl 3 [Acessado em 26 Março, 2022], pp. 88-92. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-60832009000900004>>. Epub 22 Feb 2010. ISSN 1806-938X. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832009000900004>. AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS **Incorporating Recognition and Management of Perinatal and Postpartum Depression Into Pediatric Practice** (2010) 126 (5): 1032–1039.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, pp. 155- 188, 2014.

ARAÚJO, Neuraci Gonçalves de; CERQUEIRA-SANTOS, Elder. Características e impacto dos programas de prevenção da depressão pós- parto em Terapia Cognitivo-Comportamental: revisão sistemática. **Rev. bras.ter. cogn.** Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 10-18, jun. 2020. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-56872020000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872020000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 mar. 2022.

ARRAIS, A da R e ARAÚJO, T.C.C.F. DEPRESSÃO PÓS-PARTO: UMA REVISÃO SOBRE FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO. **Redalyc**, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/362/36254714016.pdf>. Acesso em 15/03.

AZEVEDO, K.R e ARRAIS, A. da R. O Mito da Mãe Exclusiva e seu Impacto na Depressão Pós-Parto. **SciELO**, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/GS9STNVGFxTFh3qTFZJYv4Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15/03.

BARBOSA, Fabiana de Oliveira; MACEDO, Paula Costa Mosca; SILVEIRA, Rosa Maria Carvalho da. **Depressão e o suicídio**. Rev. SBPH, Rio de Janeiro , v. 14, n. 1, p. 233-243, jun. 2011. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-08582011000100013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582011000100013&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 26 mar. 2022.

CAVALCANTE, Simone Neno. Notas sobre o fenômeno depressão a partir de uma perspectiva analítico-comportamental. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. Brasília, 1997, v. 17, n. 2 [Acessado em 25 de Março, 2022], pp. 2-12. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98931997000200002>>. Epub 24 Set 2012. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/S1414-98931997000200002>.

COVA, Anne. **História da Maternidade: em que ponto estamos?** Universidade de Lisboa, 2012. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6904/1/ICS\\_ACova\\_Historia\\_ARI.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6904/1/ICS_ACova_Historia_ARI.pdf). Acesso em 18/03.

CUIJPERS, Pim; BRANNMARK, Jessica G; STRATEN, Annemieke van. Psychological treatment of postpartum depression: a meta-analysis. **Journal of Clinical Psychology**, 2007. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jclp.20432>>. Acesso em: 29 mar. 2022.

FIRORI-COWLEY, A., HOOPER, R., & COOPER, P. (1996). The impact of postnatal depression and associated adversity on early mother-infant interactions and later infant outcome. **Child Development**, 67, 2512-2526.

FLORIO, Arianna di; JONES, Ian. **Depressão pós-parto**. 2022. Disponível em: <<https://bestpractice.bmj.com/topics/ptbr/512#:~:text=Refere%2Dse%20ao%20d>>



esenvolvimento%20de,fatores%20psicol%C3%B3gicos%2C%20sociais%20e%20bio%C3%B3gicos>. Acesso em: 14 mar. 2022.

GONCALVES, Lorrany de Oliveira; FARINHA, Marciana Gonçalves; GOTO, Tommy Akira. Plantão psicológico em unidade básica de saúde: atendimento em abordagem humanista-fenomenológica. **Rev. abordagem gestalt**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 225-232, dez. 2016 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672016000200015&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672016000200015&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 24 mar. 2022.

HE, Xiaowei. Physical activity in the treatment of depression in college students. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte** [online]., São Paulo, 2022, v. 28, n. 1 [Accessed 22 March 2022] , pp. 68-71. Available from: <[https://doi.org/10.1590/1517-8692202228012021\\_0489](https://doi.org/10.1590/1517-8692202228012021_0489)>. Epub 07 Jan 2022. ISSN 1806-9940. [https://doi.org/10.1590/1517-8692202228012021\\_0489](https://doi.org/10.1590/1517-8692202228012021_0489).

HILDEBRANDT, Fernanda Martins Pereira. **Depressão pós-parto: Aspectos epidemiológicos e proposta de tratamento cognitivo-comportamental**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://objdig.ufrj.br/30/teses/807952.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2022.

IBIAPINA, Flávio Lúcio Pontes et al. Depressão pós-parto: tratamento baseado em evidências. **Femina**, mar. 2010. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-545655>> Acesso em: 29 mar. 2022.

IBSP- Instituto Brasileiro para Segurança do Paciente **Postpartum depression screening: are we doing a competent job?** 14 de maio de 2020.

JOSEFSS A, BERG G, NORDIN C. & SYDSJO G. Prevalence of depressive symptoms in late pregnancy and postpartum. **Acta Obstet Gynecol Scand**. 2001;80(3):251-5.

KLAUS, M. H., KENNELI, J. H., & KLAUS, P. **Vínculo: construindo as bases para um apego seguro e para a independência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LOBATO, Gustavo; MORAES, Claudia.L; REICHENHEIM, Michael.E. Magnitude da depressão pós-parto no Brasil: uma revisão sistemática. **SciELO**, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/HGfYkYh5RDPxDTWhhst6wMJ/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 15/03.

LOPEZ, J. & PEDALINI, R. (1999) **Depressão pós-parto: revisão epidemiológica, diagnóstica e terapêutica**. *Inf Psiquiatria* 1999;18(4):115-8.

MAGALHAES, Pedro Vieira da Silva et al. **Questões críticas para o tratamento farmacológico da depressão pós-parto**. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*. 2006, v. 33, n. 5, pp. 245-248. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-60832006000500004>> Acesso em: 29 mar. 2022.

MAGNO, Aldiro *et al*. Depressão Pós-Natal no Homem. **Repositório Comum**, 2013. disponível em: <https://comun.rcaap.pt/handle/10400.26/10225>. Acesso em 18/03.

MALDONATO, T. (1990). **Psicologia da gravidez: parto e puerpério**. Petrópolis: Vozes, 1990.

MURRAY, L. MARCUS SM, FLYNN HA, BLOW FC. & BARRY KL. **Depressive symptoms among pregnant women screened in obstetrics settings**. *J Womens Health (Larchmt)*. 2003;12(4):373-80.

MORAES, Inácia Gomes da Silva *et al*. Prevalência da depressão pós-parto e fatores associados. **Revista de Saúde Pública** [online]. 2006, v. 40, n. 1, pp. 65-70. Disponível em:





Epub 16 Ago 2006. ISSN 1518-8787. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102006000100011>. Acesso em: 14 mar. 2022.

PEARLSTEIN, Teri; HOWARD, Margaret; SALISBURY, Amy; ZLOTNICK, Caron. Postpartum depression. **American Journal of Obstetrics and Gynecology**, 2009. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0002937808022710>>. Acesso em: 29 mar. 2022.

POWELL, Vania Bitencourt et al. **Terapia cognitivo-comportamental da depressão**. Brazilian Journal of Psychiatry [online]., São Paulo, 2008, v. 30, suppl 2 [Acessado em 24 de Março, 2022], pp. s73-s80. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-44462008000600004>>. Epub 17 Nov 2008. ISSN 1809-452X. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462008000600004>. **Revista brasileira de neurologia e psiquiatria**. Salvador: Sistema Eletrônico de Editoração de Revista – Seer., v. 25, n. 3, maio 2015. Mensal. Disponível em: <<https://rbnp.emnuvens.com.br>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

RODRIGUES, Maria Josefina Sota Fuentes. **O diagnóstico de depressão**. Psicologia USP [online]., São Paulo, 2000, v. 11, n. 1 [Acessado em 24 de Março, 2022], pp. 155-187. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-65642000000100010>>. Epub 15 Set 2000. ISSN 1678-5177. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642000000100010>.

SCHMIDT, Eluisa Bordin, PICCOLOTO, Neri Maurício e MULLER, Marisa Campio. Depressão pós-parto: fatores de risco e repercussões no desenvolvimento infantil. **Psico-USF** [online]. 2005, v. 10, n. 1, pp. 61-68. Disponível em: . Epub 19 Out 2011. ISSN 2175-3563. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712005000100008> . Acesso em: 14 mar. 2022.

SILVA ET. & BOTTIN NCL. Depressão puerperal: uma revisão de literatura. **Rev. Eletrônica Enferm**, 2005;7(2):231-8.

SILVA, Lisandra Margarete da. **Percepções de psicólogos clínicos acerca da depressão em adolescentes e a importância da psicoterapia para estes casos**. Psicologia, TCC de Graduação e Especialização, RUNA – Repositório Universitário da Ânima [online]., Pedra Branca, 2017. [Acessado em 25 de Março, 2022] pp. 1-41. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/10191>.

SOUZA, Fábio Gomes de Matos e. Tratamento da depressão. **Brazilian Journal of Psychiatry** [online]., São Paulo, 1999, v. 21, suppl 1 [Acessado em 25 de Março, 2022], pp. 18-23. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-44461999000500005>>. Epub 06 Jun 2000. ISSN 1809-452X. <https://doi.org/10.1590/S1516-44461999000500005>.

STEINER M, DUNN E. & BORN L. **Hormones and mood: from menarche to menopause and beyond**. J Affect Disord. 2003;74(1):67-83.

STEWART, D. E; VIGOD, S. Postpartum Depression. **New England Journal of Medicine**, 2016. Disponível em: <<https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/nejmcp1607649>>. Acesso em: 29 mar. 2022.

SZEJER, M. & STEWART, R. **Nove meses na vida da mulher: uma abordagem psicanalítica da gravidez e do nascimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

THEME FILHA, M. M; AYERS, S.; GAMA, S. G. N. D; LEAL, M. D. C. Factors associated with postpartum depressive symptomatology in Brazil: the Birth in Brazil National Research Study, 2011/2012. **City Research Online**, 2016. Disponível em: [https://core.ac.uk/reader/42630070?utm\\_source=linkout](https://core.ac.uk/reader/42630070?utm_source=linkout). Acesso em 17/03.





# CAPÍTULO 8

## O PAPEL DO PEDAGOGO COMO FORMADOR DE PROFESSORES

Cíntia Dysarz  
Loureni Reis  
Edi Marise Barni  
Diego da Silva

DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-109-117



# O PAPEL DO PEDAGOGO COMO FORMADOR DE PROFESSORES

Cíntia Dysarz<sup>1</sup>  
Loureni Reis<sup>2</sup>  
Edi Marise Barni<sup>3</sup>  
Diego da Silva<sup>4</sup>

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar quais são as estratégias utilizadas por pedagogos para diagnosticar as necessidades de aprendizagem por parte dos professores da escola onde atuam, bem como analisar de que maneira é utilizado esse diagnóstico, a fim de desenvolver ações de formação continuada do corpo docente de escolas públicas e privadas, das séries iniciais do ensino fundamental da região metropolitana de Curitiba. Trata-se de uma contribuição que permite entender as atribuições da equipe pedagógica dentro de suas práticas no campo de atuação. Com isso, buscou-se conceitos e tipologias sobre a formação da equipe docente e de como o pedagogo desenvolve esse trabalho, o que foi possível através de uma pesquisa descritiva, com a abordagem hipotético-dedutivo. Para isso, foi tomado como base o mapeamento de dados e a estruturação de um questionário contendo as hipóteses que nortearam a construção da presente pesquisa. Por meio dessa, foi possível analisar dados relacionados à formação continuada, às atribuições do pedagogo e da equipe docente e às estratégias utilizadas pelo pedagogo dentro do cotidiano escolar, frente às necessidades de trabalho demonstradas pelos professores. A partir dessa exploração, foi possível observar que tanto o pedagogo, quanto o professor, percebem os reflexos de não ter clareza as atribuições do profissional para que as tarefas do cotidiano de ambos possam ser realizadas adequadamente. Desse modo, detectou-se na amostragem analisada que não há forma regular, a realização de diagnósticos e portanto, de intervenções sistematizadas desenvolvidas pelo pedagogo para desenvolver ações de formação continuada. No entanto, os resultados, apontam a necessidade e o desejo dos professores em ter mais ajuda e atuação mais ativa dos pedagogos no que se relaciona a receber ajuda e formação para sanar as suas dificuldades profissionais.

**Palavras-Chave:** Formação continuada. Pedagogo formador docente. Atribuições do pedagogo. Dificuldades de professores.

## 1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa versou sobre qual é o papel do pedagogo escolar agindo como formador do corpo docente da escola onde atua.

---

<sup>1</sup> Pedagoga formada pela Uniandrade.

<sup>2</sup> Docente e orientadora.

<sup>3</sup> Pedagoga e docente da Uniandrade, Uniensino, Fempar e prefeitura de Curitiba.

<sup>4</sup> Psicólogo docente da Uniensino.



O interesse da investigação residiu na busca pelo entendimento do papel do pedagogo no ambiente escolar como formador da equipe que orienta. Além disso, a partir da experiência pessoal da autora da presente pesquisa, a qual vivencia na prática diariamente a realidade da escola, apontou-se a existência da necessidade de melhor compreensão das atribuições do trabalho do pedagogo no cotidiano escolar.

Dessa forma, o trabalho partiu da premissa de que o pedagogo é um dos elementos centrais para a conquista da qualidade do ensino, sendo fundamental sua atuação para o construir pedagógico por meio da qualificação das equipes docentes. Ainda, detectou-se como necessário estudar os detalhes da atuação pedagógica, bem como das atribuições do pedagogo como formador, além de compreender a natureza e a qualidade de suas intervenções como formador de professores.

[...] pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. É, pois, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. E como o homem só se constitui como tal na medida em que se destaca da natureza e ingressa no mundo da cultura, eis como a formação cultural vem a coincidir com a formação humana, convertendo-se o pedagogo, por sua vez, em formador de homens (SAVIANI, 1985, p. 27).

Diante disso, esse estudo tem, enquanto relevância acadêmica e social, o intuito de entender com mais clareza o papel do pedagogo no cotidiano da escola. Por isso, ao delimitar-se o tema da pesquisa, levou-se em consideração a relevância de compreender as estratégias utilizadas pelo pedagogo para diagnosticar as necessidades de aprendizagem dos professores na escola onde atua. Além disso, buscou-se entender se o profissional de pedagogia utiliza (ou não) o diagnóstico realizado para desenvolver ações de formação continuada ao corpo docente de escolas públicas e privadas, das séries iniciais do ensino fundamental de Rio Branco do Sul, Itaperuçu e Curitiba.

Ao conhecer com mais profundidade as ações desenvolvidas pelo profissional, esse trabalho pode contribuir para intervenções pedagógicas efetivas, descrevendo ausências, práticas assertivas e dificuldades expostas pelo corpo docente. Também utilizando diagnósticos mais precisos e que atendam às necessidades da equipe docente e do ambiente escolar, tendo em vista profissionais docentes mais reflexivos de sua prática.

É relevante salientar, também, que esta investigação serve como ponto de ajuda para uma atuação eficiente do pedagogo e, portanto, interfere na qualidade de uma educação que visa atender às necessidades do sujeito em formação e do indivíduo formador dentro do campo que está inserido.

Para melhor compreensão dos fenômenos estudados, o referencial teórico teve como base Libâneo (1999, 2000, 2001, 2010), que versa sobre a formação do pedagogo, além da visão de Dechant e Martiniaki (2013) sobre a concepção do pedagogo. Também, foi tomado como base a concepção de Selma Garrido Pimenta sobre a identidade do docente. Por fim, considerou-se as orientações da legislação nacional vigente.

## 2 ATRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO ESCOLAR

As atribuições do pedagogo compreendem, conforme o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de



educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013, n/p).

Este é o documento que especifica a área de atuação do pedagogo, sendo que para exercer a profissão do magistério é necessária formação em nível superior, mas institui-se que seja reconhecido como formação mínima o nível médio na modalidade normal. Dando prosseguimento ao assunto, Libâneo (2000, p. 22) acrescenta que:

[...] a Pedagogia ocupa-se de fatos, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso, ela tem um significado bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.

Ao que se refere às tendências pedagógicas, as autoras Dechant e Martiniak (2013, p. 21) afirmam que:

Conforme as tendências pedagógicas vigentes pela qual tem atravessado a escola, igualmente a função do pedagogo vai se transformando historicamente, na dependência das necessidades do contexto e como também da realidade da escola naquele momento.

Nesse sentido, também apontam a respeito do conceito do pedagogo:

Preocupa-se hoje em ultrapassar o conceito do pedagogo como mero atendente técnico, coadjuvante de corredores, para que sua atuação se torne cada vez mais uma tarefa eminentemente educativa, a serviço do aperfeiçoamento da educação, para que esta se torne criativa, crítica, democrática, atrativa, e que se empenhe em elevar o nível cultural de todos os envolvidos no processo escolar (DECHANDT e MARTINIAC, 2013, p. 27- 28).

Quanto à função do pedagogo, destacam que esse “tem o compromisso de articular as atividades pedagógicas, bem como estimular e contribuir na formação continuada dos profissionais escolares” (DECHANDT e MARTINIAC, 2013, p. 31).

Porém, há uma outra concepção popular a respeito desses profissionais:

Há uma ideia de senso comum, inclusive de muitos pedagogos, de que Pedagogia é o modo como se ensina o modo de ensinar a matéria, o uso de técnicas de ensino. “O pedagógico aí diz respeito ao metodológico, aos procedimentos. Trata-se de uma ideia simplista e reducionista (LIBÂNEO, 2010, p. 29).

Libâneo (2001, p. 54) também defende que “a identidade profissional do pedagogo se reconhece, portanto, na identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o educativo”. Dentro de tal perspectiva, o autor ainda defende que:

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos acontecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula (LIBÂNEO, 2010, p. 61).

## 2.1 FORMAÇÃO DOCENTE: PARA QUE?

Inicialmente, diante do parecer do Conselho Nacional de Educação, o MEC (2005, p. 06) afirma que, “a formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas”. Sendo assim,



[...] tais práticas compreendem tanto o exercício da docência como o de diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, o planejamento, a coordenação, a avaliação de práticas educativas em espaços não-escolares, a realização de pesquisas que apoiem essas práticas. Nesta perspectiva, a consolidação da formação iniciada terá lugar no exercício da profissão que não pode prescindir da qualificação continuada (MEC, 2005, p. 06).

Desse modo, frente à concepção de Benites (2007, p. 275), o autor afirma que:

A identidade é entendida aqui como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Em se tratando da identidade profissional, essa se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições. A profissão docente, assim como outras profissões, surge num contexto como resposta às necessidades postas pelas sociedades, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores.

Frente ao exposto, também cabe destacar o artigo 67, da Lei 9.394/96:

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006).

Dessa forma, portanto, pode-se destacar que a educação se caracteriza como uma prática social, a qual “envolve o desenvolvimento dos indivíduos no processo de sua relação ativa com o meio natural e social, mediante a atividade cognoscitiva necessária para tornar mais produtiva, efetiva e criadora, a atividade humana” (LIBÂNEO, 2001, p. 142).

## 2.2 FORMAÇÃO DOCENTE: DECISÕES TOMADAS POR QUEM E PARA QUEM?

Quando se fala do papel do pedagogo quanto à formação docente, pode-se destacar o que está previsto de acordo com as Secretarias de Educação:

Promover a formação de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional exige das Secretarias de Educação um papel de articulação de ações de formação desenvolvidas por diferentes instituições formadoras, criando assim um sistema que garanta sentido, organicidade e continuidade entre elas (BRASIL, 2002, p. 242-243).

Já a Resolução CNE/CP (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2006, p. 07), afirma que:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Nesse aspecto e quanto à atuação do pedagogo frente ao corpo docente, pode-se destacar que, dentro da concepção de Dechandt, Martiniak (2013, p. 33):

O papel do pedagogo está se reconfigurando, acima de tudo ele precisa ser um parceiro pedagógico do professor. E necessita desenvolver um trabalho de mediação entre o objeto de ensino e o trabalho que o professor deve realizar, precisa apoiar o docente em suas ações diárias, articulando discussões e consequentemente decisões em conjunto.



## 2.3 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

A formação continuada é caracterizada pelo prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227). Dentro dessa perspectiva,

A formação contínua apresenta-se como aspecto importantíssimo a ser considerado, devendo estar intrinsecamente articulada à prática docente, de modo que os conhecimentos e as competências construídas durante a formação inicial possam ser revistos e reconstruídos ao longo da carreira, em um processo que promova o desenvolvimento profissional do professor (DI GIORGI; *et al.*, 2011, p. 35).

Em complemento, Romanowski (2007, p. 138) defende que:

Para o sucesso de um programa de formação continuada, é importante a realização de diagnóstico das necessidades formativas dos professores, ou seja, um dos princípios dos programas de formação de professores consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas por eles.

Em geral, a formação continuada oferecida nas últimas décadas teve como propósito a atualização e o aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho, em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais (GATTI e BARRETO, 2009, p. 200).

Quanto a isso, o Ministério da Educação (MEC) aponta que:

Esse processo, ainda que contínuo, é marcado por momentos significativos que poderão ser potencializados e sinalizar tanto para os professores quanto para a sociedade o aperfeiçoamento e os ganhos em competência que os professores vão tendo ao longo de sua vivência profissional. Há marcadamente um período em que atuam como professores iniciantes e outros como professores experientes (BRASIL, 2002, p. 142).

A identidade do professor é construída através de saberes teóricos e práticos, não sendo possível separar esses aspectos, portanto, faz-se necessária uma reflexão sobre as práticas aplicadas no cotidiano das escolas — as quais devem ser contínuas.

Deverá, por certo, ser preocupação do curso de pedagogia a formação de um pedagogo como profissional crítico e reflexivo, que saiba mediar às diversas relações inerentes à prática educativa e as relações sociais mais amplas, bem como articular as práticas educativas com a formalização de teorias críticas sobre essas práticas, sabendo detectar as lógicas que estão subjacentes às teorias aí implícitas (FRANCO, 2008, p. 110).

Nesse sentido, quanto à identidade do pedagogo, Pimenta aponta que essa é mutável. Sendo assim, caracteriza-a como “um processo de construção do sujeito historicamente situado” e indica que a “profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta às necessidades que estão postas [...], adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA, 1999, p. 6-7).

Ainda, cabe apontar a concepção de Gatti e Barreto (2009, p. 203):

O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional.





### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central dessa pesquisa foi descrever quais são as estratégias utilizadas pelo pedagogo para diagnosticar as necessidades de aprendizagem dos professores da escola onde atua, além de analisar se o diagnóstico é utilizado para desenvolver as ações de formação continuada para o corpo docente.

Nesse sentido, a importância da pesquisa está relacionada a compreender o papel do pedagogo e suas atribuições, bem como as estratégias utilizadas por ele em seu cotidiano, tendo em vista as necessidades de formação do corpo docente.

Assim, uma das hipóteses formulada inicialmente era de que o pedagogo não compartilhava da ideia de que a realização da formação continuada com os professores (da escola onde atua) era tarefa dele. Porém, pelos resultados da investigação, essa hipótese foi parcialmente refutada, embora seja fundamental elucidar que apenas seis (6) pedagogos atuantes em cargos técnico-pedagógicos responderam à pesquisa — o que torna imprecisa a certeza da refutação. No entanto, destaca-se que esses profissionais demonstraram entender e realizar ações pedagógicas a fim de formar o professor continuamente e ajudá-lo em suas dificuldades. De maneira que, nesse espaço amostral, a hipótese foi errônea.

Em relação à segunda hipótese, a qual tinha como objetivo saber se o pedagogo realizava a formação continuada com o corpo docente da escola onde atua, os resultados levam a entender que não é possível comprovar e nem refutar de forma convicta essa hipótese. O que ocorre devido aos seguintes fatores: a) baixo número de participação dos pedagogos na pesquisa; b) os pedagogos participantes relataram realizar a formação, porém de forma pouco sistematizada; c) os respondentes afirmaram que não cabe a eles a realização da formação da equipe. Desse modo, não há clareza nos posicionamentos da equipe entrevistada, pois as intervenções feitas não acontecem de forma sistematizada.

Pretendia-se, com a terceira e quarta hipótese dessa pesquisa, entender se o pedagogo realizava ações para detectar (ou diagnosticar) as necessidades de aprendizagem dos professores, dentro das instituições de ensino mapeadas. Além de saber como (e se) o diagnóstico realizado era utilizado na prática para traçar as estratégias de formação continuada aos professores dentro da escola. Nesse aspecto, as afirmações demonstraram que há ausência de um diagnóstico sistematizado e contínuo, de modo que o pedagogo não tem precisão de entender quais são as reais dificuldades da equipe docente, para então intervir de forma assertiva. Com isso, o pedagogo fica com lacunas e imprecisões para desenvolver estratégias que atendam às necessidades de aprendizagem descritas pelos professores como uma defasagem.

E, finalmente, quanto à quinta hipótese da pesquisa, que objetivou saber se o pedagogo não percebia as dificuldades expostas pela equipe docente, as respostas abertas expressaram com clareza que, nessa amostragem, embora o profissional perceba as necessidades da equipe docente, há um baixo grau de sistematização dos pedagogos quanto a realizar diagnósticos e intervenções para conduzir a formação continuada dos docentes da escola onde atuam. Ainda, nesse sentido, os professores respondentes à pesquisa demonstraram uma visão crítica sobre as atribuições do pedagogo, afirmando que gostariam que as relações fossem mais próximas e que o trabalho articulado é essencial para sua prática docente, de maneira que se mostraram desejosos por uma atuação mais efetiva dos pedagogos em ajudá-los frente às dificuldades profissionais.

A partir do espaço amostral analisado, pode-se concluir que para que o pedagogo realize as intervenções adequadas dentro do ambiente educacional, é preciso que seja realizado um trabalho articulado em conjunto com a equipe docente, visando a realização de um



diagnóstico contínuo, a fim de perceber as necessidades e dificuldades diárias dos professores.

Em tal aspecto, um elemento fundamental para a realização de um trabalho integral é a atualização docente, aliada à formação continuada, o que permite que o pedagogo atue como parceiro dos professores, de modo que essa aproximação profissional possibilita entender as reais dificuldades e atribuições de ambos os profissionais. Com isso, reforça-se a necessidade de pensar sobre como incorporar tal conduta na rotina escolar de maneira decisiva. Por fim, destaca-se também a essencialidade de mais estudos nesse aspecto, a fim de obter resultados mais esclarecedores e que possam auxiliar de forma prática os profissionais pedagógicos. Importante finalizar enfatizando que os professores declaram desejar uma atuação mais enfática dos profissionais pedagógicos sobre suas necessidades de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BENITES, Larissa C. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica**. 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro- SP, 2007.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Pareceres, Resoluções e DCNs**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394/96**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)). Acesso em: 14 jun. de 2020.

BRASIL. Ministério de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de junho de 2005**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 09 jun. 2020.

COOPER, D.R.; SCHINDLER, P.S. **Método de pesquisa em administração**, Porto Alegre: Bookman, 7ª edição, 2003.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia\\_artigos/pesquisa\\_social.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf). Acesso em 13 de setembro de 2020.

DECHANDT, S.T; MARTINIAK, V.L. Material didático-pedagógico – caderno temático, **A função do pedagogo na escola** – entre teoria e a prática. Ponta Grossa, 2013.

DI GIORGI, C.A.G.et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores críticos-reflexivos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

Edital nº 37/2004. **Atividades genéricas do professor pedagogo no ensino da rede estadual do Paraná**. Paraná: SEED, 2004.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elsa Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.



GOMIDES, José Eduardo. **A definição do problema de pesquisa a chave para o sucesso do projeto de pesquisa**. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~verinha/ADEFINICAODOPROBLEMA.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Dia a dia Educação**. Disponível em: <https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 18 out. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Consulta Escolas**: Município de Rio Branco do Sul. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas>. Acesso em: 18 out. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Educação e Cultura** – Prefeitura de Rio Branco do Sul. Disponível em: <https://riobrancodosul.pr.gov.br/educacao-e-cultura>. Acesso em: 18 out. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 68, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 200 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, 007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100006&script=sci_abstract&tlng=pt).

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência. Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

ROMANOWSKI, J.P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. ver.atual. Curitiba: Ibpx, 2007.

SAVIANI, D. **Sentido da Pedagogia e papel do pedagogo**. In: *Revista Ande*, São Paulo: Cortez, n.9, p.27-28, 1985.

SURVEYGIZMO. **Using Word Clouds To Present Your Qualitative Data**. Sandy McKee. Disponível em: <https://www.surveygizmo.com/survey-blog/what-you-need-to-know-when-using-word-clouds-to-present-your-qualitative-data>. Acesso em 10 de junho de 2020.

VERGARA Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.



# CAPÍTULO 9

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO EM PRÁTICAS PSICOLÓGICAS EM UMA COMUNIDADE TERAPÊUTICA

Cleverson Jendick de Camargo  
Elaine Veloso Salles Belgamann  
Jéssica Gonçalves Pereira Camargo  
José Helinton da Silva Júnior  
Nathan Wilian Santos de Sales  
Edi Marise Barni  
Diego da Silva

**DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-118-124**



# RELATÓRIO DE ESTÁGIO EM PRÁTICAS PSICOLÓGICAS EM UMA COMUNIDADE TERAPÊUTICA

Cleverson Jendick de Camargo <sup>1</sup>  
Elaine Veloso Salles Belgamann <sup>2</sup>  
Jéssica Gonçalves Pereira Camargo <sup>3</sup>  
José Helinton da Silva Júnior <sup>4</sup>  
Nathan Wilian Santos de Sales <sup>5</sup>  
Edi Marise Barni <sup>6</sup>  
Diego da Silva <sup>7</sup>

## RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo realizar a apresentação de dados de um estágio de psicologia realizado em uma comunidade terapêutica para dependência química localizada em Curitiba. Concluímos através da ‘análise dos resultados’, que o estágio foi satisfatório, com muitos desafios e grandes aprendizados. Cada aluno teve a sua experiência nas práticas psicológicas e pode se aproximar de um contexto real, de situações que passaremos no decorrer das atividades profissionais após a conclusão do curso. Percebemos também, o trabalho desenvolvido pela comunidade, no cuidado e preocupação no acolhimento e no reestabelecimento dos pacientes, para o tratamento e preparação de seu retorno para a sua família e as suas atividades. E a preocupação com a sua dignidade humana e cuidados com sua saúde física e mental deles, mostrando que o cuidado com o ser humano sempre vale a pena, sem julgamentos, condenações ou exclusões, colocando o seu cuidado e seu reestabelecimento como meta principal, colocado acima de tudo.

**Palavras-chave:** Comunidade. Psicologia. Estágio.

## 1 INTRODUÇÃO

Segundo Ximenes, Paula e Barros (2009), a inserção do psicólogo em locais diferenciados de atuação, como no caso da Psicologia Comunitária, não é algo novo. Essa é uma questão que existe desde a década de 1970 e traz como ponto focal de sua discussão a crítica ao elitismo da psicologia. Desse modo, o deslocamento do profissional de psicologia para espaços antes pouco tradicionais, como é o caso da Psicologia Comunitária, se explica em razão de que as comunidades apresentam uma variedade de redes interativas que perpassam junto a outras variáveis uma construção complexa da subjetividade das pessoas que ali vivem

---

<sup>1</sup> Discente de Psicologia Unicesumar.

<sup>2</sup> Discente de Psicologia Unicesumar.

<sup>3</sup> Discente de Psicologia Unicesumar.

<sup>4</sup> Discente de Psicologia Unicesumar.

<sup>5</sup> Discente de Psicologia Unicesumar.

<sup>6</sup> Pedagoga e docente da Uniandrade, Uniensino, Fempar e prefeitura de Curitiba.

<sup>7</sup> Psicólogo e docente.



(XIMENES; PAULA e BARROS, 2009).

Assim, a presença do psicólogo em ações de proteção social básica contribui para ampliar essa rede de proteção, já que fornecem uma compreensão mais subjetiva da realidade social (XIMENES; PAULA e BARROS, 2009).

Em relação ao seu papel, a Psicologia Comunitária realiza o estudo, a análise e intervém em questões psicossociais da comunidade (FERREIRA, 2014). Para isso, ela se utiliza de ferramentas da Psicologia Social e outras ciências comportamentais com o objetivo de realizar a investigação e intervenção nas necessidades de saúde mental de determinada população comunitária. Como complementa Ferreira (2014), a atuação do profissional psicólogo comunitário tornou-se menos intelectualizada e mais voltada para a compreensão da vivência da população.

Tendo isso como ponto de partida, realizamos na disciplina de Estágio em Práticas Sociais na Comunidade a seleção de um espaço comunitário para desenvolver um programa de estágio. O local escolhido foi a Comunidade Bethânia, que terá seu histórico abordado de maneira mais detalhada ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Como ferramenta utilizada durante os encontros, optou-se por realizar a escuta qualificada dos “filhos”, que é a maneira como os residentes da comunidade são chamados.

De acordo com Maynard *et al.* (2014, p. 301), a escuta qualificada "possibilita compreender o sofrimento psíquico a partir da pessoa, valoriza suas experiências e atenta para suas necessidades e diferentes aspectos que compõem seu cotidiano". Os autores ainda complementam que é uma ferramenta importante para desenvolver tanto a autonomia quanto a inclusão social, podendo ocorrer tanto na forma individual como coletiva.

Ao todo, foram planejados 10 encontros divididos entre os meses de setembro, outubro e novembro de 2022.

## **2 HISTÓRIA E O VIVER NA INSTITUIÇÃO**

A Comunidade foi fundada em 14 de março de 1995, por iniciativa do Padre Léo SCJ, por ele mesmo ter tido experiência com a dependência química, e ter desempenhado um trabalho no Colégio São Luiz, em Brusque, onde atendia pessoas que necessitavam de apoio nessa área pois não queriam mais viver na drogadição. Com a ajuda de alguns fiéis da Igreja Católica, que fizeram a mediação entre o padre, e outras pessoas que poderiam contribuir de alguma forma para o trabalho, seja doando um espaço para que a casa fosse construída, ou doando seu tempo e dedicando sua vida para o serviço em prol do outro. Nasceu em uma missa o Recanto São João Batista em outubro de 1995, designada casa mãe (SCJ, 2006).

No ano de 1996 foram consagradas algumas pessoas para trabalharem nessa frente exclusivamente, e em 6 de maio desse mesmo ano receberam os primeiros internos, que aqui em Bethânia são chamados de filhos (SCJ, 2006).

As motivações para a abertura da Comunidade foram: O grande número de dependentes químicos na região; O aumento do número de pessoas soropositivas; O grande número de adolescentes grávidas, mães só abandonadas; O crescimento do número de menores abandonados nas periferias da cidade; A necessidade de uma ação concreta de promoção social e um sério trabalho visando a transformação da sociedade; A necessidade de um ambiente apropriado para retomada da vida através da pregação de retiros espirituais que ajudem na redescoberta de um novo sentido para vida (SCJ, 2006).





A Comunidade, possui uma fundamentação bíblica, onde é olhado para a pessoa integralmente, nas dimensões da sua vida como: corpo físico, psico-afetivo e espiritual. O trabalho na Comunidade Bethânia é realizado desta forma pois entendem que as drogas afetam o ser humano na sua totalidade (SCJ, 2006).

O nome Bethânia foi escolhido por ter uma referência bíblica. Alguns estudos mostram que provavelmente Bethânia fosse no passado, uma colônia de leprosos, essas pessoas eram totalmente excluídas da sociedade, não podendo transitar nos mesmos espaços que as pessoas que não tinham a doença, a referência para isso pode ser encontrada no livro de Mateus no capítulo 26 e versículo 6. Em nossa sociedade moderna, muitas vezes as pessoas que têm dependência química, muitas vezes são vistas dessa forma, o mesmo acontece com os soropositivos, que são marginalizados na sociedade em geral (SCJ, 2006).

Os membros dessa comunidade emitem votos de pobreza, obediência e castidade, o que pode se diferenciar quanto ao modo de vida. A partir dessa consagração o membro se compromete a prestar serviços voluntários na Comunidade (SCJ, 2006).

Em Curitiba, a missão teve início em abril de 1998. Durante um encontro espiritual em Curitiba (PR), padre Léo explanou sobre o trabalho da Comunidade, em São João Batista (SC) e do desejo de dar sequência ao projeto na capital paranaense. Com muitos interessados no projeto e o Superior Regional da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus ofereceu um terreno para a abertura de um recanto em Curitiba.

### **3 LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES**

Realizamos o contato com a psicóloga, consagrada da comunidade Bethânia, ela nos atendeu e nos acolheu. Explicamos sobre o estágio comunitário, necessário para nossa formação, e oferecemos o nosso trabalho voluntário. Ela nos informou que existe uma necessidade inicial em realizar a escuta qualificada, onde os “filhos” de Bethânia, necessitam conversar porque sentem falta da família e estão com dificuldade de superar a distância e o combate da abstinência (causada pela falta da substância química que fazia uso), juntando com o abatimento psicológico, tornando difícil a permanência na casa e continuar o processo do programa disponível na casa de acolhimento que dura em torno de onze meses.

Ela também nos relatou sobre algumas outras necessidades de realizar alguma atividade prática, que não seja sobre a questão espiritual ou sobre a dependência química, pois para esses assuntos eles recebem muito conteúdo diariamente. Sendo assim, a proposta seria realizarmos alguma atividade que possa ajudá-los a saírem da rotina da casa. Essa proposta será avaliada durante as visitas e em comum acordo com a psicóloga responsável.

Houve ainda uma menção sobre a necessidade de aulas introdutórias de Libras, visto que a casa neste momento acolheu uma pessoa surda usuária da Língua de Sinais. Algumas pessoas que servem no Recanto Bethânia tentam algum tipo de comunicação com o mesmo, mas muito limitado. Nesta perspectiva, surgiu a possibilidade de aulas introdutórias já que um dos integrantes do grupo de estágio é professor e intérprete de Libras, desta maneira poderia ser efetivo as orientações da lei 10.436/2002 que reconhece a Libras como meio oficial de comunicação da comunidade Surda, bem como do decreto 5.626/2005 que dispõe sobre a mesma lei. Em conversas futuras com os responsáveis pela organização das atividades, poderá ser proposto tais aulas como intervenção do grupo para comunidade.



## 4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Transformações consideráveis tem sido realizadas ao que se refere a saúde mental e a reforma psiquiátrica no Brasil. Pontos de melhoria, acolhimento e atendimento humanizado, sempre aparecem em pautas de lutas e conquistas das comunidades que trabalham por atendimento psicológico e saúde mental de forma geral, no entanto, quando se refere ao atendimento a pessoas que estão em tratamento por vício em substâncias psicoativas, sejam lícitas ou ilícitas, problemas vigorosos estruturais ainda acontecem, seja por falta de financiamento adequado, conseqüentemente gerando uma dificuldade de contratação de profissionais específicos para atendimento aos pacientes com dependência química (DQ), ou por um foco somente na doença como trazem algumas pesquisas e autores (SANTOS *et al*, 2015).

Nesta perspectiva, foi proposto ao Recanto Bethânia de Curitiba, um projeto de estágio que teria como premissa a escuta qualificada para os acolhidos da comunidade que desejassem esse tipo de atendimento. Objetivando proporcionar suporte aos mesmos nesta demanda por um período determinado.

A escuta qualificada se deu por cinquenta minutos, e em casos pontuais onde a conversa se estendeu, por até uma hora e vinte. Sempre eram escutados no mínimo um e no máximo dois acolhidos por estudante de psicologia no dia de estágio, proporcionando assim um tempo amplo para que a devida atenção pudesse ser dada em cada acolhimento.

Para realizar um fechamento do ciclo e das escutas, um trabalho em grupo será realizado, com dinâmica e uma fala do grupo dos estagiários, porém, o objetivo do trabalho já foi concluído, que era realizar as escutas qualificadas por dez sábados consecutivos.

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados dos trabalhos desenvolvidos na disciplina de Estágio em Práticas Psicológicas na Comunidade foram muito significativos. Os encontros ao longo do semestre permitiram aos acadêmicos o desenvolvimento de habilidades de escuta qualificada individual, além de proporcionarem um ambiente favorável ao treinamento de habilidades essenciais ao profissional psicólogo, como empatia e estabelecimento de rapport.

De maneira direta, o estágio realizado na Comunidade Bethânia também foi positivo para os “filhos”, nome com o qual são denominadas as pessoas acolhidas pela instituição. No decorrer dos encontros, entramos em contato com o feedback deles, que apontaram a importância do trabalho realizado pelos alunos da UniCesumar.

Ao todo, atendemos 22 pessoas durante 10 sábados, sempre no período da tarde. As conversas não tinham limite de tempo, mas geralmente duravam por volta de 50 minutos. Em média cada estudante atendia 1 ou 2 acolhidos por dia, sendo que alguns criaram vínculo e solicitavam conversar sempre com o mesmo acadêmico de Psicologia. Foram realizadas um total de 39 escutas qualificadas durante esse período.

Vários foram os temas das conversas, mas quase todas possuíam algo em comum, isto é, a dependência química, razão principal dos filhos estarem na Comunidade. Mas, como mencionado, os temas das conversas giraram em torno de vários assuntos.



Abaixo, elencamos alguns que apareceram com maior frequência durante as conversas:

- ✚ Relacionados ao sexo: Homossexualidade, prostituição, abuso sexual, pornografia, masturbação, falta de sexo, compulsões.
- ✚ Relacionados às emoções: Tristeza, arrependimento, medo, culpa, solidão, busca pelo perdão, alegria, ansiedade.
- ✚ Relacionados à família: Abandono na infância (órfão), carência familiar, perda de entes queridos, separação-casamento, saudades dos filhos.
- ✚ Relacionados ao vício: Crimes, relacionamentos abusivos, uso de substâncias químicas, alienação.

Em síntese, o estágio proporcionou a todos do grupo um crescimento significativo ao que se refere à prática psicológica. No início, sentimentos de ansiedade e insegurança se fizeram bastante presentes, mas acabaram diminuindo conforme estabelecemos vínculos com as pessoas com quem conversávamos e treinamos as habilidades necessárias para o desenrolar da conversa. Também verificou-se a necessidade que os acolhidos têm de falar sobre questões que às vezes não se sentiam confortáveis para tratar internamente em todo o processo no local. Foi, sem dúvidas, um trabalho que muito contribuiu para a nossa formação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos através da ‘análise dos resultados’, que o estágio foi satisfatório, com muitos desafios e grandes aprendizados. Cada aluno teve a sua experiência nas práticas psicológicas e pode se aproximar de um contexto real, de situações que passaremos no decorrer das atividades profissionais após a conclusão do curso.

Percebemos também, o trabalho desenvolvido pela comunidade, no cuidado e preocupação no acolhimento e no reestabelecimento dos pacientes, para o tratamento e preparação de seu retorno para a sua família e as suas atividades. E a preocupação com a sua dignidade humana e cuidados com sua saúde física e mental deles, mostrando que o cuidado com o ser humano sempre vale a pena, sem julgamentos, condenações ou exclusões, colocando o seu cuidado e seu reestabelecimento como meta principal, colocado acima de tudo. Mostrando que “cuidar do outro” é uma excelente proposta. E através desse cuidado, podemos também nos realizar como ser humano, dando sentido à vida e a valorização do indivíduo como pessoa, de partilha e de amor ao semelhante que sofre, tornando assim uma sociedade melhor para todos.

Esperamos que esse projeto possa avançar e se tornar uma referência também para os futuros alunos de Psicologia da faculdade Cesumar de Curitiba. São desafios como esse, que completam o conhecimento dos alunos, relacionando a teoria com a prática, e desta forma, o aluno pode começar a realizar atividades que possam ajudar a comunidade e ajudá-lo a se desenvolver pessoalmente e profissionalmente como futuro psicólogo.



## REFERÊNCIAS

FERREIRA, Rita Campos. **Psicologia social e comunitária: fundamentos, intervenções e transformações**. São Paulo: Érica, 2014.

MAYNART, Willams Henrique da Costa et al. A escuta qualificada e o acolhimento na atenção psicossocial. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 27, p. 300-304, 2014.

SANTOS, Marcos Vinicius Ferreira dos *et al.* Acolhimento Em Um Serviço Dependência Química: Com A Palavra Os Usuários. **Saúde & Transformação Social**, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 50-61, 2015.

XIMENES, Verônica Moraes; PAULA, Luana Rêgo Colares de; BARROS, João Paulo Pereira. Psicologia comunitária e política de assistência social: diálogos sobre atuações em comunidades. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 29, p. 686-699, 2009.



# CAPÍTULO 10

## PRÁTICAS COMUNITÁRIAS SOB O VIÉS DA PSICOLOGIA EM UMA UNIDADE DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL PARA MENINAS NA CIDADE DE CURITIBA/PR

Gabriela Coutinho da Silva

Jayne de Paula Batista

Kathy Kluge Rodrigues

Pamella Alcantara Saches

Renata Lúcia Alves Teixeira

Sandra Irinea de Brito

Edi Marise Barni

Diego da Silva

DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-125-132



# PRÁTICAS COMUNITÁRIAS SOB O VIÉS DA PSICOLOGIA EM UMA UNIDADE DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL PARA MENINAS NA CIDADE DE CURITIBA/PR

Gabriela Coutinho da Silva <sup>1</sup>  
Jayne de Paula Batista <sup>2</sup>  
Kathy Kluge Rodrigues <sup>3</sup>  
Pamella Alcantara Saches <sup>4</sup>  
Renata Lúcia Alves Teixeira <sup>5</sup>  
Sandra Irinea de Brito <sup>6</sup>  
Edi Marise Barni <sup>7</sup>  
Diego da Silva <sup>8</sup>

## RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo o relato de uma prática comunitária sob o viés da Psicologia em uma casa para meninas acolhidas. Para tanto foi realizado observação, dinâmicas e estudo bibliográfico. É nítido a importância da atuação do psicólogo na sociedade, e o quanto essa relação tem mudado ao longo dos anos. As comunidades têm se tornado mais receptivas ao trabalho dos profissionais e através dessa abertura muitas conquistas têm sido alcançadas e vidas transformadas. Essa percepção foi a que tivemos na prática da intervenção com as jovens, conseguimos nos aproximar delas e criar uma conexão e através dessa conexão as atividades e as conversas fluíram com leveza e confiança. Sentimos que deixamos um pouco de nós ali e criamos um ambiente para elas refletirem sobre suas atitudes e comportamentos e o quanto as escolhas que fazem hoje podem influenciar no futuro.

**Palavras-chave:** Comunidade. Psicologia. Estágio.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objetivo aplicar a intervenção proposta pelas estudantes do quarto semestre do curso de Psicologia após avaliação e levantamento das necessidades que foram apontadas pela equipe ao visitar o local escolhido para o estágio. O trabalho foi dividido em duas etapas, na primeira etapa as integrantes do grupo visitaram uma casa de acolhimento para meninas localizada em Curitiba, nesse primeiro contato conhecemos a casa, as cuidadoras,

---

<sup>1</sup> Acadêmica de Psicologia Unicesumar.

<sup>2</sup> Acadêmica de Psicologia Unicesumar.

<sup>3</sup> Acadêmica de Psicologia Unicesumar.

<sup>4</sup> Acadêmica de Psicologia Unicesumar.

<sup>5</sup> Acadêmica de Psicologia Unicesumar.

<sup>6</sup> Acadêmica de Psicologia Unicesumar.

<sup>7</sup> Pedagoga e docente da Uniandrade, Uniensino, Fempar e prefeitura de Curitiba.

<sup>8</sup> Psicólogo e docente.





a rotina das meninas e as suas necessidades.

Na segunda etapa do trabalho foi realizado a intervenção, onde levando em consideração os pontos levantados durante as visitas a equipe decidiu por discutir temas que motivem as adolescentes a refletir sobre o futuro, focando em suas escolhas para a carreira profissional.

Inicialmente havíamos programado uma atividade externa em encontros no Campus da faculdade Unicesumar em Curitiba, porém a equipe teve que reestruturar o projeto devido os impedimentos apresentados pela coordenação do lar. Embora a programação tenha sido alterada, foi possível manter a ideia inicial de trabalhar com a intervenção de apoio para o planejamento do futuro.

Os resultados alcançados na intervenção serão demonstrados ao longo do trabalho com a apresentação das ações realizadas e do feedback obtido na roda de conversa realizada com as jovens. Vale ressaltar que as ações realizadas reforçaram a importância em discutir temas relacionados a escolha e ao planejamento para o futuro, principalmente tratando-se de adolescentes em situação de vulnerabilidade que necessitam de apoio e orientação.

## **2 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL**

Nosso estágio será realizado numa Unidade de Acolhimento Institucional (UAI) Novo Mundo, gerida pela Fundação de Ação Social (FAS). Atualmente a instituição executa serviços especializados que oferecem acolhimento e proteção a 12 adolescentes afastadas temporariamente do seu núcleo familiar e se encontram em situação de abandono, ameaça ou violação de direitos. A unidade atende apenas adolescentes do sexo feminino de 12 anos completos até 18 anos, onde nessa idade são preparadas para deixarem a instituição.

Além dos subsídios fornecidos pelo município, as despesas são custeadas por doações e auxílio de empresas particulares e voluntárias. A estrutura do lar é de uma casa comum, contando com 5 quartos que são compartilhados pelas meninas, uma cozinha, sala de TV e de estudo, lavanderia e um espaço externo onde elas podem passar o tempo livre. A estrutura da unidade foi divulgada em na mídia em 2015 onde passou por reforma pelo Projeto Mueller Ecodesign, patrocinado pelo Shopping Muller, porém hoje a instituição precisa de novas reformas.

Nosso primeiro contato foi no dia 08 de agosto por WhatsApp com a educadora Janete. Apresentamo-nos como estudantes de psicologia e solicitamos um horário para conhecermos a instituição. A educadora nos atendeu com prontidão, por mensagem nos adiantou algumas informações importantes sobre a rotina das meninas e as atividades que já realizam.

No dia 09 de agosto a educadora entrou em contato e informou o agendamento para o dia 11 de agosto com a diretora Jaqueline e informou o endereço da instituição. Porém, no mesmo dia cancelou o encontro devido a outras demandas da diretora e nos informou uma nova data para nos atender: 13 de agosto.

Na data marcada (13/08), às 10h da manhã fomos até o lar onde conversamos com a cuidadora Janete (a diretora não estava nesta escala de sábado), que nos contou como funciona a rotina da casa, as dificuldades enfrentadas e um pouco da história das meninas. Identificamos que as acolhidas possuem um suporte da comunidade com algumas atividades, como curso de música, informática, teatro e momentos com uma psicóloga contratada pela rede municipal.

Todas as meninas estão matriculadas em escolas do bairro e algumas delas já trabalham



como Jovem Aprendiz, as que trabalham são orientadas a guardar parte do salário em uma poupança para que tenham uma reserva quando saírem do abrigo.

Ao contrário do que pensávamos, as meninas podem sair do lar desacompanhadas para ir ao supermercado, unidade de saúde e shopping, porém, para isso é imprescindível o cumprimento de acordos como: não faltarem aula e realizar as atividades e obrigações durante a semana. Algumas adolescentes namoram e/ou têm madrinhas e padrinhos, por conta disto elas tem a oportunidade de passar o final de semana. A cuidadora relatou que atualmente as meninas estão em uma fase tranquila, comparando com períodos anteriores que elas fugiam da casa para morar na rua, chegando ao ponto de levar drogas para o lar.

Diante das informações recolhidas, alinhamos com a educadora um novo agendamento, mas desta vez para conversar com as meninas e ouvir delas seus interesses, a fim de desenvolver um trabalho coerente com as necessidades das interessadas. Porém para conseguirmos a tal permissão será preciso que a Psicóloga que atende as meninas nos ceda um horário.

### **3 LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES**

Após a visita ao lar o grupo se reuniu para discutir sobre o que foi conversado e qual intervenção poderia ser feita, uma vez que a casa já possui acompanhamento da comunidade e supervisão psicológica. Após vários debates chegamos à conclusão de que o intuito da intervenção será auxiliar as meninas no entendimento da importância e relevância da vida estudantil, bem como a vida profissional, mostrando o cenário da vida acadêmica através de uma visita ao Campus da Universidade Unicesumar e suas dependências (incluindo clínicas, laboratórios etc.), trazendo clareza sobre as possibilidades de ingresso (FIES, Prouni etc.) e dar dicas sobre o mercado de trabalho.

No dia 16 de agosto a educadora nos pediu o plano de intervenção para que pudesse apresentar a psicóloga responsável. Nesta ocasião, aproveitamos para fazer outras perguntas a fim de ajustarmos nosso plano de trabalho. Informamos que gostaríamos de dar a oportunidade às meninas conhecerem o ambiente de uma faculdade, convidando-as para o encontro em uma das salas da UNICESUMAR. A educadora relatou que há a possibilidade de oferecerem o transporte da própria unidade e nos pediu para retornar na próxima semana para pedirmos liberação para a diretora.

No dia 20 de agosto, antes do horário de aula, nos reunimos para debatermos sobre o plano de intervenção a ser realizado. Tivemos conhecimento que a Unicesumar tem um projeto que trabalha com os jovens da comunidade sobre carreira, nos informamos sobre o responsável pelo projeto, o Sr. Bruno e enviamos e-mail para entendermos melhor sobre a prática realizada por ele e solicitar algumas sugestões. No dia 01/09, às 08 horas uma das integrantes do grupo se reuniu com o responsável Bruno e juntos viram possibilidades de um trabalho integrado. Os próximos encontros serão realizados aqui na faculdade, com foco na vida profissional e estudantil das garotas, o tema, bem como o número de encontros ainda está em construção.

### **4 PSICOLOGIA COMUNITÁRIA**

De acordo com Ferreira (2014) a Psicologia Comunitária é uma vertente da Psicologia Social e só foi reconhecida como disciplina em 1965, antes de ser reconhecida como ciência o



estudo das comunidades era realizado pela Antropologia e pela Sociologia.

Antes de falarmos sobre a Psicologia Comunitária se faz necessário abordar sobre o objeto de estudo e que gerou o próprio conceito da Psicologia Social, a Comunidade. Corroborando com assunto Campos *et al.* (2007) define comunidade da seguinte forma:

A comunidade, seja geográfica – um bairro, por exemplo – ou psicossocial – por exemplo, os colegas de uma profissão – é o lugar que grande parte da vida cotidiana é vivida. Entretanto, o conceito de comunidade utilizado pela psicologia social comunitária tem algumas características próprias, derivadas da própria forma como surgiu entre nós esta nova área de estudos. Sabemos que a prática científica não é imune aos movimentos sociais em cujo contexto se desenvolve, e a psicologia social comunitária não é exceção a esta regra (CAMPOS, 2017, p. 09.).

Campos *et al.* (1996) relatam que o trabalho da Psicologia Comunitária se desenvolveu no Brasil em um período de muitos conflitos políticos e sociais durante o Regime Militar e lembra que os psicólogos se envolveram nos trabalhos em comunidades de baixa renda com intuito de melhorar as condições de vida da população trabalhadora. Nesse período os locais que registraram os primeiros trabalhos comunitários foram as favelas, associações e bairros populares. Nos dias atuais, com a ampliação da saúde e da educação pública no país, os profissionais passaram a atuar com mais ênfase e em maior número em creches, postos de saúde e setores do sistema judiciário, porém ainda com o objetivo de promover o desenvolvimento social e buscando intervenções para resolver as novas problemáticas que surgem na comunidade.

Conforme aborda Vasconcelos (1985) o surgimento da Psicologia Comunitária não é um evento fácil de rastrear, pois há muitas dúvidas de onde e como exatamente ela surgiu, porém tudo aponta que seu início pode ter ocorrido em Viena no ano de 1908 através dos trabalhos de Moreno com suas improvisações dramáticas realizadas primeiramente com as crianças. O trabalho era realizado na rua e quem passava podia participar livremente.

Vasconcelos (1985) apresenta outra ocasião sobre o trabalho realizado por Wilhem Reich, assistente de Freud que em 1922 criou em Viena uma clínica gratuita com intuito de atender a comunidade local com aconselhamentos sexuais e mentais, mesmo que o projeto não tenha tido êxito na época, ele ainda tentou em outras ocasiões a desenvolver um trabalho social na comunidade de Viena dando origem aos Alcoólicos Anônimos que teve força em 1935 já nos Estados Unidos e que até hoje é difundido por inúmeros países, sendo considerado um apoio aos dependentes de álcool.

Diante de tudo que foi exposto, está claro que a Psicologia Comunitária trata da ação do psicólogo na comunidade, atuando com práticas voltadas para a população proporcionando inter-relação com a coletividade e buscando intervenções para as problemáticas trazidas por essa população.

Ferreira (2014) ressalta que a atuação desse profissional se tornou mais próximo da comunidade devido uma intervenção menos acadêmica, menos intelectual e mais voltada para a compreensão das necessidades da comunidade onde atua, permitindo ao cidadão oportunidade de acesso aos profissionais da psicologia, o que para ele é um direito de todo cidadão.

Góis (2004) reforça em sua obra que a ação direta do psicólogo une a comunidade e que desenvolver programas comunitários proporciona a experiência da prática efetiva e permite ao profissional se aproximar da realidade da comunidade em que está atuando.

Diante do que foi exposto sobre o conceito de Psicologia Comunitária e do relevante papel que ela tem na atuação junta a comunidade, foi possível trazemos essa prática para nosso estágio comunitário realizado em um lar para adolescentes na cidade de Curitiba.



Como estudantes conseguimos ter acesso a esse grupo para entender sobre sua realidade e necessidades e a partir de pesquisas e levantamentos foi possível apresentar modelos de intervenção que auxiliassem as jovens que ali residiam.

A Psicologia Comunitária possibilita que estejamos próximos às pessoas e essa relação aproxima o psicólogo da comunidade, de forma que ele consegue ter uma visão da realidade e das necessidades que aquela comunidade possui. Da mesma forma, podemos comprovar a afirmação com a experiência na Casa da Meninas, seja quando tivemos o primeiro encontro com a cuidadora e a coordenadora do abrigo ou mesmo quando fizemos a roda de conversa com as jovens para aplicar as atividades e fazer a intervenção proposta.

Com a prática da intervenção conseguimos comprovar que a abertura para o diálogo permitiu que as jovens se sentissem acolhidas e seguras para falarem sobre suas queixas e necessidades, trazendo para a roda de conversa preocupações e incertezas com seu futuro, dando também abertura para receber orientações da equipe.

Diante da experiência que tivemos com a realização desse estágio foi possível pensar sobre o seguinte questionamento:

[...] Não é possível deixar de se comprometer com a realidade social em que vivemos e não sentir nas veias a dor e a miséria do nosso povo excluído em busca de uma pequena luz. É certo que estamos falando de valores, de ideologias e de sentimentos, mas como evitar comprometer-se ativa e afetivamente nessa realidade social, se a conhecemos bem por meio de nossos estudos e pesquisas e, também, principalmente, por meio da nossa própria existência dentro dela? (GOIS, 2004, p. 20).

## 5 APRESENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO

A intervenção programada inicialmente pelo grupo era de organizar com as meninas do lar algumas visitas à Universidade para que conhecessem a estrutura de um Campus Universitário. Havia sido programado três encontros na sala “Foco na Carreira” do Campus da Unicesumar em Curitiba, onde seria abordado alguns temas que a equipe entendeu como importante para o futuro das meninas, como escolha de uma profissão, carreira, formação acadêmica.

A equipe compreende que esses temas são relevantes para levar em discussão com as jovens para que elas pensem no futuro quando saírem do lar. Tendo em vista que algumas das adolescentes já estão trabalhando como Jovem Aprendiz e cursando o ensino médio.

Durante os encontros o objetivo era trazer para discussão os temas sobre a escolha da profissão para o futuro e incentivar as jovens a pensar em escolher uma carreira. Motivá-las a buscar alternativas para ingressar num curso superior. Em um dos encontros seria apresentado alternativas de como conseguir uma bolsa de estudos e quais os caminhos a seguir para ingressar numa faculdade.

O objetivo de realizar os encontros no campus da faculdade era justamente oportunizar a elas conhecer o ambiente universitário, conhecer a estrutura do local e, que assim se motivassem a buscar algo melhor para o futuro, pois muitas dessas jovens não tem a perspectiva de cursar uma faculdade, sendo para elas uma realidade quase que impossível de alcançar.

No entanto, a equipe teve que alterar os planos para a visita ao Campus devido a negativa do lar em liberar as meninas. A justificativa foi que muitas meninas no sábado têm compromissos com outras atividades e que a coordenadora não queria mudar a rotina.

Como alternativa encontrada, diante do impedimento de realizarmos a atividade



programada, optamos por realizar uma atividade dentro do próprio lar, e da mesma forma que a atividade anterior, buscar trazer para a discussão alguns temas relacionados com perspectivas para o futuro dessas jovens.

A intervenção foi realizada no sábado, dia 19/11/22 pela manhã, no horário das 10 às 12 horas.

Para a intervenção com a jovens selecionamos algumas atividades para aplicar ao grupo, iniciando com uma apresentação da equipe de estágio e explicando sobre o objetivo da atividade e como um psicólogo atua. Em seguida solicitamos que todas se apresentassem falando seu nome, idade e em qual série estavam cursando. Na sequência foi entregue uma folha onde continha duas colunas destacando alguns comportamentos que classificamos como tóxicos e alguns que classificamos de comportamentos de autocuidado, foi realizado uma fala e explicado sobre o tema e reforçamos os exemplos de comportamento tóxicos que são apresentados, principalmente, nas redes sociais e como esses comportamentos podem prejudicar as pessoas, seja na escola, no ambiente familiar ou no trabalho. No decorrer da conversa elas se sentiram à vontade e algumas relataram algumas experiências e deram exemplos de comportamentos que consideraram como sendo tóxicos dos quais presenciaram ou foram vítimas.

Após a conversa inicial e com todas as explicações e orientações dadas, pedimos para que elas se autoanalisassem e assinalassem os comportamentos que elas normalmente tinham. Na sequência abrimos um momento para que compartilhassem com o grupo suas reflexões, a participação foi unânime e tivemos abertura para dar dicas de como melhorar os comportamentos que eram considerados “tóxicos”.

A equipe preparou mais duas atividades para aplicar, porém como todas as jovens participaram do debate da primeira atividade o tempo ficou reduzido e como tínhamos até meio dia para aplicar achamos que não seria viável aplicar duas atividades em um tempo curto que restava de apenas 20 minutos. Combinamos de deixar as atividades com a coordenadora e retornar no sábado do dia 03/11 para finalizar. As atividades consistem em dois formulários, um sobre personalidade e o outro sobre múltiplas inteligências, pois achamos o tema relevante para que elas se conheçam

Para finalizar a atividade do dia pedimos para que cada uma falasse uma palavra sobre como foi o encontro.

## 6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os *feedbacks* foram positivos com relação a dinâmica que foi aplicada, inclusive a participação foi unânime que a primeira atividade tomou um tempo maior do que o programado, visto que todas queriam participar e dar o seu relato sobre o tema. Quando iniciamos com a roda de conversa percebemos que havia uma certa resistência, elas estavam fechadas, quietas, mas conforme fomos conversando e quebrando o gelo elas foram se soltando. Percebemos uma certa necessidade que elas possuem de conversar e de partilhar coisas do dia a dia, falar sobre coisas que gostam, realmente serem escutadas, foi um momento muito alegre e de trocas sinceras.

No momento final da intervenção, ao nos despedirmos, muitas nos perguntaram quando voltaríamos. A receptividade foi sincera e acolhedora e sentimos que a intervenção foi válida e fez sentido para elas. Nos comprometemos em retornar no dia 03/11 para concluir as atividades que ficaram pendentes, pois entendemos que será importante essa oportunidade para



elas conhecerem sobre suas habilidades e seus comportamentos e compreenderem como interferem nas escolhas para o futuro.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos a partir das pesquisas e da prática realizada, que o psicólogo social precisa compreender que para se aproximar da comunidade é necessário deixar a clínica e o consultório um pouco de lado e observar as pessoas com um olhar mais social.

É essencial para consolidar essa relação conquistar a confiança e assim se tornar parte da comunidade em que está atuando. E é a partir dessa interação entre o profissional e a comunidade que surge a possibilidade de promover transformações e melhorias na qualidade de vida das pessoas.

É nítido a importância da atuação do psicólogo na sociedade, e o quanto essa relação tem mudado ao longo dos anos. As comunidades têm se tornado mais receptivas ao trabalho dos profissionais e através dessa abertura muitas conquistas têm sido alcançadas e vidas transformadas. Essa percepção foi a que tivemos na prática da intervenção com as jovens, conseguimos nos aproximar delas e criar uma conexão e através dessa conexão as atividades e as conversas fluíram com leveza e confiança. Sentimos que deixamos um pouco de nós ali e criamos um ambiente para elas refletirem sobre suas atitudes e comportamentos e o quanto as escolhas que fazem hoje podem influenciar no futuro.

Após essa experiência podemos responder o questionamento feito por Gois (2014), pois entendemos que realmente não é possível não se comprometer com a dor do próximo, principalmente daqueles que são excluídos e esquecidos pela sociedade, quanto a envolver-se afetivamente é difícil evitar, pois quando nos conectamos ao outro conseguimos sentir suas dores e preocupações. Portanto, somos afetados e afetamos o outro com as nossas ações e seguimos nessa missão de psicólogos comunitários que é trazer para a comunidade possibilidades de mudança.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, Regina Helena de Freitas *et al.* **Psicologia Social Comunitária: Da solidariedade à autonomia.** 13 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

VASCONCELOS, E. M. **O que é Psicologia Comunitária.** 1. Ed. Editora Brasiliense, 1985.

GÓIS, C. W. L.; **Psicologia Comunitária: Atividades e Consciência.** 1. ed. Ceará: Editora Instituto Paulo Freire do Ceará, 2005.

FERREIRA, Rita Campos. **Psicologia Social e Comunitária: Fundamentos, Intervenções e Transformações.** 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.





# CAPÍTULO 11

## ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO CLÍNICA E PSICOLÓGICA BASEADA NA TERAPIA COGNITIVO COMPORTAMENTAL PARA O TRANSTORNO DEPRESSIVO PÓS-PARTO

Henrimara Jeane Motosa Junqueira

Jennifer Martins Alves

Marcia Sayuri Yamamoto Shimura

Nicoli dos Santos Teixeira

Edi Marise Barni

Diego da Silva

DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-133-142



# ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO CLÍNICA E PSICOLÓGICA BASEADA NA TERAPIA COGNITIVO COMPORTAMENTAL PARA O TRANSTORNO DEPRESSIVO PÓS-PARTO

Henrimara Jeane Motosa Junqueira <sup>1</sup>  
Jennifer Martins Alves <sup>2</sup>  
Marcia Sayuri Yamamoto Shimura <sup>3</sup>  
Nicoli dos Santos Teixeira <sup>4</sup>  
Edi Marise Barni <sup>5</sup>  
Diego da Silva <sup>6</sup>

## RESUMO

Este trabalho tem como tema a depressão pós-parto, que tem sido bastante estudada nos dias de hoje em decorrência do seu aumento significativo, bem como a dificuldade no diagnóstico e os danos sofridos pela mãe, que conseqüentemente atingem o bebê. O transtorno depressivo pós-parto, caracteriza-se por um sofrimento profundo e intenso, gerando alterações e instabilidade no humor após o parto. O objetivo é apresentar a fundamentação teórica a respeito da depressão pós-parto e a importância do acompanhamento psicológico durante a gestação, baseados na Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC). Desta forma, através do método de pesquisa qualitativa, descritiva, explicativa, pesquisa-ação, informativa e bibliográfica, elaborou-se uma pesquisa no Google Forms, utilizando a Escala de Depressão Pós-Parto de Edimburgo (EPDS) que foi enviada a várias mulheres que tiveram bebê nos últimos 18 meses. Identificou-se que das mulheres entrevistadas, poucas obtiveram resultado satisfatório. A grande maioria apresentou quadro de atenção e alerta em relação ao transtorno, devendo procurar ajuda médica, bem como psicológica. Como resultado, observamos a necessidade de uma maior atenção e orientação nessa fase, considerando que o período da gestação e o puerpério são de muitas transformações na vida da mulher, ocasionando alterações biológicas, sociais e psicológicas. Por fim, a psicoeducação é uma forma de promover a saúde mental, ampliando o conhecimento a respeito do transtorno e trazendo benefícios através da atenção, prevenção, conscientização e empatia pelas puérperas.

**Palavras-chave:** Depressão Pós-Parto. Terapia Cognitivo-Comportamental. Pesquisa. Psicoeducação.

## 1 INTRODUÇÃO

A saúde mental é um tema que vem recebendo cada vez mais atenção no contexto atual. O aumento e o agravamento dos transtornos psicológicos provavelmente sejam os principais fatores

---

<sup>1</sup> Discente de Psicologia Unicesumar.

<sup>2</sup> Discente de Psicologia Unicesumar.

<sup>3</sup> Discente de Psicologia Unicesumar.

<sup>4</sup> Discente de Psicologia Unicesumar.

<sup>5</sup> Pedagoga e docente da Uniandrade, Uniensino, Fempar e prefeitura de Curitiba.

<sup>6</sup> Psicólogo e docente.



que tem contribuído para isso. O presente trabalho teve como objetivo e proposta de trabalho, desenvolver um recurso terapêutico para prevenção e tratamento do transtorno depressivo pós-parto (DPP).

De acordo com Serratini e Invencão (2019, p. 83 *apud* BOTH *et al*, 2016), “a depressão pós-parto é definida como um episódio de depressão maior que pode ocorrer nas primeiras semanas após o parto”. Sabe-se que a etiologia da depressão é determinada por uma combinação de fatores psicológicos, sociais, obstétricos e biológicos, por isso nesse período de tantas mudanças na vida da mulher é fundamental esse olhar integral sobre a sua saúde.

A pesquisa teórica será fundamentada em livros e artigos científicos, buscando trazer sua definição, causas e tratamento. Também será abordada a importância da psicoterapia na vida das gestantes, bem como possíveis estratégias de intervenção clínica com base nas teorias da Terapia Cognitivo Comportamental (TCC).

A metodologia do recurso terapêutico consiste na elaboração de uma pesquisa no google forms utilizando a Escala de Depressão Pós-Parto de Edimburgo (EPDS), direcionado principalmente às mães que estão no puerpério e até um ano após o parto, período de maior incidência da DPP.

Na etapa seguinte, será apresentada a pesquisa realizada com mães, os resultados obtidos e o protótipo do aplicativo proposto. O intuito é auxiliar na auto avaliação e necessidade de buscar ajuda em profissionais de psicologia. A intenção de forma alguma é fechar um diagnóstico, mas identificar sinais que possam ajudar a mulher a perceber precocemente que precisa cuidar do seu emocional.

Por fim, na conclusão deste trabalho, serão apresentados os resultados, a necessidade de voltar a atenção e desenvolver trabalhos com as puérperas, bem como as contribuições desta pesquisa para estudantes e profissionais da psicologia.

## **2 DEPRESSÃO PÓS-PARTO (DPP)**

A depressão pós-parto tem sido bastante estudada na atualidade devido ao aumento de sua prevalência, à dificuldade diagnóstica, aos danos à vida da mãe e ao consequente impacto no desenvolvimento infantil (BRUM, 2017, p. 93). Segundo a autora, “no Brasil, em cada quatro mulheres, mais de uma apresenta sintomas de depressão no período de 6 (seis) a 18 (dezoito) meses após o nascimento do bebê”.

O conceito da DPP não apresenta consenso entre os manuais e artigos científicos, o que dificulta o processo diagnóstico. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2013) “traz a concepção da DPP como um especificador e não como um diagnóstico separado, isto ocorre [ ] pois a sintomatologia não difere dos sintomas dos episódios de alteração do humor que ocorrem fora do puerpério” (BRUM, 2017, p. 94).

As principais características descritas no DSM-V sobre o transtorno depressivo de acordo com Dalgarrondo (2019, p. 161) são: “humor deprimido, anedonia, fadabilidade, diminuição da concentração e da autoestima, ideias de culpa e de inutilidade, distúrbios do sono e do apetite, pensamentos recorrentes de morte ou suicídio, retardo ou agitação psicomotora”. O autor aponta que para depressão maior pelo menos cinco desses critérios devem estar presentes por pelo menos duas semanas.

A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10, 1993) amplia o critério temporal quando comparada ao DSM-V, porém não considera o



período gestacional. Segundo Brum (2017), o CID-10 denomina a DPP como depressão pós-natal e conceitua o diagnóstico como "uma desordem comportamental e mental associada ao puerpério apenas se iniciar dentro de seis semanas após o parto e quando não atender aos critérios associados à outra categoria".

Brum (2017) em seu apontamento sobre as diferenças entre os manuais constata que o DSM-V traz a DPP como um especificador cujo termo é peri-parto, sendo o diagnóstico realizado no período da gestação até 4 (quatro) semanas após o parto. O CID-10, por sua vez, considera a depressão como um diagnóstico separado e realizado em até 6 (seis) semanas após o parto. Essa discordância entre os manuais que embasam os estudos dos profissionais e pesquisadores da área vem resultando em questionamentos por parte dos pesquisadores, que defendem a necessidade de um período maior para o estabelecimento de um diagnóstico: pelo menos 1 (um) ano após o parto (BRUM, 2017).

Outro aspecto importante a ser considerado nesse estudo é o puerpério. Serratini e Invenção (2019) apontam que é fundamental um atendimento de qualidade desde o período do pré-natal até o puerpério. As autoras definem o puerpério como um período de muitas mudanças em todos os aspectos da vida da mulher que se iniciam com a expulsão da placenta e se estendem até essas mudanças se completarem, em torno de um ano após o parto.

As autoras afirmam que há três níveis de transtornos mentais que podem ocorrer com uma mulher nesse período após o parto: blues puerperal, depressão pós-parto e psicose pós-parto. A forma mais comum e leve da depressão é o blues puerperal, 70% (setenta por cento) das mães são acometidas por este quadro nos primeiros 10 (dez) dias após o parto (SERRATINI e INVENÇÃO, 2019 *apud* GONCALVES, 2011, p. 84).

Quando o blues ultrapassa 14 (quatorze) dias já configura uma depressão pós-parto cujos sintomas do transtorno psíquico são de moderados a severos, afetando significativamente a rotina das mulheres. Serratini e Invenção (*apud* PINHEIRO, 2018, p. 84) apresentam dados mostrando que “20% das mulheres desenvolvem DPP durante a gravidez, 38% no período próximo ao parto e 42% desenvolvem após o parto”.

A psicose pós-parto é considerada a forma mais grave do transtorno depressivo, sendo caracterizada por sintomas como alucinações, insônia, agitação e raiva. Além disso os sintomas podem estar relacionados com o transtorno bipolar configurando um caso de emergência médica (SERRATINI e INVENÇÃO, 2019).

Para entender melhor a depressão pós-parto, objeto deste estudo, é fundamental considerar os aspectos psicossociais que envolvem a gestação. Cunha et al (2012) afirmam que há diversos fatores que influenciam esse período gravídico-puerperal, a história de vida da gestante, o contexto afetivo, idade, se houve improdutividade anterior ou abortos espontâneos, se a gravidez é desejada, se há rede de apoio, como também o contexto socioeconômico e assistencial. Sabe-se que a chegada de uma criança muda completamente a vida da mulher, desde alterações hormonais até a própria reorganização representacional do seu mundo podem confundir a reelaboração de vários aspectos sobre si mesma, sobre o bebê, o companheiro e a família (CUNHA *et al.* *apud* SOUZA, PRADO E PICCININI, 2012).

Porto, Maranhão e Félix (2017, p. 223) mencionam “que a idealização da gravidez e do bebê podem ocasionar na mãe e nos familiares a criação de expectativas alegres com a chegada do bebê”. Porém, as autoras chamam a atenção para o fato de que os sentimentos ambivalentes, as dificuldades e mudanças que vem junto com a maternidade podem fazer com que a idealização realizada anteriormente entre em choque, de forma que a mãe não consiga alcançar o que considera ideal, o que gera frustração e cobranças.

Outros fatores de risco também podem ocasionar um quadro de DPP, como por exemplo



uma relação ruim com a mãe ou com o parceiro, a própria ausência do parceiro e de uma rede de apoio, eventos estressantes durante a gestação, complicações envolvendo risco de vida da mãe ou do bebê, situações econômicas, baixa idade e escolaridade, violência doméstica, gravidez não planejada e rejeitada, dependência de substâncias químicas, etc. (PORTO; MARANHÃO e FÉLIX, 2017).

As autoras apontam que diante de cada contexto então deve-se considerar a subjetividade e especificidade de cada mulher e de como elas vivenciam o processo de gravidez, parto e pós-parto. Além disso é importante compreender que a DPP afeta não apenas a mulher, mas toda a sua família. Porto, Maranhão e Félix (2017, p. 225) afirmam também que “as implicações da ocorrência da DPP na mãe pode afetar a qualidade da relação mãe-bebê e posteriormente no desenvolvimento da criança”.

## 2.1 A IMPORTÂNCIA DA PSICOTERAPIA NA DEPRESSÃO PÓS-PARTO

Diversos autores compreendem a gestação como um momento de preparação psicológica para a maternidade, no qual se está constituindo a maternidade (Bibring, Dwyer, Huntington & Valenstein, 1961; Brazelton & Cramer, 1992; Leifer, 1977; Raphael-leff, 1997; Smith, 1999; Szeier & Stewart, 1997). O período gestacional é um momento de importantes reestruturações na vida da mulher e nos diversos papéis que ela exerce. A maneira como a mulher lida com todas estas mudanças do período gestacional deverá influenciar fortemente a relação futura com a criança (Maldonado, 1997).

Segundo, Piccine, Gomes, Nardi e Lopes:

Todas as transformações - tanto individuais como relacionais - que acontecem na vida da gestante fazem-se necessárias na constituição do espaço psíquico do bebê, e mesmo que muitas delas sejam temporárias e/ou não estejam bem estruturadas, já denotam a importância que tem para a constituição da maternidade (2008, p. 70).

Sabe-se que o período da gestação e o puerpério são de muitas transformações na vida da mulher, sendo essas alterações biológicas, sociais e psicológicas, fazendo um paralelo a etiologia da depressão que é determinada por uma combinação de fatores psicológicos, sociais, obstétricos e biológicos, já acende uma luz para a importância do acompanhamento de uma psicoterapia. São períodos onde há a possibilidade de que conflitos psíquicos sejam elaborados, e neste caso a identidade da mulher passa por transformações importantes (Klaus & Kennel, 1992; Smith 1999). Diante de todas estas mudanças e revivências psíquicas, a experiência de gerar leva a uma exacerbação da sensibilidade da mulher, o que a torna também suscetível a vários distúrbios emocionais (RAPHAEL-LEFF, 2000).

Frente a tantas transformações, o uso de uma abordagem psicoterapêutica tanto para o aconselhamento durante a gestação, como para tratar possíveis indícios de DPP, pode ser um método de prevenção da DPP. Felix, Gomes e Franca (2008), com a identificação de fatores de risco para a depressão no ciclo gravídico-puerperal e uma ampliação do conhecimento sobre a vulnerabilidade biológica para os transtornos de humor no puerpério, um número crescente de estudos tem explorado várias formas de prevenir a depressão nesta fase da vida da mulher, utilizando estratégias psicossociais, psicofarmacológicas e hormonais.

Sabe-se que a presença de ansiedade ou depressão na gestação está associada a sintomas depressivos no puerpério (Bloch et al., 2003). Para Cunha, Ricken, Lima, Gil & Cyrino (2012) há que se evitar, ou pelo menos minimizar o aparecimento da DPP, oferecendo a assistência psicológica como meio de prevenção a essas mães que, ao olhar do obstetra já sinalizam com alguma sintomatologia da depressão antes do convívio com seu bebê. O estado depressivo da



mãe faz com que ela apresente mais dificuldades de se conectar com seu bebê, seja menos sensível aos sinais de seu filho (FIELD, 1997). Segundo Camacho *et al.* (2006), resultados de estudos focados sobre psicoterapia interpessoal, estratégias cognitivas comportamentais e intervenções farmacológicas têm-se evidenciado eficientes como opções de tratamento. Por estarem grávidas e os tratamentos farmacológicos interferirem na formação do bebê assim como serem transmitidos via lactação muitas mulheres abandonam ou não aceitam o tratamento farmacológico, ressaltando a psicoterapia como uma boa opção.

Intervir para prevenção da DPP tem uma função protetora à saúde da díade mãebebê, uma vez que diminui a sua incidência e as potenciais consequências negativas que a presença da depressão poderia gerar para a mãe e o bebê (ARAÚJO e SANTOS, 2020).

A psicoterapia é um espaço para a escuta, Delassus (2003), a postura clínica para com mães deprimidas pressupõe auxiliá-las a definir a problemática em questão através da escuta; escuta essa que pode curar a depressão materna. “Porque aqui escutar é ouvir, e ouvir é restabelecer o contato. O contato estabelecido com a mãe em dificuldade permite reencontrá-la na realidade do momento(...)” (p. 250). A psicoterapia individual permite diminuir significativamente o estado depressivo materno, melhorar as estratégias adaptativas de enfrentamento da nova situação, favorecendo uma reorganização intrapsíquica (BENHAÏJOUR, LADENBURGER, LIGHEZZOLO e DETICHEY, 2008).

### 2.1.1 Recursos Terapêuticos

Para o tratamento de qualquer transtorno psicológico é fundamental o estabelecimento do vínculo na relação terapêutica. Para isso, o terapeuta precisa desenvolver habilidades e pode também contar com vários recursos, inclusive recursos lúdicos (COELHO, 2011).

No início do processo terapêutico geralmente o paciente/cliente se sente tenso diante do terapeuta. De acordo com Coelho (2011, p. 20), “Os recursos terapêuticos podem, em alguns casos, facilitar a quebra dessa aversividade inicial e a formação do vínculo, tornando a relação terapêutica uma fonte de intervenção”.

Porém os recursos terapêuticos podem ser usados também durante a intervenção no intuito de promover o surgimento de reações emocionais no indivíduo, reestruturar cognitivamente, modelar a habilidade de solucionar problemas, dentre outros (COELHO, 2011).

No processo de alta, essas estratégias também podem ser utilizadas caso haja necessidade, visando investigar e preparar o sujeito para sua autonomia. De acordo com o autor, o uso de questionamentos reflexivos, permitem ao terapeuta a ampliação de objetivos, a desestruturação de pensamentos disfuncionais e a instalação de diferentes relações condicionais (COELHO, 2011 *apud* CONTE e REGRA, 2000, p. 29).

Os recursos terapêuticos para Coelho (2011 *apud* BANACO, 1999, p. 26), “são bons, válidos e úteis, desde que sejam empregados em um contexto terapêutico e que sejam decorrentes de uma análise funcional elaborada por um terapeuta habilitado”. Por outro lado, a autora menciona que é preciso estar claro que as pessoas possuem diferentes características e necessidades, cabendo ao terapeuta verificar se é adequado utilizar tais técnicas, que podem não funcionar em alguns casos. Clientes com dificuldades de relatar eventos cotidianos ou pessoas desconfiadas, por exemplo, podem responder melhor a uma conversa natural durante a sessão.

Outro critério importante a ser observado é se o terapeuta possui um bom repertório de





observação, sendo capaz de estar atento a todas as informações importantes presentes, para que não faça um mau uso do recurso. Outra dificuldade apresentada pela autora é que pode haver falta de clareza entre terapeuta e cliente quanto às tarefas estabelecidas, comprometendo o engajamento quanto à execução. Sendo assim, Coelho (2011, p. 28) destaca que “a eficácia da utilização dos recursos terapêuticos está relacionada a vários fatores e sua aplicação está sujeita a erros. Entretanto, isso não exclui a possibilidade de ser útil ao terapeuta”.

O processo terapêutico, portanto, é amplo e não se restringe à aplicação de técnicas. A autora afirma que é fundamental que o terapeuta saiba discriminar quando, como e com quem aplicar os recursos terapêuticos. Eles são ferramentas que podem ou não ser utilizadas, cabe ao profissional identificar a intervenção mais adequada àquele sujeito.

### 2.1.2 Técnicas e Recursos Terapêuticos a partir da TCC Triade Cognitiva

O modelo cognitivo criado por Beck para depressão é dividido em dois elementos básicos: tríade cognitiva e as distorções cognitivas.

A tríade cognitiva consiste em uma visão negativa de si mesmo, ao qual o indivíduo se vê como inadequado ou inapto. O mesmo está relacionado à visão negativa do mundo e à visão negativa do futuro, ao qual a apresentação está relacionada cognitivamente com a desesperança. Tais pensamentos se associam a ideação suicida e a desesperança se torna mais intensa. A morte pode ser compreendida como uma forma de alívio para dor ou sofrimento psicológico ou como uma saída para uma situação impossível de ser suportada (POWER; ABREU; OLIVEIRA e SUDAK, 2008).

Contudo, as distorções cognitivas que são compreendidas como erros sistemáticos na percepção e no processamento de informações, ocupam lugar central na depressão. Os indivíduos com depressão tendem a estruturar suas experiências de forma inflexível e absolutista, o que traz resultados de erros de interpretação quanto ao desempenho pessoal e o julgamento das situações externas.

Entre as distorções cognitivas mais comuns nos pacientes deprimidos foram encontrados sistemas tipológicos, dentre eles, as interferências arbitrárias (conclusão precipitada), abstração seletiva (tendência a escolher evidências que apontam mau desempenho), supergeneralização (tendência a considerar que um evento ocorrerá novamente) e personalização (atribuição pessoal de caráter negativo) (POWER; ABREU; OLIVEIRA e SUDAK, 2008, p. 3).

Sendo assim Beck *et al.* observaram que o paciente deprimido elabora suas experiências de forma negativa, antecipando o resultado desfavorável para os seus problemas. Desta forma os eventos interpretados funcionam como propulsor de comportamento depressivos.

### 2.1.3 Aplicação da Terapia Cognitiva (TC)

Portanto, Power; Abreu; Oliveira e Sudak (2008, p. 4) pontuam que a aplicação da Terapia Cognitiva (TC) é um processo de tratamento que ajuda os indivíduos a modificarem as suas crenças e seus comportamentos que produzem certos estados de humor. Desta forma as estratégias terapêuticas da abordagem cognitivo comportamental do transtorno depressivo se envolvem e se dividem em três fases:



- ✚ Primeira fase I - Foco nos pensamentos automáticos e esquemas depressivos;
- ✚ Segunda fase II - Foco no estilo da pessoa de se relacionar com o outro;
- ✚ Terceira fase III - Mudanças de comportamento a fim de obter melhor enfraquecimento da situação problema.

### **3 EXECUÇÃO DO PROJETO**

O projeto consistiu na elaboração de uma pesquisa no Google Forms, utilizando a Escala de Depressão Pós-Parto de Edimburgo (EPDS) que foi enviada a várias mulheres que tiveram bebê nos últimos 18 meses.

Os resultados da pesquisa foram alarmantes e confirmaram a necessidade de uma maior atenção e orientação nessa fase da vida. Participaram da pesquisa 22 mulheres que responderam ao questionário, dessas apenas 2 tiveram um resultado satisfatório (0-5 pontos), 8 delas apresentaram um quadro de atenção (5-10 pontos) e 12 mulheres apresentaram um quadro de alerta de depressão pós-parto (10 a 15 pontos), devendo então procurar ajuda médica e psicológica.

### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao final desta pesquisa pode-se perceber que a criação de ferramentas digitais é muito útil se direcionadas a um objetivo de conscientização e incentivo ao cuidado da saúde mental. Desde o início deste trabalho, o propósito foi trazer uma alerta à importância de olhar para a mulher puérpera de uma forma integral, considerando todos os aspectos vivenciados nessa fase que podem desencadear a DPP.

A princípio a intenção era criar um aplicativo que pudesse auxiliar na prevenção a partir da identificação dos sinais da depressão, porém não foi possível executar o App devido ao seu alto custo. A partir disso foi elaborada o seu protótipo e uma pesquisa no Google Forms, utilizando a Escala de Depressão Pós-Parto de Edimburgo (EPDS) que foi enviada a várias mulheres que tiveram bebê nos últimos 18 meses.

Considerando a pesquisa e os resultados, evidenciou-se a relevância de falar mais sobre a saúde mental com gestantes e mulheres em geral. A psicoeducação pode trazer inúmeros benefícios, especialmente a atenção, a prevenção, a conscientização e a empatia pelas puérperas.

Apesar do projeto inicial do aplicativo não ter se concretizado, das dificuldades em encontrar profissionais desta área para execução e das nossas próprias limitações tecnológicas, o objetivo da pesquisa foi alcançado e foi gratificante para o grupo perceber o quanto nós, como profissionais da psicologia, podemos fazer diferença na vida de mulheres, melhorando a saúde mental e qualidade de vida quando olhamos de forma integral e humanizada.

Queremos por fim, deixar os agradecimentos a todos os envolvidos nesta Atividade de Estudo Programada, esperamos que de alguma forma tenhamos feito diferença na vida das pessoas.



## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, N. G.; SANTOS, E. C. Características e impactos dos programas de prevenção da depressão pós-parto em Terapia Cognitivo-Comportamental: Revisão sistemática. **Revista Brasileira de terapia Cognitiva**. vol. 16 n° 1. Rio de Janeiro Jan/Jun 2020. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sciarttext&pid=S180856872020000100003#:~:text=A%20depress%C3%A3o%20p%C3%B3s%20parto%20atinge,TCC\)%2C%20iniciadas%20na%20gesta%C3%A7%C3%A3o.](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sciarttext&pid=S180856872020000100003#:~:text=A%20depress%C3%A3o%20p%C3%B3s%20parto%20atinge,TCC)%2C%20iniciadas%20na%20gesta%C3%A7%C3%A3o.)
- BIBRING, G.; DWYER, T.; HUNTINGTON, D.; VALENSTEIN, A. A study of the psychological processes in pregnancy and of the earliest mother-child relationship. **The Psychoanalytic Study of the Child**, 16,9-44, 2017. 1961. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00797308.1961.11823197>
- BRAZELTON, T. & CRAMER, B. **As primeiras relações**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRUM, E. H. M. Depressão pós-parto: Discutindo o critério temporal do diagnóstico. **Cadernos de Pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento**. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, v. 17, n.2, p. 92-100, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sciarttext&pid=S151903072017000200009>.
- BENHAIJOUR, A.; LADENBURGER, A.; DE TICHEY, C. Depression maternelle et prevention approche clinique et projective. [Depressão maternal e prevenção: método clínico e projetivo]. **Revue Evolution Psychiatrique**, v. 73, n. 2, pp.331- 352, 2008.
- BLOCH, M.; DALY, R. C.; RUBINOW, D. R. Endocrine factors in the etiology of postpartum depression. **Compr Psychiatry** 44 (3): 234-246,2003. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/10744597\\_Bloch\\_M\\_Daly\\_RC\\_Rubinow\\_D\\_R\\_Endocrine\\_factors\\_in\\_the\\_etiology\\_of\\_postpartum\\_depression\\_Compr\\_Psychiatr\\_44\\_234-246](https://www.researchgate.net/publication/10744597_Bloch_M_Daly_RC_Rubinow_D_R_Endocrine_factors_in_the_etiology_of_postpartum_depression_Compr_Psychiatr_44_234-246)
- CAMACHO, R. S.; CANTINELLI, F. S.; RIBEIRO, C. S.; CANTILINO, A.; GONSALES, B. K.; BRAGUITTONI, E.; RENNÓ JR., R. Transtornos psiquiátricos na gestação e no puerpério: classificação, diagnóstico e tratamento. **Revista Psiquiátrica Clínica** 33(2):92- 102,2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpc/a/thPtpV468Ff9sQsqd7VcxRt/?lang=pt>
- CUNHA, A. B. *et al.* A importância do acompanhamento psicológico durante a gestação em relação aos aspectos que podem prevenir a depressão pós-parto. **Revista Saúde e Pesquisa**, v.5, n. 3, p. 579-586, set/dez 2012 -ISSN 1983-1870. Disponível em: <file:///C:/Users/Maycon/Downloads/2427-Texto%20do%20artigo%20-%20Arquivo%20Original-9780-1-10-20130208.pdf>
- DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e Semiologia dos Transtornos Mentais**. 3a ed., Porto Alegre:Artmed, 2019.
- DELASSUS, J. M. **Le sens de la maternité**. [O sentido da maternidade]. Paris: Dunod.2002.
- FELIX, G. M. A.; GOMES, A. P. R.; FRANCA, P. S. Depressão no ciclo Gravídico-puerperal. **Comunicação em ciência e Saúde**, Brasília, V. 19, n. 1, p. 51, jan/mar.2008. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-498644>
- FIELD, T. **The treatment of depressed mothers and their infants**. In Murray, New York: Guilford, 1997. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1997-08350-009>
- FREITAS, P. B.; RECH, T. O uso da terapia cognitivo-comportamental no tratamento do transtorno depressivo: uma abordagem em grupo. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 32, p. 98-113, jun. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0104657820100001000007&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 abr. 2022.



KLAUS, M.; KENNEL, J. **Pais/bebê: a formação do apego**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

LEIFER, M. Psychological changes accompanying pregnancy and motherhood. **Genetic Psychology Monographs**, 95, 55-96, 1977. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/849833/>

MACHADO, A. P. Desenvolvimento de aplicativo para pacientes com Transtorno do Espectro do Autismo História Social: Indo ao Dentista. Orientadora: Prof.a Dr.a Alessandra Rodrigues de Camargo-Curso de Odontologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/187350/TCC%20Ana%20P%20Machado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 agosto 2022.

MALDONADO, M. T. P. (1997). Psicologia da Gravidez. Petrópolis: Vozes. PICCININI, C. A.; GOMES, A. G.; NARDI, T.; LOPES, R. S. - Gestação e a Constituição da Maternidade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v 13, n.1, p 63-72, jan./mar.2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/dmBvk536qGWLgSf4HPTPg6f/?format=pdf&lang=pt>

PORTO, R. A.; MARANHÃO, T. L. G.; FÉLIX, W. M. Aspectos Psicossociais da Depressão Pós-Parto: uma revisão sistemática. Id online. **Ver. Psic.** V. 11, n.34, Fev/2017-ISSN 1981-1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/686/965>

POWER, B. V.; ABREU, N.; OLIVEIRA, R. T.; SUDAK, D. Terapia Cognitivo Comportamental da Depressão. **Revista Bras Psiquiatria**. Sup.II. n.30. p. 73-80, Abr.2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462008000600004>. Acesso em 05.abr.2022.

RAPHAEL-LEFF, J. **Introduction:** Technical issues in perinatal therapy. In: J. Raphael-Leff (Ed.), 'Spilt milk' perinatal loss & breakdown (pp. 7-16). Londres: Institute of Psychoanalysis, 2000.

SERRATINI, C. P.; INVENÇÃO, A. S. Depressão Pós-Parto. **Revista Unilus Ensino e Pesquisa**. v. 16, n.44, jul/set 2019-ISSN 2318-2083. Disponível em: <http://revista.lusiada.br/index.php/rupep/article/view/1169/u2019V16n44e1169>

SMITH, J. A. Identity development during the transition to motherhood: An interpretative phenomenological analysis. **Journal of Reproductive and Infant Psychology**, 17,281-299,1999. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1999-11783-004>

SPINELLI, M. G.; ENDICOTT, J. Controlled clinical trial of interpersonal psychotherapy versus parenting education program for depressed pregnant women. **Am J Psychiatry** 160 (3): 555-562, 2003. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2003-02072-019>

SZEJER, M.; STEWART, R. **Nove meses na vida da mulher**. São Paulo:Casa do Psicólogo,1997.

TARGINO, A. **O que é mhealth?** Portal Telemedicina, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://portaltelemedicina.com.br/blog/o-que-e-mhealt>



# CAPÍTULO 12

## ESTÁGIO EM PRÁTICAS PSICOLÓGICAS NA COMUNIDADE: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS EM SEU PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Indiara Félix da Silva

Liandra G. Neves Machado

Edi Marise Barni

Diego da Silva

DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-143-153



# ESTÁGIO EM PRÁTICAS PSICOLÓGICAS NA COMUNIDADE: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS EM SEU PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Indiara Félix da Silva<sup>1</sup>  
Liandra G. Neves Machado<sup>2</sup>  
Edi Marise Barni<sup>3</sup>  
Diego da Silva<sup>4</sup>

## RESUMO

O presente artigo teve por objetivo uma proposta de intervenção para motivação de professores e alunos em seu processo de ensino e aprendizagem. Para tanto foi realizado um estágio observacional em uma escola municipal localizada na cidade de Curitiba, Paraná. A motivação é um tema muito utilizado na psicologia. São diversos os questionamentos feitos quando se fala em comportamento. Como nos comportamos? Por que temos determinados comportamentos? Por que alguém escolhe determinada profissão? Muitas respostas obtidas por especialistas, resumem em autoconservação e auto expansão. Uma constante busca de satisfação imediata e paralelo à isso, a busca de mais e melhor, expandir-se. Afinal, seus desejos e impulsos sobre as coisas que o sujeito fizer, sempre estarão ligadas à motivos básicos. A partir disso, devemos pensar nas características inatas de cada um, como o ambiente em que vive e a educação que recebe. De acordo com esses fatores e o modo como ocorre a interação nesse meio, teremos a particularidade dos motivos básicos, autoconservação e auto expansão, além de outros objetivos que levam a esses motivos e objetivos.

**Palavras-chave:** Psicologia. Escola. Professores. Alunos. Comunidade.

## 1 INTRODUÇÃO

Uma vez que o processo de ensino e aprendizagem é constituído de 2 ou mais pessoas, que compartilham e trocam experiências entre si, esse processo deve ser avaliado por uma abordagem biopsicossocial. Para Mitsue et al. (2001) “O processo ensino-aprendizagem é um nome para um complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos. Mais do que “ensino” e “aprendizagem”, como se fossem processos independentes da ação humana, há os processos comportamentais que recebem o nome de “ensinar” e de “aprender”. Processos constituídos por comportamentos complexos e difíceis de perceber. Principalmente por serem constituídos por múltiplos componentes em interação.”

---

<sup>1</sup> Discente do curso de Psicologia da Unicesumar.

<sup>2</sup> Discente do curso de Psicologia da Unicesumar.

<sup>3</sup> Docente da UniEnsino, Fempar, Uniandrade e Prefeitura de Curitiba.

<sup>4</sup> Docente da UniEnsino.





A partir disso é possível compreender que mesmo que o aluno tenha todas as características biológicas bem preservadas e funcionais, quando há problemas que envolvem a área social ou psicológica, isso se refletirá no seu processo de aprendizagem. O professor também tem um papel fundamental na mediação de interações, resolução de conflitos, criação e fortalecimento de vínculos, que resultarão em um processo satisfatório.

Um dos problemas que podem surgir no psicológico ou social dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, é a falta de motivação. E no decorrer desse primeiro ano de volta às aulas pós pandemia, isso deve ser uma pauta a se considerar quando o processo não ocorre com eficácia. Podendo se relacionar tanto aos alunos que não se sentem motivados no processo, quanto ao professor que se sente desgastado por todas as dificuldades que vem à tona nesse momento.

No livro "O mal-estar na civilização" (1930/1996), Freud, já nos advertia dos incômodos causados na vivência em sociedade, mas de fato, não estávamos preparados para esse invisível inimigo, um vírus que nos impôs restrições nas relações com o outro, nossa liberdade de ir e vir, planos e expectativas e até mesmo a privacidade.

De acordo com a Unesco (2020), a crise causada pela Covid19, resultou no encerramento das aulas em escolas e em universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo (UNESCO, 2020). O portal do Senado, nos traz apontamentos importantes para levantarmos considerações no que diz respeito à pandemia, seja em casa, no ensino ou na sociabilidade. Uma das queixas mais frequentes, foi o impacto da rotina em casa e a dificuldade de conciliar trabalho e aula. Em muitos casos os pais não tinham condição de ensinar seus filhos (as), seja por falta de tempo ou conhecimento. No que diz respeito ao ensino, a queixa que mais apareceu foi a de que na época da pandemia, os grupos entrevistados sentiram como se tivessem perdido anos de ensino. Na sociabilidade, os efeitos negativos, além do prejuízo no ensino formal, deu-se também em questões emocionais e relacionais dos filhos (as). Em consequência à privação dessa convivência, o processo de aprendizagem dos alunos (as) sofreu um impacto bastante negativo.

Após observação realizada na instituição conseguimos construir esses pensamentos e focar nosso trabalho na questão da motivação que envolve o processo de ensino e aprendizagem. A partir desse pressuposto, realizamos pesquisas qualitativas com alguns professores da instituição que nos relataram como percebem a importância da motivação no processo de ensino e aprendizagem, como inferem sobre esse tema aos alunos e também como estão suas motivações após ver os resultados de dois anos dando aulas fora das salas. O impacto nos mais diversos aspectos, como ético, social e econômico, nos convida a olhar a instituição escolar com sua devida importância.

## **2 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL**

O local escolhido para observação e proposta de intervenção foi a Escola Municipal Padre Boleslau Liana, situada na rua 7 de Setembro, 783, Moradias Purunã, no município de Balsa Nova - PR. A escola possui turmas que atendem crianças dos 4 aos 10 anos, sendo turmas do infantil IV ao 5º ano e, classe especial, totalizando 9 turmas.

A escola nasceu da necessidade e do desejo dos moradores dos loteamentos Moradias Purunã, Moradias Iguazu e Vila Maria, de terem uma escola próxima de suas residências, para atendimento de seus filhos e, da vontade política de administradores que entendem que a Educação é o maior legado que se pode proporcionar à comunidade.



A Escola Municipal Padre Boleslau Liana - Educação Infantil e Ensino Fundamental foi criada pela lei nº 331 de 27 de outubro de 1998. E no ano de 1999 iniciou suas atividades. Tem como missão prestar à comunidade um serviço educativo de excelência contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente participativo, aberto e integrador.

Os alunos que frequentam a Escola são filhos de pais que trabalham como operários, lavradores, bóias-frias e pedreiros, recebendo em torno de 1 a 3 salários mínimos. As mães geralmente se ocupam dos afazeres da casa e, aquelas que trabalham com remuneração, exercem a função de diarista, cabeleireira e ajudante de lavoura.

**FIGURA 1** - Organograma da instituição



Fonte: SMECE - Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte.

A atual secretária municipal é Indianara M. L. Schmidt. Na direção da escola professora Jucéa do Rocio, exercendo sua segunda gestão. Na secretaria da escola, como agente educacional, o secretário Layon Becker. Auxiliares educacionais tem-se Claudete do Rocio, Lilian Caetano e Veronica Filippi. Auxiliar de serviços gerais Wanderléia Aparecida. O quadro de professores conta com 9 professoras, sendo: Professora Marilene Pepler - infantil IV Professora Marize Maneira - infantil V Professora Gracieli da Aparecida - 1º ano Professora Daniele Bubniak - 2º ano Professora Sandra Magatão - 2º ano Professora Jéssica Gonçalves - 4º ano Professora Margareth da Motta - 5º ano Professora Rosangela Brito - aulas especiais Professora Ledi Ferreira - Classe especial

Em relação à estrutura física da escola, é composta de uma cozinha, dois banheiros sendo um masculino e um feminino, uma sala onde se dividem secretaria e direção, um depósito para produtos de limpeza, um depósito para materiais de escritório e aulas de educação física e artes, uma biblioteca e 5 salas de aula. Além disso, um refeitório amplo e espaçoso e espaços de parquinho e cancha.

### 3 MOTIVAÇÃO

O primeiro ponto importante é entender o que é motivação, segundo Huertas (2001) é um processo psicológico e está totalmente relacionada com aspectos afetivos e emocionais. Pode ser caracterizada também como a energia psíquica do indivíduo. Fita (1999) ainda aponta

que a motivação pode ser considerada como variáveis que indicam um objetivo.

Dentro disso vemos um questionamento, será que a motivação ocupa um lugar tão importante na aprendizagem? Huertas (2001) afirma que para haver aprendizagem precisa existir metas e objetivos, e isso não existe sem a motivação estar envolvida no processo. E para que isso ocorra com sucesso o professor precisa estar dentro dessa motivação e conseguir influenciar seu aluno a se sentir motivado e buscar seu conhecimento. Porém, vale ressaltar que essa atitude precisa ser pensada e intencional, proporcionando aos alunos, momentos de construção e interiorização dessa característica.

Uma vez que para poder motivar seus alunos o professor precisa estar motivado, precisamos analisar um ponto que na maioria das vezes desmotiva o profissional, que é a valorização do seu esforço e da sua profissão. Gomes, Nunes e Pádua (2019) citam que dentre os aspectos relacionados à essa valorização, o primeiro que causa um grande impacto é a remuneração, pois cada vez se vê mais trabalho e cobrança e menos atenção a essa questão. Porém, remuneração não é tudo, o professor precisa ter condições para exercer seu trabalho da melhor forma, isso envolve recursos, materiais, livros didáticos, estrutura física dos ambientes. E além disso, o profissional precisa ser visto como um ser humano, que tem necessidades também de saúde, psicológicas, sociais e biológicas que muitas vezes não tem visibilidade, acabam sendo apenas prestadores de serviços e não têm assistências. Visto esses conceitos importantes que norteiam o nosso projeto de intervenção é necessário avaliar também como o que estamos propondo irá trazer resultados à instituição, profissionais envolvidos e os alunos.

A primeira proposta que fazemos é centralizada em grupo de apoio. Como apresentado por Bechelli e Santos (2005) os seres humanos são constituídos dentro de grupos sociais, desde que nascem até morrerem e esses grupos acabam determinando os comportamentos individuais das pessoas. E a intervenção com grupos de apoio em psicologia tem crescido cada vez mais e ganhando espaço e visibilidade como forma de tratamento na saúde mental, pois ocorre além de apenas uma interação com o psicoterapeuta, o indivíduo tem a possibilidade de se relacionar com outras pessoas que se assemelham com ele em algum aspecto. Visto isso, ao realizar um grupo voltado aos profissionais da educação, eles têm a oportunidade de encontrar apoio e melhorar sua saúde mental ao falar, ser ouvido e também ouvir seus colegas de profissão. E juntos têm a oportunidade de estabelecerem soluções aos problemas e se motivarem mutuamente, trazendo resultados ao levar a sua sala de aula.

A segunda proposta se caracteriza como uma forma de psicoeducação, como afirma Nogueira (2007) a psicoeducação é ofertada de forma a orientar indivíduos em diversos aspectos, como uma ferramenta que levará o indivíduo a desenvolver pensamentos e idéias, além de ter reflexões sobre as situações que o cercam e seus comportamentos. Por isso, ao levarmos aos profissionais a psicoeducação voltada à motivação e a aprendizagem, eles têm a possibilidade de rever suas práticas, pensar suas influências sobre os alunos, e podem mudar seus comportamentos trazendo o tema para dentro da sala de aula.

#### **4 LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES**

A escola oferece o ensino básico aos alunos, e não possui atividades que envolvem habilidades que mudam a rotina dos alunos na prática, como oficinas de estudo, teatro ou até mesmo atividades complementares como as aulas de reforço. O conjunto de pessoas que a instituição atende, como descrito acima, são crianças moradores de uma região pobre e pouco assistida. Estudantes carentes, sem condições de acesso a computadores ou *tablets*.



Em busca de melhorias, algumas sugestões apontadas para a ampliação são:

- ✚ Capacitação e valorização dos professores;
- ✚ Estímulo ao aluno como protagonistas no aprendizado; Desenvolvimento das habilidades socioemocionais do aluno;
- ✚ Garantia de um ambiente que promova: criatividade, proatividade, colaboração, pensamento crítico e comunicação;
- ✚ Inserção da tecnologia na sala de aula, também para a melhoria na didática do professor (pois a escola conta somente com um projeto de uso de computadores para alunos do 4 e 5 ano);
- ✚ Maior envolvimento dos pais no ensino dos filhos (as).

Sabemos que a infraestrutura adequada nas escolas melhora a aprendizagem, pois oferece aos estudantes a possibilidade de uma vivência prática, de maneira atrativa e estimulante. Desse modo, é essencial que os alunos tenham à disposição, acesso a atividades além das oferecidas atualmente nas aulas tradicionais, para que aumente a vontade de estar inserido no ambiente escolar.

Em relação à pesquisa realizada com os professores da escola sobre a questão da motivação, tivemos algumas respostas que nos levaram a definir o nosso projeto de intervenção. O primeiro ponto que nos chama atenção é a questão da motivação dos professores. Foi perguntado: “você se sente 100% motivado em seu trabalho? Explique.” Obtivemos as seguintes respostas:

- ✚ “Não, falta valorização profissional.”
- ✚ “Infelizmente não, devido ao sistema externo que não favorece nem a parte profissional e principalmente o apoio pedagógico que é fundamental dentro do ambiente escolar.”
- ✚ “Não. Acúmulo de trabalho, sem plano de carreira e maiores dificuldades devido à pandemia na aprendizagem dos alunos.”
- ✚ “Não sinto pois somos considerados apenas mais um funcionário, não recebemos apoio nas dificuldades e somos vistos sempre como errados e duvidam da nossa capacidade.”

O segundo ponto que avaliamos é a motivação dos alunos após volta da pandemia. Foi perguntado: “Como você vê os impactos dos 2 anos afastados da sala de aula na motivação dos alunos?” Obtivemos as seguintes respostas:

- ✚ “A escola só poderá avançar com apoio de outras instituições, muito desafio pois não podemos continuar da onde paramos e ser muitas vezes retomado do zero.”
- ✚ “Os alunos que tiveram apoio em casa, conseqüentemente voltaram para a escola motivados com vontade de aprender e participar das aulas. Alunos que por vários motivos não tiveram apoio e ajuda em casa voltaram desmotivados.”
- ✚ “Bem complicado, pois percebe-se que os alunos voltaram sem interesse na escola e no processo de aprendizagem, a tecnologia e a convivência exterior parece estar satisfazendo suas necessidades e o ambiente escolar tornou-se algo sem interesse.”
- ✚ “Muitos alunos devido a esse período ainda não estão interessados nas aulas o que se reflete em seu desenvolvimento e desempenho. Usando o horário de aula como um período de interação e não de aprendizagem.”



## 5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Diante das duas questões e respostas expostas acima pensamos na intervenção que se segue.

Em primeiro lugar é necessário fazer uma roda de conversa com os professores e direção da instituição, com o objetivo de expressarem suas angústias, trocarem experiências, sentirem-se valorizados e ouvidos. Ajudaremos com intervenções que se façam necessárias relacionadas ao tema abordado.

Em um segundo momento da reunião realizaremos uma dinâmica relacionada ao tema motivação no trabalho.

Com o objetivo de levar os professores a refletirem sobre seu momento atual e perceberem que vai passar e que tudo isso não será para sempre, a dinâmica escolhida foi “Carta para você no futuro”.

Os participantes são convidados a refletirem sobre seu momento atual e pensarem no que desejam mudar, quais resultados desejam atingir e quais habilidades querem desenvolver, primeiro dentro de um período de 60 dias, depois 1 ano, depois 5 anos e depois 10 anos. Vão escrever isso em uma carta e poderão usar como uma forma de se automotivar e entender que nada é permanente, que todos são capazes de mudar sua situação, de tentar coisas novas.

E em um terceiro momento, seria mais expositivo onde nós alunos faremos uma breve apresentação (20 a 30min), apresentando aos professores a relação da aprendizagem dos seus alunos com a motivação dos mesmos e como esse tema pode ser desenvolvido em sala por meio de dinâmicas, atividades e brincadeiras em grupo, uma vez que a pandemia trouxe grande desmotivação aos alunos. *Slides* da apresentação em anexo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação é um tema muito utilizado na psicologia. São diversos os questionamentos feitos quando se fala em comportamento. Como nos comportamos? Por que temos determinados comportamentos? Por que alguém escolhe determinada profissão? Muitas respostas obtidas por especialistas, resumem em autoconservação e auto expansão. Uma constante busca de satisfação imediata e paralelo à isso, a busca de mais e melhor, expandir-se. Afinal, seus desejos e impulsos sobre as coisas que o sujeito fizer, sempre estarão ligadas à motivos básicos. A partir disso, devemos pensar nas características inatas de cada um, como o ambiente em que vive e a educação que recebe. De acordo com esses fatores e o modo como ocorre a interação nesse meio, teremos a particularidade dos motivos básicos, autoconservação e auto expansão, além de outros objetivos que levam a esses motivos e objetivos. A motivação também refere-se a impulsão interna, que quando iniciada, mantém o comportamento voltado para o objetivo.

Cabe aos professores e pessoas diretamente ligadas às escolas, colaborar e propiciar para os alunos um ambiente agradável e feliz que desempenhe o papel de um ambiente feliz. Para isso, é necessário que o aluno sinta-se pertencente à escola e se sinta bem, por isso é dever de todos, cuidar do espaço físico que os abriga. Torna-se fundamental a conscientização de toda a equipe multidisciplinar escolar sobre a importância da educação escolar.

No manejo clínico e trabalho escolar, através de observação e do estudo sobre brincadeiras, jogos e aprendizado, percebe-se a forma como se englobam os processos do





aprender. Respostas também são obtidas através da relação corpo e organismo, a inteligência e o desejo, paralelo à uma situação social ou vincular.

Uma aprendizagem significativa poderá ocorrer havendo o encontro com a satisfação perdida. A tarefa dos profissionais é intervir recuperando o prazer dos alunos em aprender e também resgatando o seu próprio prazer de trabalhar aprendendo e aprender trabalhando.

São tão frequentes os desafios enfrentados pelo professor em sala de aula que, muitas vezes, a desmotivação se torna inevitável. Um corpo docente motivado, é elemento fundamental para a produtividade e eficiência dos profissionais. Desse modo, aumentar esse sentimento deve ser uma estratégia da instituição de ensino, sendo então um dos pilares de compromisso de gestão, cuidando para que professores tenham ânimo dentro e fora da sala de aula.

Iniciadas as ações que podem tornar o ambiente educacional mais agradável e favorável a uma rotina de trabalho saudável (reconhecimento, respeito e valorização/ diálogo entre professores e gestão/ melhoria na infra-estrutura/ capacitação e formação contínua/ equilíbrio entre trabalho e vida pessoal e cuidado com a saúde mental) referem-se a ações que visam a ajudar e apoiar o cuidado com a saúde mental e bem-estar do docente. Importa também à escola que o cotidiano e espaço educacional possa contribuir para a construção de representações positivas para os professores no que diz respeito à suas habilidades, sem isentar as dificuldades que possam surgir, porém dando uma maior ênfase na capacidade humana de transformação dentro da sua própria realidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **Impactos da pandemia na educação no Brasil**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>> Acesso em 10 out. 2022.

DIAS, Érika; FERREIRA PINTO, Fátima Cunha. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação**, 28(108),545-554, 2020. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399563646001>> Acesso em:15 out. 2022.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, dez. 2001. ISSN 1981-8076. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321>>. Acesso em: 17 out. 2022. Doi: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>.

AFONSO LOURENCO, Abílio; ALMEIDA DE PAIVA, Maria Olímpia. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 132-141, ago. 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-58212010000200012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000200012&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 nov. 2022.

BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely. Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. **Psicol. Ensino & Form.**, São Paulo , v. 7, n. 2, p. 73-84, 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612016000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612016000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 17 nov. 2022. <http://dx.doi.org/10.21826/2179-58002016727584>.

OLIVEIRA P. R. MENEZES M. B. BRITO S. S. PINTO P. S. P. **Psicoeducação das emoções e habilidades sociais: uma proposta de promoção e prevenção de saúde mental para adolescentes. UNIFACS, 2018.**





BECHELLI L. P. C. SANTOS M. A. O terapeuta na psicoterapia de grupo. **Rev Latino-am Enfermagem**, 2005 março-abril; 13(2):249-54.

GOMES V. A. F. M. NUNES C. M. F. PÁDUA K. C. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Rev. bras. Estud. pedagog.** Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, maio/ago. 2019.

KNUPPE. L. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do ensino fundamental. **Educ. rev.** (27) Jun 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000100017>



## ANEXOS

<h1>Motivação e Aprendizagem</h1>	<h2>Aprendizagem</h2> <p>A aprendizagem é um processo complexo que se dá no meio social, abrangendo as ações que favorecem a construção de valores culturais em função da presença de socialização. Assim, há vários outros fatores, como: a influência psicológica e biológica que interagem entre si e atuam tanto no ensino. Assim, a educação não pode ser entendida como o momento em que a criança recebe uma informação externa, a qual ela assimila, e consequentemente estabelece as habilidades necessárias para atingir os propósitos estabelecidos nesse processo.</p> 
<h2>Motivação</h2> <p>A motivação é o conjunto de processos psicológicos e psicofisiológicos que orientam e determinam a ação. A vontade (isto é, a intenção, de realizar, por exemplo, uma tarefa, de estudar, de aprender) surge antes da ação, mas não garante o sucesso e a realização. (Lima, 2009, p. 38)</p> 	<h2>Qual a relação entre motivação e aprendizagem?</h2> <p>A motivação tem uma relação recíproca com a aprendizagem e o desempenho. Isto é, a motivação influencia a aprendizagem e o desempenho, e o que se obtém através e aprendendo influencia sua motivação.</p> <p>A motivação pode afetar tanto a aprendizagem quanto o desempenho de habilidades, estratégias e conteúdos aprendidos. A motivação pode influenciar o que, quando e como aprendemos em todas as fases do desenvolvimento humano.</p> 
<h2>Como lidar com a desmotivação dos alunos?</h2> <p>Um dos objetivos de ensino para os professores é inspirar os alunos e incentivar e estimulá-los a engajar-se no processo de <b>aprendizagem</b> de tal forma que eles comecem a gerar sua própria <b>motivação</b>.</p> 	<h2>Propostas de possíveis atividades com o objetivo de aumentar e desenvolver a motivação</h2> 
<h2>Utilizar música no início da aula</h2> <p>A música melhora a disposição das crianças (e dos adultos também). Por isso, nada melhor do que começar o dia com a Canção do Bom Dia!</p> <p>Sugestão: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=etelac3J44s">https://www.youtube.com/watch?v=etelac3J44s</a></p> <p>Mas o professor pode encontrar muito que se encaixa com a letra.</p> 	<h2>Alunómetro</h2> <p>O autoconhecimento do aluno é o primeiro passo para conseguir melhorar sua motivação.</p> <p>É o "medidor da/a aluno/a" e serve para medir 4 áreas ligadas ao desenvolvimento académico: Motivação para a Escola; Perfil de estudo; Técnicas de estudo; e Responsabilidade pelo sucesso.</p> <p>É composto por um total de 24 afirmações.</p> <p>Pode ser usado sob a forma de jogo de cartões, podendo adaptar-se o número de afirmações.</p> 



### Algumas das afirmações:

- Preciso da escola para um dia ter uma profissão que eu goste.
- Faço os trabalhos de casa com a televisão ligada.
- Só quem é inteligente tira boas notas.
- Durante as aulas faço comentários que contribuem.
- Normalmente não tenho vontade de estudar.
- Quando chego em casa já faço as tarefas da escola, para só depois desconectar.

... entre outras.

### Dinâmica: O que está dentro?

Para motivar as crianças a aprender, é importante conhecer os seus interesses e aspirações. Esta atividade permite-lhe conhecer melhor as suas crianças para melhor adaptar os seus métodos de ensino ao estilo de cada um.  
Dê à criança a ilustração com o armário vazio. Esta ilustração tem uma questão: "O que está dentro?". Peça à criança para desenhar quais os objetos que possui ou gostaria de ter, e conversem depois sobre o desenho.  
Pode orientar a atividade, pedindo à criança para desenhar objetos mais concretos do que conceitos mais abstratos, tais como sonhos, objetivos ou situações que deixem a criança feliz e motivada!

O que está dentro?



### Rotina Semanal Divertida

Segunda-feira: rotina divertida

Terça-feira: pergunta do dia

Quarta-feira: aula surpresa

Quinta-feira: sessões fixas

Sexta-feira: show de talentos

A criatividade pode-se tornar uma boa fonte de propostas para a motivação dos alunos e professores em sala de aula.

<https://docs.google.com/document/d/1OzR8TdJgPaU2jbZqnUb6MRM1jg18HMr6h-tPRRJgW40/edit?usp=sharing>

### Referências

ACOSTA, Maria Eugénia Mendes. *Gestão Curricular e Aprendizagem*. *aflições*, julho 2005, vol. 1, n.º 1, p. 11-20. Disponível em: <http://www.icepa.org/pt/revista/revista110507.pdf>

TEIXEIRA, João Duarte. *NOBRE, Maria Helena*. O conceito de criatividade na psicologia. *Rev. Bras. Ter. Conselho Unif. São Paulo*, v. 7, n. 1, p. 119-132, jan. 2006. Disponível em: <http://www.terapeutas.org/revista/revista110606.pdf>

UNIVERSO, J. A. C. R.; FERREIRA, CARMELITA, B. S.; OLIVEIRA, SILEIDIA. *Rev. Bras. Ter. Conselho Unif. São Paulo*, v. 7, n. 1, p. 133-142, jan. 2006. Disponível em: <http://www.terapeutas.org/revista/revista110606.pdf>

# CAPÍTULO 13

## A EDUCAÇÃO FORMAL, A PANDEMIA DA COVID-19 E O PRINCÍPIO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL E ÉTICA NA ADOÇÃO DAS TECNOLOGIAS – NTICS

Sindy Luciane Lago Rodrigues  
Zita Ana Lago Rodrigues

DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-154-163



# A EDUCAÇÃO FORMAL, A PANDEMIA DA COVID-19 E O PRINCÍPIO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL E ÉTICA NA ADOÇÃO DAS TECNOLOGIAS – NTICS

Sindy Luciane Lago Rodrigues <sup>1</sup>  
Zita Ana Lago Rodrigues <sup>2</sup>

Todo olhar sobre a ética deve perceber que o ato moral é um ato individual de religação; religação com o outro, religação com uma comunidade, com uma sociedade e, limite, religação com a espécie humana. [Sendo necessário lembrar sempre que] Os tempos modernos produziram deslocamentos e rupturas éticas na relação trinitária indivíduo/sociedade/espécie (MORIN, 2005, p. 21).

## 1 INTRODUÇÃO

Ao falar sobre a educação do homem, consideramos que seu papel fulcral é de que seja contributiva ao desenvolvimento da consciência de que pertencer à humanidade é desafio e possibilidade, pois lhe cabe ajudar os sujeitos a entender que: “[...] Aprender a viver significa preparar os espíritos para afrontar as incertezas e os problemas da existência humana” (MORIN, 2001, p. 20). Esse postulado se revela com singularidades e essa educação necessita de bases estruturantes e pedagógicas, bem como de embasamento ético-filosófico que possibilite ‘pensar possibilidades, contextualizando aquilo que é, e suscitando aquilo que pode ser’, enquanto dimensão constitutiva do enriquecimento conjunto entre sabedoria prudencial e conhecimento humano. Há uma relação intrínseca entre princípios pedagógico-educacionais e ético-filosóficos que exige reflexões sobre o papel das instituições educacionais – família e escola – em especial em tempos complexos e plenos de contradições entre o ser, o fazer e o poder, como vivido no fluído e instável período contemporâneo pelo qual passou a humanidade.

Tais reflexões vinculam-se ao contexto situacional de imprevisibilidade instituído a partir da pandemia da “Covid-19” que se instalou no cotidiano da humanidade, sem avisos prévios ou permissão, causando angústias e incertezas acima da média, em especial no tocante a educação instituída constitucionalmente como obrigatória às crianças e aos jovens e como opcional, mas não menos necessária, aos adultos.

Mediante a emergencialidade da atual situação pandêmica como fato incontestável em suas consequências nefastas na sociedade e na educação escolarizada, com inusitadas decorrências na suspensão radical da oferta das aulas presenciais, a problemática tratada no presente texto apresenta reflexões e questionamentos teóricos pertinentes sobre as consequências atuais e futuras da celeridade na adoção de artefatos e ferramentas tecnológicas para ofertar o chamado ‘ensino remoto’ aos estudantes de todos os níveis de escolarização, em especial da educação básica (Artigo 21 – LDBEN 9394/1996).

---

<sup>1</sup> Bacharel em Administração – UNICS, Mestre em Educação Ensino Superior – UILisboa-Portugal, Doutoranda em Administração UNAM-Argentina e docente do Instituto Federal do Paraná – IFPR – Campus Palmas-Pr. *E-mail*: sindylago@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Licenciada em Filosofia, Especialista em Ética e Filosofia Política e em Metodologias para a EaD - UFPR, Mestre em Educação – Ensino Superior – FURB, Doutora em Educação – PhD – WIU/USA-UFRJ. Consultora e Assessora Pedagógica de Sistemas de Ensino e docente no Ensino Superior. *E-mail*: zitalago@yahoo.com.br



Ao analisar a situação efetiva desse processo educativo formal, surgem no horizonte os objetivos do estudo, vinculados aos pressupostos ético-filosóficos do princípio da responsabilidade sobre a civilização tecnológica, de Hans Jonas (2006), complementados por reflexões de E. Castells (1998), F. Imbernón (2000) e Harari (2018), sobre a complexa relação educativa e seus valores (ou desvalores) mediante a chamada 4ª. Revolução ou Revolução 4.0 que estende seus tentáculos sobre as instituições educativas.

Tais reflexões surgem como luzes sobre a atual realidade conjuntural pandêmica e sobre as ‘possíveis e adequadas soluções’ que se apresentam para dar consecução ao fato educativo e a uma educação imprescindível e adequada mediante as incertezas que hoje afligem a humanidade.

São como que exigências conceituais e urgentes para a adoção responsiva de procedimentos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos que indiquem menores danos àqueles que acessam a escola em qualquer de seus níveis. São reflexões educativas e eticamente situadas como fundamentos metodológicos para Covid-19: doença que provocou a pandemia viral disseminada pelo planeta, desde 2019 cuja origem é questionada por cientistas, governantes e gestores de instituições públicas e privadas, com efeitos nefastos de grande impacto causando muitas mortes, em especial entre pessoas idosas com comorbidades pré-existentes.

Essa pandemia provocou o fechamento de escolas e instituições educativas, com milhões de estudantes e professores fora das salas de aulas, em estudos remotos em práticas de EaD, com afastamento físico e social para evitar a proliferação pandêmica da Covid-19 desvelar reflexões mais robustas sobre conceitos, precauções e cuidados para a proteção do ‘homem de si mesmo e do receio de que este extrapole o futuro pela angústia de antevê-lo’, conforme propõe Jonas (2006).

Mediante as incertezas sobre imprevistas consequências e potenciais riscos da célere adoção de artefatos e ferramentas das NTICs – novas tecnologias de informação e comunicação – para práticas educativas remotas no cotidiano da educação formal, as relações a serem construídas nesta fase emergencial entre tecnologias e metodologias alternativas, deverá ser permeada por clareza e responsabilidade de todos os que fazem educação.

Estas reflexões necessitam situar e antever as consequências atuais e futuras para a ação pedagógica dos profissionais da educação e dos professores e para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, uma vez que a urgência em dar sequência ao fato educativo culminou com a adoção de mecanismos tecnológicos de forma célere sem a adequada contextualização sobre suas decorrências atuais e futuras.

## **2 EDUCAÇÃO, NOVAS TECNOLOGIAS E DESAFIOS DO CONTEMPORÂNEO**

Frente os desafios do atual contexto societário revelam-se as deficitárias facetas estruturais e humanas das instituições educativas formais mediante a urgência de prover soluções imediatas e viáveis ao emergente fluxo de exigências e de busca de soluções frente à suspensão das atividades escolares presenciais em todos os níveis de escolarização, afastando milhões de crianças e jovens e seus professores dessas rotineiras atividades pedagógicas.

A pandemia da Covid-19 está exposta em uma realidade e em suas sequelas e consequências. A realidade é cruel. A urgência é real. A escola de modo geral encontra-se frente





aos infundáveis dilemas decorrentes dessa realidade pérfida. Os profissionais da educação, professores, pais e responsáveis familiares estão aflitos e inseguros. Tudo está em fluxo de mudanças. Tudo exige respostas urgentes, com relações sustentáveis para demandas pedagógicas e éticas de uma realidade em convulsão.

Tendo-se presente que o atual momento histórico vivenciado pela humanidade está sob os impactos decorrentes da chamada 4ª. Revolução ou Revolução 4.0, caracterizada por inovações no mundo do trabalho, por mudanças significativas nos sistemas produtivos e por alternativas inusitadas na oferta dos serviços educacionais, a celeridade e os desafios estão postos e apresentados, bem como a necessidade de apresentar-lhe soluções de enfrentamento, desvela a sensação momentânea de que, mediante essa realidade, a atual modelagem das escolas e instituições educativas revela-se quase obsoleta.

Nessa 4ª Revolução ou Revolução 4.0 as novas tecnologias de comunicação e informação – NTCIs – as tecnociências, a Inteligência Artificial, a Internet das Coisas, o Big Data, a Nuvem, a Realidade Aumentada, Estendida ou Ampliada entre outras tecnologias do futuro, levantam aspectos que parecem levar a um caminho sem volta e apresentam demandas pedagógicas totalmente inusitadas aos professores, gestores e estudantes do século XXI.

Conforme Castells (1998) isso demarca forte dualização e polarização social e ética presente na realidade vivenciada neste século XXI. E Francisco Imbernón (2000) acrescenta-lhes reflexões pertinentes sobre a dualização educacional que se desvelou de forma pérfida e cruel, em especial nos países em desenvolvimento ou periféricos, no período pandêmico.

Considera o autor citado, Imbernón (2000) que essa educação dual e polarizada foi desvelada em suas entranhas, pois a atual sociedade da informação prioriza domínios de certas habilidades e competências para tratar com informações e conhecimentos valorizados pelo mundo da produção onde uma grande maioria de pessoas que não as possuem são excluídas, e refere que:

Vivemos em uma sociedade com grande pluralidade de opções no que se refere a formas de vida e que afeta todos os aspectos de nosso cotidiano. Nossa vida diária está cheia de incertezas que antes eram resolvidas satisfatoriamente pelos agentes de socialização. A tecnologia possibilitou a revolução econômica, mas também a de nossos lares; a democracia não se remete exclusivamente ao político, mas à totalidade de nossas relações, e a ciência reflexiva dessacraliza inclusive seu próprio conceito, rompendo com a busca de uma verdade absoluta definida de forma definitiva. Do mesmo modo que no setor econômico as mudanças foram interpretadas como uma crise, no setor cultural foram teorizadas amplamente sobre a perda de sentido ou de liberdade nas análises sobre o capitalismo industrial e sobre a crise de valores no capitalismo informacional. São teorias diferentes com contradições diferentes (IMBERNÓN, 2008, p. 25).

Essa pluralidade de opções da estrutura social e econômico-produtiva choca-se com as condições deficitárias da realidade educacional dual e polarizada, demonstrando o desalinhamento das instituições educativas que apresentam características organizativas do século XIX, com professores e educadores formados e atuantes nos moldes do século XX e com desafios do alunado do século XXI, o que exige a ‘ruptura paradigmática’ tão propalada em discursos e debates, mas tão distante do mundo real.

Esse distanciamento polarizado se desvela quando se ampliam os olhares e se fotografa a sociedade e a escola pandêmicas. Pandêmicas não só pela Covid-19, mas pandêmicas e deficitárias porque carentes de atenção às pluralidades e diversidades emergentes. Isto posto desvela-se a ausência da oferta de condições sustentáveis, mediante as demandas do presente,



para fazer frente ao futuro que já está na realidade das gerações que aí estão. Gerações estas que já ‘nasceram clicando e participando’, que pensam de forma digital e que agem de forma contestatória, portanto as soluções a elas ofertadas não podem ser analógicas. E a escola e as estruturas da educação formal, em sua maioria ainda o são.

Essas demandas e a emergencialidade revelada pela pandemia da Covid-19 desvelaram a necessidade de ações inovadoras ao enfrentamento urgente daquilo que se tem a fazer. A realidade atropelou planificações institucionais.

Superou qualquer tipo de previsão mesmo que catastrófica. Referiu que ‘é preciso fazer algo’ até mesmo para que não se perca a credibilidade e a utilidade enquanto um fazer imprescindível – ofertar a educação formal e com qualidade às crianças, jovens e adultos do presente, para não comprometer o futuro!

Sim, é preciso fazer. É urgente decidir. É necessário optar. E questiona-se: com quais recursos? Com quais estruturas institucionais e humanas? Com quais fundamentos pedagógicos e metodológicos? Com quais tecnologias? Como envolver as pessoas e responsabilizar governantes e gestores, componentes das ambiências institucionais decisórias? E, antes de tudo, com quais recursos financeiros?

Entre outras, estas são as questões mais urgentes. É preciso agir, mas a realidade é desafiadora, resistente, teimosa e não facilita a tomada de decisões. Ela está aí! É preciso agir! É preciso refletir eticamente sobre isso tudo! As novas gerações que estão na escola ‘não podem perder tempo’ e as decisões necessitam respaldo legal, estrutural, pedagógico humano e financeiro, pois o mundo do trabalho, a necessidade de ofertar serviços qualitativos demanda resultados imediatos e os recursos são precários.

Até o presente a educação brasileira vem sendo constituída por uma realidade distanciada dos contextos vivenciais e humanos reais e se apresenta aquém de respostas adequadas aos desafios imediatos e vem, há décadas, demandando muito mais do que meros discursos. Demanda ações contextuais, emergentes, claras, viáveis e sustentáveis e, acreditamos que o contexto pandêmico, apenas contribuiu de forma mais acentuada para desvelar seus déficits, gaps e fragilidades.

Esse desvelamento revela também o distanciamento entre a formação e a atuação dos profissionais da educação e dos professores com relação aos aparatos tecnológicos e ao acesso aos recursos que essas NTCIs disponibilizam para dar conta de suas tarefas educativas. São questões postas e exigem urgência em contextualizá-las para que essa educação formal esteja em consonância com as exigências pedagógicas, éticas e humanas de um futuro imediato.

## 2.1 A EDUCAÇÃO E O PRINCÍPIO DA RESPONSABILIDADE DE H. JONAS (2006)

Entre os principais aspectos e desdobramentos da educação formal e seus fundamentos pedagógicos, está posta a questão da responsabilidade social e ética da ação cotidiana dos profissionais da educação e dos professores em seu trabalho nas instituições educativas, bem como da ação de pais e responsáveis familiares que também fazem a educação do homem.

Nessa relação entre fundamentos pedagógicos e éticos e a realidade imprevisível instituída na crucial realidade hoje vivenciada, mediante a situação pandêmica da Covid-19, vale lembrar Lago Rodrigues (2008), ao referir que:

A filosofia, como base da sabedoria ética, permite e possibilita o ‘pensar possibilidades, contextualizando aquilo que é’, para suscitar ‘aquilo que pode ser’, enquanto



dimensão constitutiva do enriquecimento conjunto, da sabedoria prudencial e da vida realmente humana. Portanto, vale ressaltar que existe um conjunto de enunciados, sínteses e reflexões sobre a ética, a educação e as instituições educacionais, ressaltando as possibilidades do exercício de uma cidadania socialmente responsável [em especial quando surgem imprevistos e inseguranças no cotidiano sociocultural] (LAGO RODRIGUES, 2008 introdução).

Portanto, torna-se emergencial refletir sobre essas relações exponenciais no cotidiano da educação escolarizada no contexto pandêmico das mutações causadas pela “Covid-19”, como referencial aos que se educam em comum ação (FREIRE, 1986;1997). Educação essa que é feita em comum ação por professores, educadores, pais e responsáveis familiares, como sujeitos envolvidos no processo educativo cotidiano, no intuito de construir interlocuções sobre as ações pedagógico-institucionais, através das quais se desenvolva uma educação do humano no homem (MORIN, 2001; 2005; 2015).

Lago Rodrigues (2008) refere que tanto a educação quanto as éticas tradicionais e suas premissas fundamentam-se no **ser** e no **dever**, sem aprofundar reflexões sobre ações e consequências futuras. A educação formal situou-se com embasamento em currículos definidores de verdades definitivas. E, por sua vez, as éticas tradicionais normatizaram padrões morais definitivos fundamentando-se no **‘aqui e no agora do agir humano’**, com ponderações efetuadas apenas sobre as ações do presente imediato.

Com raras exceções, essas éticas formalistas não têm dado conta de antever riscos sobre o uso indiscriminado dos recursos das NTICs, em especial entre os mais jovens. Entre as reflexões emergenciais da sociedade contemporânea situam-se as referentes às consequências atuais e futuras sobre o uso de ferramentas e artefatos tecnológicos na organização da vida e nas relações de trabalho e, em especial no trabalho educacional formal.

Mediante tal fato e considerando que a humanidade e a ciência requerem fontes outras para analisar suas decorrências e impactos na vida humana e na natureza visualizando ‘as consequências para as futuras gerações, ou para aqueles que ainda não são’, Hans Jonas (2006) fala da importância de que os territórios das tecnologias e da tecnociência se expressem claramente para que as gerações que ainda virão tenham o direito de reivindicar uma existência com ecossistemas naturais e sociais mais preservados e condizentes com a dignidade humana.

Através dos fundamentos do princípio da responsabilidade, Hans Jonas (2006) propõe que a exploração dos territórios da tecnologia e suas inegáveis consequências e perturbações sejam analisadas em maior profundidade e que se encontrem caminhos para chegar a uma ética prática concreta que dê conta das atuais condições e das futuras consequências da ‘aventura humana ao viver’ que se apresenta como uma possibilidade latente.

Analisar as premissas ético-filosóficas de Jonas (2006), como sustentação aos pensares ético-educacionais contemporâneos mediante os desafios pandêmicos da Covid-19, nos permite oferecer contribuições sustentáveis ao fato contemporâneo, considerando os conceitos, reflexões e críticas de referência sobre a civilização tecnológica e seus impactos atuais e futuros na vida humana e na natureza natural, apresentados pelo filósofo.

Jonas (2006) refere os princípios de equidade, precaução e responsabilidade dos homens sobre suas próprias conquistas e sobre os artefatos da tecnociência em seus impactos, imediatos e futuros, afirmando que: “[...] a intervenção técnica cumulativa vem provocando vulnerabilidades jamais pressentidas sobre a natureza natural e sobre a vida humana antes mesmo que ela se dê conta dos danos provocados” (JONAS, 2006, p. 39)

Afirmando a relevância dessa ética da responsabilidade sobre a civilização tecnológica, Jonas (2006) define que as gerações presentes e os governantes atuais não têm o



direito de decidir irresponsavelmente sobre os rumos e os destinos das gerações futuras, pois que estamos frente a questões que nunca foram postas no âmbito da vida e das escolhas práticas e nenhuma das considerações éticas do passado – e mesmo do presente – estão ainda à altura de seu enfrentamento com respostas consistentes e robustas. Essas considerações amparam-se na denúncia de que:

[...] a geração presente não tem o direito de escolher a não-existência das futuras gerações em função da existência da atual, ou mesmo de as colocar em risco, [pois] ao contrário, temos um dever diante daquele que ainda não é nada e que não precisa existir como tal e que, seja como for, na condição de não-existente, não reivindica existência (JONAS, 2006, p. 48).

Assim, mediante este conturbado e incerto período contemporâneo e a difícil realidade a enfrentar na geração pandêmica de 2020, na qual a humanidade inicia debates sobre o chamado ‘novo normal’, a questão que se coloca é ‘em qual normal vivemos até aqui?’

Conforme define H. Jonas (2006) existe uma correlação explicitada nas ações educativas que, de forma coletiva se expressam em uma razão mais situada na condição natural da vida humana, sendo que na esfera dessa nova ética ambientalmente situada está posta a perspectiva coletiva da ação socialmente responsável orientada por políticas públicas que atendam a emergência de preservação da vida para as gerações que virão. Portanto, as ações atuais devem ser entendidas em suas consequências atuais, mas acima de tudo, sem perder de vista as suas consequências futuras.

As respostas possíveis e inusitadas sugerem um amplo horizonte de questões sobre a educação formal nesse e para esse novo contexto, que ainda não encontra amparos legais, teórico-filosóficos e pedagógicos suficientes para lhe oferecer garantias securizantes também sobre a simples adoção do denominado ‘ensino remoto’.

Portanto, a mera adoção de artefatos e ferramentas tecnológicas, sem mensurações adequadas sobre as reais condições de seu uso, adentra os lares e a realidade dos contextos familiares, sem tempo para reflexões e sem uma adequada permissão para tal opção, por parte de pais e famílias responsáveis por crianças e jovens que recebem essas determinações educativas.

Frente a exponencial adoção de tais artefatos e do denominado ensino remoto, não apenas no contexto brasileiro, mas de centenas de países e de milhões de estudantes, apresenta-se a necessidade de antever as consequências sobre a adoção de tais medidas pedagógicas. Essa adoção célere exige as necessárias reflexões pedagógicas, qualitativas e éticas sobre e contra as possíveis e nefastas consequências que possam decorrer desses fazeres educativos, sobre as vidas das crianças e jovens, e mesmo dos professores e profissionais da educação, que seguem tais determinações, fora do ambiente escolar natural – as salas de aula.

Alguns dispositivos das NTICs proliferam no contexto das inovações tecnológicas que emergem da chamada Revolução 4.0, porém vale lembrar a necessidade de que estes não venham a ser contributivos para acentuar privilegiamentos frente às condições contraditórias, duais e ambivalentes da realidade educacional atual em muitas escolas e instituições educativas.

As proposições educacionais do denominado período pandêmico global, sem sombra de dúvidas, necessita vincular-se a uma agenda amplamente sintonizada com as demandas do século XXI, porém ser negligenciar as decorrências nefastas que possam desvelar-se frente as necessidades do estabelecimento de uma governação institucional democrática e humanamente situada e que oportunize o acesso às condições educativas, em equidade para todos os estudantes e para todos os profissionais e professores.



## 2.2 O PROBLEMA É GLOBAL E AS RESPOSTAS? DEVERÃO ESTAS SER LOCAIS?

Difícilmente se poderá negar a existência de problemas globais na recente pandemia da Covid-19 e o ceticismo raramente será uma boa alternativa. É uma ameaça existencial, talvez a maior vivida nos últimos séculos com efeitos e consequências irreversíveis a curto prazo, reafirmando a condição de que respostas ou soluções não devem ser monopólio de um governo ou instituição, por mais tecnologicamente avançados que sejam.

O mundo está globalmente afetado pela pandemia da Covid-19, mas as demandas e possíveis soluções imediatas para seu enfrentamento precisam ser locais. É uma ameaça tão gritante e óbvia que desarticula também as macro planificações, desestabiliza certezas e coloca em cheque verdades científicas e paradigmas securizantes em todas as instâncias e em todos os níveis decisórios institucionais ou governamentais, impactando sobremaneira as instituições educacionais formais.

Surgem algumas outras proposições de destaque frente ao atual contexto pandêmico, ou mesmo antevendo-o. E, entre essas quase que antevistas sobre essa realidade global, destacamos as denominadas ‘21 lições para o século 21, apresentadas por Y. Harari (2018), que nos levam a referenciar aquelas lições propostas e pertinentes aos dois principais desafios para os nacionalismos globais – a Guerra Nuclear e a Mudança Climática – condicionando as reflexões à presença de uma terceira ameaça existencial no cotidiano do século XXI – a Disrupção Tecnológica. Considerando-a como um dos maiores desafios tecnológicos do século XXI, o autor refere que este deveria ser compreendido em ‘termos cósmicos, pois os problemas globais exigem respostas globais, no que o contradizemos.

O problema é global, mas contrariando as proposições de Harari (2018), definindo sejam globais as soluções, entendemos que estas devem e precisam ser locais. Nunca como dantes essa premissa se revela verdadeira.

Entendemos que, o caso da pandemia da Covid-19 requer ações pontuais e locais, em especial num país como o Brasil, com disparidades, dicotomias, déficits e contradições gritantes em sua conjuntura territorial, política, organizacional, cultural e educacional, sem perdermos a noção sobre sua totalidade conjuntural e sistêmica, diversa e multifacetária.

A realidade pandêmica é desafio global, mas a complexidade da situação requer soluções locais para o enfrentamento dessas disparidades dicotômicas, em especial, sobre as realidades carenciadas e deficitárias da maioria das escolas brasileiras no contemporâneo, com seus problemas e déficits estruturais, humanos e pedagógicos, acentuados pelos ‘gaps tecnológicos’.

Nessas buscas complexas surgem articulações entre os pressupostos ético-filosóficos do princípio da responsabilidade da civilização tecnológica de H. Jonas (2006), com ressonância sobre os dilemas político-ecológicos apresentados por Harari (2018), referenciando-se assim os distanciamentos e as aproximações entre as escalas espaço-temporais de ordem institucional (JONAS, 2006) e as de ordem global (HARARI, 2018).

Estas escalas complementares sugerem possibilidades ampliadas para o enfrentamento dessa realidade complexa da pandemia da Covid-19 em suas nefastas repercussões na educação escolarizada e, para que esta seja enfrentada, que se desvelem soluções humanas, sustentáveis,





éticas e em totalidade, conforme propõe Morin (2001; 2005), para atender as complexas demandas da condição humana na civilização contemporânea do ‘Homo Sapiens’<sup>1</sup>.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A recente emergencialidade da situação pandêmica da Covid-19 define a necessidade de que se desenvolvam pesquisas e estudos responsáveis voltados para uma realidade desafiadora e para a consolidação qualitativa de aplicabilidades práticas do saber e do conhecimento na vida de todos e de cada um. Essa situação contextual levanta a necessidade de proceder reflexões assertivas sobre os fundamentos e as relações estabelecidas no cotidiano da educação escolarizada e, conforme já exposto, são amplos e complexos os desafios aos que fazem o cotidiano educacional – educadores, professores, gestores, pais e familiares responsáveis – como sujeitos envolvidos no processo educativo das crianças, jovens e adultos.

Isto exige a ampliação dos olhares, dos fazeres, das práticas e da responsabilidade pelo fazer educativo, não somente para construir possibilidades e interlocuções sobre as ações pedagógicas cotidianas das escolas mas, antes de tudo, para que seja possível desenvolver uma educação que se situe eticamente na condição construída do humano no homem.

O desenvolvimento ou o resgate dessa humanidade quase esquecida é crucial para que as ações educativas decorram em acordo com as demandas da sociedade contemporânea sem perder os horizontes do possível e do viável. Esse horizonte de possibilidades precisa apresentar-se com adequados entrelaçamentos

Essas definições emergenciais para a oferta educacional formal deverá ocorrer sim com a adoção de artefatos das NTICs, mas que se considerem as responsabilidades coletivas sobre as decorrentes consequências dessas ações nessa emergente civilização tecnológica, conforme define Jonas (2006), considerando ser viável que se busquem e se encontrem soluções locais adequadas para os problemas trazidos pela situação pandêmica globalizada.

Conforme define Harari (2018), ao classificar o desafio da Disrupção Tecnológica, como questão crucial entre os demais desafios a serem enfrentados pela sociedade contemporânea, em sua fluidez e quase total ausência de sustentabilidade, pela celeridade com que se adotaram soluções e artefatos das NTCIs.

Mediante o fato incontestável que apresenta consequências nefastas na organização e na planificação da instituição educativa escolar e refere inusitadas decorrências ocasionadas pela suspensão da oferta das aulas presenciais a partir do início do ano letivo de 2020, causada pela exponencial expansão dessa pandemia da Covid-19 que afastou das salas de aula um número elevado de professores e milhões de alunos em inúmeros países, é relevante destacar que isto tudo levanta questionamentos inusitados sobre suas consequências atuais e futuras.

Portanto, as decisões emergenciais tomadas com a célere adoção de artefatos tecnológicos para ofertar o chamado ‘ensino remoto’ aos estudantes de todos os níveis de escolarização, em especial da educação básica, referimos que o embasamento das ações educativas em infovias e na internet desvelou de forma inusitada os carenciamentos

---

<sup>1</sup> Homo Sapiens – neologismo utilizado em sites e publicações sobre o indiscriminado uso das novas tecnologias, sendo entendido como ‘aquele que zapeia ininterruptamente’. Entre o pedagógico e o eticamente situado, com vistas a desvelar as consequências dessa educação tecnológica, com demarcatórias ações voltadas para o aprimoramento da condição humana e da cidadania global, como define Morin (2001; 2005).





estruturais e as mazelas estruturais e humanas das instituições educacionais, em especial em países periféricos ou em desenvolvimento, entre eles o Brasil.

Entre esses carenciamentos gritantes desvelam-se aos olhos do mundo os déficits na formação dos profissionais da educação e dos professores, bem como de muitos estudantes que, em quase sua totalidade, estão distanciados de condições adequadas para o uso desses artefatos tecnológicos e do acesso à internet, mas que, apesar de tudo, têm dado respostas assertivas ao ofertarem o minimamente possível para ‘levar a escola até os estudantes’ – considerando-se que ‘a escola são os profissionais que a fazem no cotidiano educativo e ela está onde eles estão’.

Com embasamento nos autores já referenciados, como contributo às considerações finais e para ilustrar a preocupação que essa realidade desafiadora nos apresenta, diante das incertezas, das imprevistas consequências e dos potenciais riscos da célere adoção de artefatos tecnológicos na educação formal, trazemos a voz de Boaventura de Souza Santos (1997, p. 38) que, em seu livro modelar, ‘Um Discurso sobre as Ciências’ ao afirmar ser apenas necessário que se construa “Uma ciência prudente para uma vida decente”.

Assim, nesta fase emergencial entre tecnologias, avanços pedagógico-educacionais e metodologias alternativas, a lucidez, a responsabilidade profissional e a capacidade humana e ética de todos e de cada um dos envolvidos no processo educativo, fará com que os fazeres educativos antevejam os professores como modelares curadores do fazer educativo e os estudantes como sujeitos, competentes, proativos e potenciais protagonistas do cotidiano feito a múltiplas mãos e com incansáveis esforços e superações.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Ministério da Educação** – MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/1996. Brasília, DF, dezembro de 1996.
- CASTELLS, Manuel. **El desafío tecnológico**. España y las nuevas tecnologías. Madri, Esp.: Alianza, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HARARI, Yuval Noah. **21 Lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- IMBERNÓN, Francisco (org.). **A Educação no Século XXI**. Os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- JONAS, Hans. **O princípio da responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.
- LAGO RODRIGUES, Zita A. **Ética, Cidadania e Responsabilidade Social nas Instituições Educativas**. Curitiba: Camões 2008.
- MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**. Manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. **Ética**. A Ética da ética. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa, Port.: Edições Piaget, 2001.
- SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as Ciências**. Lisboa, Port.: Edições Piaget, 1997.



# CAPÍTULO 14

## O USO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO POR PROFESSORES DA REDE PÚBLICA QUE ENSINARAM POR MEIO DE AULAS REMOTAS EM 2020 DEVIDO A PANDEMIA

Rafael Cordeiro

Loureni Fagundes dos Reis

Edi Marise Barni; Diego da Silva

DOI 10.51360/zh4.202308-06-p-164-188



# O USO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO POR PROFESSORES DA REDE PÚBLICA: QUE ENSINARAM POR MEIO DE AULAS REMOTAS EM 2020 DEVIDO A PANDEMIA

Rafael Cordeiro <sup>1</sup>  
Loureni Fagundes dos Reis <sup>2</sup>  
Edi Marise Barni <sup>3</sup>  
Diego da Silva <sup>4</sup>

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar quais são as estratégias utilizadas durante as aulas remotas no ano de 2020, por professores da rede estadual da Cidade de Pinhais. Trata-se de uma contribuição que permite entender as estratégias utilizadas por esses profissionais durante suas aulas remotas durante a pandemia, o que foi possível por meio de pesquisa monográfica, com a abordagem hipotético-dedutivo. Para isso, foi tomado como base o mapeamento de dados e a estruturação de um questionário contendo as hipóteses que nortearam a construção da presente pesquisa. Por meio dessa, foi possível analisar dados relacionados às aulas remotas, aprendizagem na pandemia, tecnologia e bem como as estratégias que os professores utilizaram durante suas aulas remotas. A partir dessa exploração, foi possível observar que os professores se reinventaram na maneira de como fazer suas aulas e chamar a atenção de seus alunos durante as aulas. Desse modo, detectou-se na amostragem analisada que há intenção de os profissionais buscarem cada vez mais formas de inserir os recursos tecnologia em suas aulas, após fim da pandemia, e retornos das aulas presenciais.

**Palavras-Chave:** Professor. Tecnologia. Aulas Remotas. Pandemia. Covid-19.

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa centra-se em investigar de que maneira os docentes das séries finais do ensino fundamental, da rede pública da cidade de Pinhais, no estado do Paraná, manusearam as tecnologias e direcionaram estratégias nas aulas remotas que ocorreram de forma obrigatória devido a pandemia do Sars Covid-19. O objetivo foi coletar as percepções de profissionais da educação de como eles se adaptaram aos desafios impostos pelo ano pandêmico.

---

<sup>1</sup> Pedagogo graduado pela Uniandrade.

<sup>2</sup> Orientadora do trabalho e docente.

<sup>3</sup> Docente da Uniandrade, Fempar, UniEnsino e prefeitura de Curitiba.

<sup>4</sup> Docente da UniEnsino.



De acordo com o cenário atual, que a sociedade está vivendo da pandemia do covid-19, é notório que ocorreram impactos na educação, portanto, entender e verificar, se os docentes antes da pandemia tinham receios quanto ao uso das tecnologias em suas salas de aula e se com necessidade de terem que apreenderem a inserir essas tecnologias em suas aulas, se esse receio mudou e os mesmos se sentem mais confiantes em ministrar suas aulas com o auxílio destas tecnologias, para seus alunos.

Além dos objetivos descritos pretende-se verificar, se é como ocorreram as adaptações na condução das aulas e também entender e verificar se os docentes antes da pandemia tinham receios quanto ao uso das tecnologias em suas salas de aula e se com necessidade de terem que apreender a inserir novas estratégias e tecnologias em suas aulas mudou algo na forma de conduzir os processos de ensino aprendizagem, principalmente as estratégias utilizando tecnologias.

A educação é um dos setores da sociedade que teve a rotina fortemente afetada pela pandemia de COVID-19. Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), agência da ONU responsável por acompanhar e apoiar a educação mostram que, em média, dois terços de um ano acadêmico foram perdidos em todo o mundo devido ao fechamento das escolas devido à COVID-19. Aos poucos algumas escolas foram se adaptando de diversas formas, sendo o uso de tecnologias e aulas remotas uma das estratégias mais amplamente utilizadas (UNESCO,2020).

Milhares de aulas remotas aconteceram ao redor do mundo, as adoções em muitos lugares ocorreram e diante disto, essa investigação tem interesse em entender sob o ponto de vista do professor como as aulas remotas podem ter impactado à docência. Entender se professores que talvez antes tinham receios quanto ao uso das tecnologias podem ter mudado seu posicionamento. Esse entendimento é importante já que o “receio e despreparo” do professor para mudanças sempre foi uma afirmação constante na sociedade e nas pesquisas.

Kenski (2012, p. 44) afirma que “a maioria das tecnologias foi utilizada como auxiliar no processo educativo. [...] Elas estão presentes no processo pedagógico, porém sem que os professores saibam como utilizar esses recursos de forma efetiva. Neste contexto os professores frequentemente utilizam a tecnologia para repetir o que tradicionalmente fazem, em vez de transformar a prática pedagógica” (ALLAN, 2015, p. 86).

Em pesquisa realizada em plataformas de artigos científicos constatou-se uma falta de artigos que se refiram sobre o município escolhido e a realização de aulas remotas.

Segundo o último IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2017], Pinhais, ficou em 16ª posição entre os 29 municípios da região metropolitana, com uma nota de 4,4. Por se tratar, de um município pequeno da região metropolitana de Curitiba e obter bons índices educacionais, nota-se a relevância de se analisar as mudanças que a pandemia implicou no ensino e se de alguma forma isso impactou na educação.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente investigação fundamentou-se no método de abordagem hipotético- dedutivo, já que se centra em confirmar ou refutar as hipóteses levantadas para entender o problema, e também procura evidências a partir da observação científica e rigorosa da prática, no caso desta pesquisa, na prática docente utilizada durante o primeiro ano da pandemia que ocorreu em 2020.

O método de abordagem foi utilizado para descrever quais as estratégias utilizadas



pelo professor ao adotar as ações de adaptação de docência na pandemia em escolas públicas das séries finais do ensino fundamental de Pinhais, região metropolitana de Curitiba.

Para cumprir as etapas protocolares hipóteses provisórias foram desenvolvidas, afirmando que: a) as condições materiais dos professores impactaram na viabilização ou não das aulas remotas no município; b) as condições materiais dos alunos impactaram na viabilização ou não das aulas remotas no município; c) os professores utilizaram apenas aulas expositivas no modelo remoto; d) os professores sentem-se mais confortáveis em utilizar tecnologias após o período obrigatório de utilização da modalidade remota para ministrar aulas; e) os professores perceberam que a modalidade remota para ensinar impactou na aprendizagem dos alunos.

Quanto ao método de procedimento do presente estudo, embasou-se no método monográfico, por entender a relevância e representatividade em investigar as percepções docentes quanto a utilização de aulas remotas bem como seus possíveis impactos.

Quanto às técnicas de pesquisa, em primeiro lugar foi utilizada a documentação indireta, uma vez que realizou pesquisa bibliográfica com buscas em fontes secundárias — principalmente artigos, teses, dissertações e livros. Sendo importante frisar que a pesquisa bibliográfica não foi utilizada para fins de reprodução, mas sim como forma de apresentar o objeto de estudo sob um novo enfoque, demandado pelo fenômeno estudado.

Além da pesquisa bibliográfica, foi utilizada a pesquisa documental, uma vez que ocorrer a necessidade de dados sobre as escolas da amostra — tais como nome, dados estatísticos, descrições sócio demográficas, entre outros. Também foram requeridos os dados oficiais da secretaria de educação do município, do estado e informações oficiais do Ministério da Educação (MEC).

A fase seguinte do estudo ocorreu uma observação direta extensiva, por meio de questionário estruturado de percepção e detecção de práticas utilizadas pelos profissionais docentes. Foram utilizadas duas (02) perguntas abertas, para que o pesquisado pudesse descrever suas percepções sobre o fenômeno, também foram utilizadas quinze (15) questões fechadas, de múltipla escolha, com estimativa graduada de valor.

Tanto com a pesquisa documental quanto a pesquisa direta extensiva foram aplicados para atender os seguintes objetivos específicos:

- a) mapear as escolas públicas das séries finais do ensino fundamental da rede estadual de Pinhais;
- b) identificar as escolas e os professores que praticaram aulas remotas;
- c) mapear os motivos da utilização ou não da modalidade remota para ministrar aulas;
- d) descrever as tecnologias (recursos e estratégias) utilizadas pelos professores nas aulas remotas de 2020;
- e) identificar as percepções iniciais e finais dos professores que utilizaram meios remotos para ministrar aulas, sobre o uso das tecnologias, apresentando.



**QUADRO 1**– Questões elaboradas para validação do questionário

Objetivos e hipóteses	Perguntas do questionário
<p>Detectar de que forma os professores das series finais, do ensino fundamental, da rede pública do município de Pinhais, utilizaram tecnologias nas aulas remotas, devido a pandemia em 2020.</p>	<p>Quais outras estratégias utilizaram nas suas aulas remotas em 2020? *                      Sim utilizei Não utilizei Não conheço</p> <p>Jogos ou gameficação (kahoot, etc.)                      Trabalho em grupos com apresentação de alunos Nuvem de palavras (Mentimeter, etc.)                      Mapas conceituais ou mentais (Padlet, etc.) Enquetes                      Vídeos (youtube) Podcast                      Recursos das redes sociais Sala de aula invertida                      Estratégias de metodologias ativas Jogos ou gameficação (kahoot, etc.)                      Trabalho em grupos com apresentação de alunos Nuvem de palavras (Mentimeter, etc.)                      Mapas conceituais ou mentais (Padlet, etc.)                      Enquetes                      Vídeos (youtube)                      Podcast                      Recursos das redes sociais Sala de aula invertida                      Estratégias de metodologias ativas                      Sobre a frequência de aulas expositivas quais estratégias utilizou nas suas aulas remotas online em 2020? *                      Sim utilizei Não utilizei                      Somente aula expositiva                      Aula expositiva em mais de 50% das aulas Aula expositiva em menos de 50% das aulas Aula expositiva dialogada                      Somente aula expositiva                      Aula expositiva em mais de 50% das aulas Aula expositiva em menos de 50% das aulas                      Aula expositiva dialogada</p>
<p>Identificar as escolas e os professores que praticaram aulas remotas</p>	<p>Sua escola durante o ano pandêmico de 2020 trabalhou utilizando quais estratégias para funcionar? (Pode responder mais que uma alternativa) *</p> <p>A escola não funcionou em 2020                      A escola utilizou aulas remotas                      Utilizou aulas remotas online do governo estadual ou da cidade (televisão com alunos em casa)                      Utilizou aulas remotas online utilizando uma plataforma de interação com os alunos (Google classroom, Zoom...etc.)                      A escola não utilizou aulas remotas                      Utilizou atividades impressas preparadas pelos professores que as famílias ou alunos buscavam                      Outro:</p>
<p>Identificar as escolas e os professores que praticaram aulas remotas</p>	<p>Sobre as aulas remotas online e a utilização de tecnologias como mediadora do processo de ensino-aprendizagem: *</p> <p>Nunca tinha utilizado e senti muitas dificuldades                      Nunca tinha utilizado, mas não senti muitas dificuldades Já tinha utilizado e não senti muitas dificuldades                      Já tinha utilizado e senti muitas dificuldades Não utilizei aulas remotas                      Outro:</p>
<p>Mapear os motivos da utilização ou não da modalidade remota para ministrar aulas.</p>	<p>Caso a escola tenha optado por não utilizar nenhuma estratégia híbrida ou remota para funcionar, poderia citar os motivos? *</p>





<p>Descrever as tecnologias (recursos e estratégias) utilizadas pelos professores nas aulas remotas de 2020.</p>	<p>Quais outras estratégias utilizaram nas suas aulas remotas em 2020? *</p> <p>Sim utilizei   Não utilizei   Não conheço</p> <p>Jogos ou gameficação (kahoot, etc.)  Trabalho em grupos com apresentação de alunos  Nuvem de palavras (Mentimeter, etc.)  Mapas conceituais ou mentais (Padlet, etc.)  Enquetes  Vídeos (youtube)  Podcast  Recursos das redes sociais  Sala de aula invertida  Estratégias de metodologias ativas  Jogos ou gameficação (kahoot, etc.)  Trabalho em grupos com apresentação de alunos  Nuvem de palavras (Mentimeter, etc.)  Mapas conceituais ou mentais (Padlet, etc.)  Enquetes  Vídeos (youtube)  Podcast  Recursos das redes sociais  Sala de aula invertida  Estratégias de metodologias ativas</p>
<p>Identificar as percepções iniciais e finais dos professores que utilizaram meios remotos para ministrar aulas, sobre o uso das tecnologias, apresentando.</p>	<p>Com base em sua experiência como a educação remota online em 2020, indique qual é a sua percepção sobre sua relação com as tecnologias: *</p> <p>Concordo   Concordo parcialmente   Discordo</p> <p>Não sei dizer  Saio com mais preparo pedagógico após essa experiência  Avancei em meus conhecimentos sobre tecnologias  Vou fazer mais uso das tecnologias na educação  Aprendi mais sobre tecnologias na educação  Tecnologias realmente não é para mim  Saio com mais preparo pedagógico após essa experiência  Avancei em meus conhecimentos sobre tecnologias  Vou fazer mais uso das tecnologias na educação  Aprendi mais sobre tecnologias na educação  Tecnologias realmente não é para mim</p> <p>De que forma seus conhecimentos e, portanto, a prática, sobre o uso das tecnologias na educação mudaram depois da experiência em 2020? *</p>
<p>As condições materiais dos alunos impactaram na viabilização ou não das aulas remotas no município.</p>	<p>Sobre os alunos e com base em sua experiência com a educação remota online em 2020, indique qual é a sua percepção: *</p> <p>Concordo   Concordo parcialmente   Discordo</p> <p>Não sei dizer  Os impactos sobre a aprendizagem não foram possíveis de serem recuperadas  As condições materiais (ter internet e computador) dos alunos impactaram no meu sucesso pedagógico com as aulas remotas  As aulas remotas não são para alunos dessa idade  Os alunos gostaram das aulas remotas, mas não acredito que a aprendizagem ocorreu  As aulas remotas tinham qualidade e foram capazes de promover a aprendizagem  As aulas remotas foram importantes apesar das dificuldades  Os impactos sobre a aprendizagem não foram possíveis de serem recuperadas</p>



	<p>As condições materiais (ter internet e computador) dos alunos impactaram no meu sucesso pedagógico com as aulas remotas</p> <p>As aulas remotas não são para alunos dessa idade</p> <p>Os alunos gostaram das aulas remotas, mas não acredito que a aprendizagem ocorreu</p> <p>As aulas remotas tinham qualidade e foram capazes de promover a aprendizagem</p> <p>As aulas remotas foram importantes apesar das dificuldades</p>
<p>Os professores utilizaram apenas aulas expositivas no modelo remoto.</p>	<p>Sobre a frequência de aulas expositivas quais estratégias utilizou nas suas aulas remotas online em 2020? *</p> <p>Sim utilizei      Não utilizei</p> <p>Somente aula expositiva</p> <p>Aula expositiva em mais de 50% das aulas</p> <p>Aula expositiva em menos de 50% das aulas</p> <p>Aula expositiva dialogada</p> <p>Somente aula expositiva</p> <p>Aula expositiva em mais de 50% das aulas</p> <p>Aula expositiva em menos de 50% das aulas</p> <p>Aula expositiva dialogada</p>
<p>Os professores sentem-se mais confortáveis em utilizar tecnologias após o período obrigatório de utilização da modalidade remota para ministrar aulas.</p>	<p>Com base em sua experiência como a educação remota online em 2020, indique qual é a sua percepção sobre sua relação com as tecnologias: *</p> <p>Concordo      Concordo parcialmente      Discordo</p> <p>Não sei dizer</p> <p>Saio com mais preparo pedagógico após essa experiência</p> <p>Avancei em meus conhecimentos sobre tecnologias</p> <p>Vou fazer mais uso das tecnologias na educação</p> <p>Aprendi mais sobre tecnologias na educação</p> <p>Tecnologias realmente não é para mim</p> <p>Saio com mais preparo pedagógico após essa experiência</p> <p>Avancei em meus conhecimentos sobre tecnologias</p> <p>Vou fazer mais uso das tecnologias na educação</p> <p>Aprendi mais sobre tecnologias na educação</p> <p>Tecnologias realmente não é para mim</p>
<p>Os professores perceberam que a modalidade remota para ensinar impactou na aprendizagem dos alunos.</p>	<p>Sobre os alunos e com base em sua experiência com a educação remota online em 2020, indique qual é a sua percepção: *</p> <p>Concordo      Concordo parcialmente      Discordo</p> <p>Não sei dizer</p> <p>Os impactos sobre a aprendizagem não foram possíveis de serem recuperadas</p> <p>As condições materiais (ter internet e computador) dos alunos impactaram no meu sucesso pedagógico com as aulas remotas</p> <p>As aulas remotas não são para alunos dessa idade</p> <p>Os alunos gostaram das aulas remotas, mas não acredito que a aprendizagem ocorreu</p> <p>As aulas remotas tinham qualidade e foram capazes de promover a aprendizagem</p> <p>As aulas remotas foram importantes apesar das dificuldades</p> <p>Os impactos sobre a aprendizagem não foram possíveis de serem recuperadas</p> <p>As condições materiais (ter internet e computador) dos alunos impactaram no meu sucesso pedagógico com as aulas remotas</p> <p>As aulas remotas não são para alunos dessa idade</p> <p>Os alunos gostaram das aulas remotas, mas não acredito que a aprendizagem ocorreu</p>



	<p>As aulas remotas tinham qualidade e foram capazes de promover a aprendizagem</p> <p>As aulas remotas foram importantes apesar das dificuldades</p>
--	---

Fonte: Dados da pesquisa.

Após desenvolvimento das perguntas foram inseridas em um formulário, no *Google Forms* (Formulário do Google), o pesquisador elaborou um questionário com dezessete (17) perguntas. Sendo assim foram quinze (15) perguntas fechadas e duas (02) perguntas abertas.

O *link* para acessar as perguntas foi encaminhado através de grupos de uma plataforma de mensagem instantânea (*WhatsApp*), *e-mail* e redes sociais como (*facebook*). Assim o questionário foi respondido por professores, pedagogos e diretores.

Entre os dias primeiro (01) de setembro a quinze (15) de setembro de 2021. Foi aplicado o questionário, obtendo como resultado setenta e uma (71), respondentes. Sendo, sessenta e sete (67) de Pinhais e quatro (4) de outras cidades.

Para obtenção dos resultados, foi realizado a análise dos resultados gerais da pesquisa com todas as pessoas que responderam ao questionário. Depois, elaborou-se gráficos e tabela que foram divididos em grupos, com características iguais. Esses gráficos mostram as diferentes cidades, estratégias, condições materiais e possíveis dificuldades enfrentadas pelas escolas dos respondentes, onde será detalhado no campo de resultado desta pesquisa.

## 2.1 ESPAÇO AMOSTRAL/CORPUS

Ao todo, obtiveram-se 71 questionários respondidos, que suscitaram respostas às hipóteses da pesquisa. O questionário foi estruturado para ser respondido pela equipe docente.

Entre os dias primeiro (01) de setembro a quinze (15) de setembro de 2021. Foi aplicado o questionário, obtendo como resultado setenta e uma (71), respondentes. Sendo, sessenta e sete (67) de Pinhais e quatro (4) de outras cidades. Como foram obtidos respondentes de diferentes ensinamentos e níveis, foram classificados tópicos semelhantes abordando as dificuldades encontradas, experiências adquiridas com a nova tecnologia, se houve funcionamento normal das instituições e se teve quais estratégias utilizadas para poder manter seu funcionamento pedagógico.

## 3 AULAS REMOTAS

Atualmente, a sociedade está vivendo em um momento de pandemia, escolas, alunos e familiares estão praticamente impossibilitados para promover ações de retomada das aulas presenciais de acordo com ALVES: “A comunidade escolar e os pais em todo o mundo foram surpreendidos pela emergência da pandemia e pelas orientações da Organização Mundial de Saúde (WHO, 2020) que recomendou o isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social para a população” (ALVES. 2020. p. 354).

Diante disto, foi necessário que as escolas e alunos, se reinventem para que o ensino não pare, por conta da pandemia do Sars-covid19. Percebeu-se que os professores, ficaram com medo, pois, se sentiram com receio da possibilidade de perda de seus empregos. Ainda segundo a autora relata: “Os professores também receios dos seus empregadores vivem com medo que



vai desde as questões financeiras (cortes de salário, demissões etc.), que será feito quando retornarem as salas de aula e o que fazer nos encontros remotos para assegurar a participação e audiência dos estudantes” (ALVES, 2020, p. 357).

Para que os professores, não perdessem seus empregos, e vissem a renda familiar decair, se viram na obrigatoriedade de se reinventar, e assim se renderem as novas tecnologias e estratégias para que os estudantes participem de suas aulas, e os mesmos não perdessem o interesse e até mesmo ocorresse a desistência do ano letivo.

Essa modalidade é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), (BRASIL, 1996), e suas portarias, pois dessa maneira foi uma alternativa temporária para o momento que estamos vivenciando, no caso da pandemia.

As aulas remotas cresceram no mundo todo por consequência da pandemia. Caracteriza-se por conter atividades mediadas pelas plataformas digitais, onde professores e alunos se encontram frequentemente, fazem *lives*, durante a semana, seguindo o cronograma de suas atividades, que foram impostas pela pandemia.

As estratégias utilizadas nas aulas remotas baseiam-se na correção dos exercícios que foram encaminhados para os pais por meio de exercícios impressos e/ou as páginas indicadas nos livros. Os professores corrigem junto com as crianças, isto é, aquelas que são lembradas e chamadas para participar. Nessa correção os docentes explicam os conceitos apresentados nos exercícios. Como os docentes podem evidenciar a aprendizagem das crianças nesse contexto? Infelizmente, eles não podem! (ALVES, 2020, p. 359).

Durante a aula remota, os alunos realizam as atividades que estão dispostas no planejamento, porém aquelas que são realizadas em grupo, os professores precisam criar novas estratégias para fazerem outras atividades que sejam de maneira individual.

Segundo Santos (2020), a pandemia e a quarentena nos revelam que é possível a sociedade se adaptar ao modo remoto, no sentido de que é necessário a mesma mostrar para os alunos as suas vantagens e desvantagens que esse método está trazendo para a sala de aula, contribuindo na produção de conteúdo de informação e na aprendizagem dos alunos.

### 3. 1 APRENDIZAGEM NA PANDEMIA

Sabe-se a aprendizagem em sala de aula presencial, só por si, é já é desafiadora e complexa, com a chegada da pandemia, e a obrigatoriedade das aulas em ensino remoto, se torno ainda mais desafiadora:

As escolas estão tentando reinventar a maneira como ensinam, a fim de melhor servir as crianças, sem prejudicar a continuidade do processo de alfabetização. Para continuar o processo de alfabetização que tinha sido iniciado antes da suspensão das aulas, a educação se tornou virtual e trouxe novos processos de aprendizado para professores, alunos e familiares (LUIS, 2020, p. 22).

Sobre essas novas tecnologias, uma delas é que tanto professores quanto alunos tiveram que adquirir meios, tecnológicos como computadores, tablets ou celulares e acesso a internet para que, esse ensino de forma virtual pudesse acontecer de fato. Ainda a autora relata que:

As tecnologias audiovisuais assumem um papel fundamental na construção de uma escola voltada para a formação de indivíduos capazes de desconstruir o seu próprio



conhecimento, e integradora de todos os alunos, considerando não só as suas necessidades individuais, mas também a forma como constrói as suas aprendizagens, para a construção de uma escola mais dinâmica e motivadora (LUIS, 2020, p. 20).

Neste mesmo sentido, percebe-se que as escolas, estão tentando se reinventar para que esse ensino mesmo de forma remota, não pare e tenha uma ótima qualidade mesmo ocorrendo a distância.

As escolas estão tentando reinventar a maneira como ensinam, a fim de melhor servir as crianças, sem prejudicar a continuidade do processo de alfabetização. Para continuar o processo de alfabetização que tinha sido iniciado antes da suspensão das aulas, a educação se tornou virtual e trouxe novos processos de aprendizado para professores, alunos e familiares (LUIS, 2020, p. 22).

E com a tentativa de acerto que as escolas estão em busca de formas e métodos, para que a aprendizagem não pare e continue da melhor qualidade possível, no modo de aulas remotas.

Segundo MACHADO (2020), diz que a alfabetização faz parte do primeiro ciclo do ensino Fundamental, em que acontece do 1º até o 2º ano do Ensino Fundamental.

A educação brasileira passou por várias mudanças, no entanto, não ocorreram apenas nos níveis de ensino, no que se refere à alfabetização, aconteceram também na forma como se passou a encarar essa etapa estudantil, que passou a ser objeto de estudo intenso por parte de professores e teóricos da educação. Sem contar o fato de que o Ensino Fundamental que antes era de oito anos, passou a ser de nove anos, incorporando a etapa da alfabetização, que antes pertencia à Educação Infantil (MACHADO, 2020, p. 15).

Compreende-se como alfabetização quando a criança já entende o próprio nome e consegue escrevê-lo. Isso se torna realidade quando os alunos estão cursando o primeiro ano do ciclo I. Houve uma mudança na Educação, pois antes era entendido que o ensino fundamental ia do primeiro a oitava série, porém aumentou uma série, assim fazendo com que as crianças entrem mais cedo para a escola.

### 3.2 TECNOLOGIA

A tecnologia sempre esteve presente na sociedade, porém com a chegada da pandemia do Novo Coronavírus- Covid-19, tornou-se aliada para muitas pessoas. Nesse caso, para as escolas, professores, pais e alunos, que de uma hora para outra tiveram que se adaptar com essa nova realidade.

É certo que essa pandemia teve início na cidade de Wuhan, e depois chegou a Shenzhen, duas cidades marcadas pela grande quantidade de pessoas que utilizam a tecnologia.

Em seguida, o Novo Coronavírus se alastrou para a Coreia do Sul e o Japão, o norte da Itália, a Califórnia, onde fica o Silicon Valley, e o estado norte-americano de Washington, sede da *Microsoft* e da *Amazon*. Todas essas regiões estão fortemente interligadas pela tecnologia, com intensa movimentação de pessoas, informação, serviços e produtos entre elas ([www.fundacaofhc.org.br](http://www.fundacaofhc.org.br), 2020).

Nessas circunstâncias, todas as cidades tiveram que saber lidar com as tecnologias, incluindo as escolas, os alunos e professores. Tiveram que se adaptar, inovar e reinventar. “O avanço das tecnologias digitais de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador” (CORDEIRO, 2020).



Dessa maneira, os professores despertaram em seus alunos a possibilidade de eles realizarem pesquisas, sanarem dúvida e procurarem respostas. Os computadores fazem parte das salas de aulas, que muitas vezes são os próprios quartos, sala, cozinha, das casas dos alunos e professores.

Por outro lado, devemos ter em mente que muitos professores, não estão acostumados com as novas tecnologias, pois sim esses profissionais estão acostumados com o tradicional, livros didáticos, quadros, a explicação do professor em sala de aula. É difícil esses professores entenderem que é necessária essa prática dentro da sala de aula. “A maioria dos professores imigrantes digitais que se inseriram no mundo da tecnologia, tem uma forma de ensinar que nem sempre está em sintonia com o modo como os nativos aprendem melhor, ou, pelo menos, que lhes desperta maior interesse” (BACICH, 2015, p. 31).

A realidade mudou, e também mudou a sala de aula que passou de física para virtual. Essa mudança foi drástica, pois além do espaço, houve mudança na escrita, na comunicação. Assim na internet, a comunicação, ou seja, a escrita é totalmente diferente da que estamos acostumados em nosso dia a dia.

Estudantes e professores tornam-se desincorporados nas escolas virtuais. Suas presenças precisam ser recuperadas por meio de novas linguagens, que os representem e os identifiquem para todos os demais. Linguagens que harmonizem as propostas disciplinares, reincorporem virtualmente seus autores e criem um clima de comunicação, sintonia e agregação entre os participantes de um mesmo curso (KENSKI, 2004, p. 67).

Essa mudança as vezes traz dúvidas, insegurança, pois, em certos momentos a internet deixa de ser uma ferramenta e passa a ser uma arma nas mãos de pessoas que não a conhece. Por isso precisamos saber dominá-la, instigar os alunos a entenderem de fato que a tecnologia está a favor da educação.

#### **4 PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DE RESULTADOS**

Para facilitar a compreensão e análise dos resultados obtidos, fez-se necessário a construção de gráficos a fim de organizar os dados obtidos a partir do questionário — apresentado pelo pesquisador na plataforma do Google Forms (Formulários do Google). Os gráficos demonstram a ideia dos docentes da rede estadual da Cidade de Pinhais dentro das diferentes instituições de ensino mapeadas sobre o uso das tecnologias para fins das aulas remotas. Ao todo, obtiveram-se 71 questionários respondidos, que suscitaram respostas às hipóteses da pesquisa. O questionário foi estruturado para ser respondido pela equipe docente. Foram utilizados os dados de todos os questionários coletados.

O tratamento dos dados ocorreu também mediante análise dos conteúdos das perguntas abertas dos questionários. Além das devidas análises, foram utilizados tabelas e gráficos para demonstração dos resultados das respostas fechadas.

Destaca-se, ainda, que a coleta de dados foi feita em modo remoto, tendo em vista a pandemia referente ao COVID-19 e, portanto, as imposições de isolamento social. Foram utilizadas mensagens instantâneas de uma multiplataforma, telefonemas e mensagens eletrônicas.

Foram utilizados os seguintes sites de busca para complementação da pesquisa: Dia a dia educação e Consulta Escola (núcleo regional de educação).

Com relação ao decorrer da pesquisa, destaca-se que, nos primeiros contatos realizados





com a equipe administrativa das escolas estaduais da Cidade de Pinhais, houve resistência para que pudessem encaminhar o questionário para que os docentes pudessem respondê-la. Porém, sequencialmente, percebendo-se a importância da pesquisa, todos mostraram-se dispostos em colaborar com as informações e responderem o questionário proposto.

Após o mapeamento das escolas, foi realizado a construção de um quadro comparativo, com as hipóteses e também, com os objetivos da pesquisa.

Assim possibilitou a realização, de um questionário, que obteve informações sobre a instituições, aula remotas, as respectivas dificuldades que os professores puderam ter durante a pandemia.

Feito isso, foi elaborado um quadro conteúdo o número de escolas, da Cidade de Pinhais, e a oferta de ensino.

**TABELA 1 - Quantidade de escolas no município**

Escola	Modalidade de Ensino								
	Educação Infantil - Pré-Técnic	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Ed. Prof. Téc. - Nivel Técnico	Ed. Prof. Técnico a Dist. - TETCJA	Ed. de Ensino e Adultos		Educação Especial
		Anos Iniciais	Anos Finais				Fase I	Fase II	
AMANDA DE BARROS, C. D. DE H. J. B. R. B.		0	0	0					0
ARNALDO P. BUSATI, C. E. ODEP. F. H. K. T. R. O. F. I.		0	0	0	0				0
CESSA ZILDA ARHE NEUMANN-DEM						0	0		
CENTRO EST. DE AC. PROF. SÉNTON F. M. A. A.									
DIVIEL XODIA, C. E. PROF. OF. H.		0	0	0			0		0
HUMBERTO A. CASTELI BRANCO, C. H. P. H. B. R. O. C.		0	0	0	0				0
IRISADIA B. R. A. I. O. S., C. H. P. H. B. R. O. F. I.		0	0	0	0				0
LUIZALDO DOS REIS BONDES, B. H. P.		0	0	0					0
MATHIAS JACOBEL, C. H. P. H.		0	0	0					0
OSCAR L. O. F. O. S. O. J. A., C. E. C. P. H.		0	0	0			0		0
OTYLLIA H. DA SILVA, C. E. PROF. OF. H.		0	0	0					0
RAULO FERRAZ, C. E. PROF. OF. H.		0	0	0					0
SEBASTIÃO DE S. S. A. V. A., C. H. C. A. S. H.		0	0	0					0
SERENITA, C. H. T. O. M. A. H.		0	0	0					0
WALTER VONTRAVAS, C. H. P. H.		0	0	0					0
<b>Total de Matrículas</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

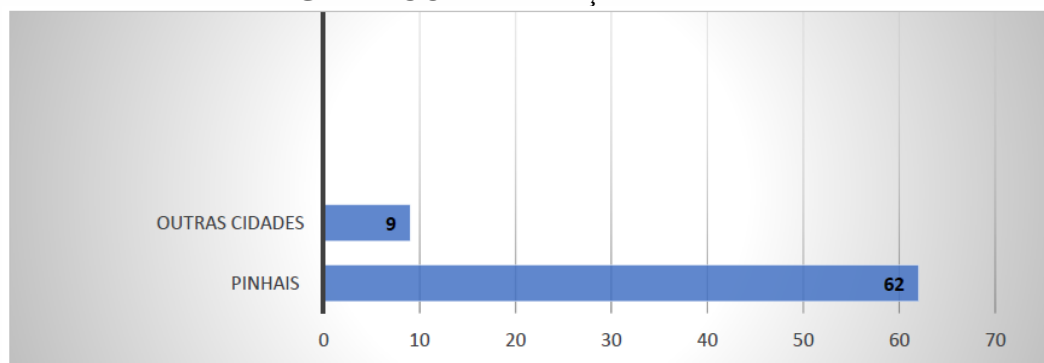
Fonte: Replica - SAE (24/08/2021).

De acordo, com tabela acima, foi mapeada as escolas estaduais da Cidade de Pinhais, que ofertam series finais do ensino fundamental. Sendo assim das quinze (15) apenas treze (13) ofertam a modalidade de ensino regular.

#### 4.1 DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Para termos início do questionamento foi levado a seguinte questão: onde se encontra a instituição de ensino na qual leciona? e de acordo com o gráfico um (1), foi levantado as cidades de Pinhas, Curitiba e outras.

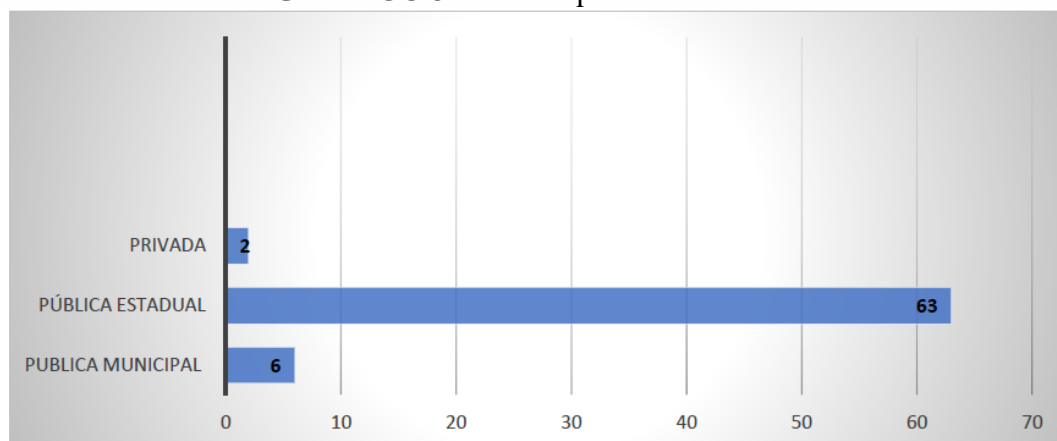
**GRÁFICO 2 - instituições de ensino**



Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2023).

Observa-se a quantidade de respondentes que correspondem as respectivas cidades. Sendo em sua maioria, da Cidade de Pinhais com sessenta e dois (62) respondentes e nove (9) de outras cidades.

**GRÁFICO 3 - Escola que você trabalha**



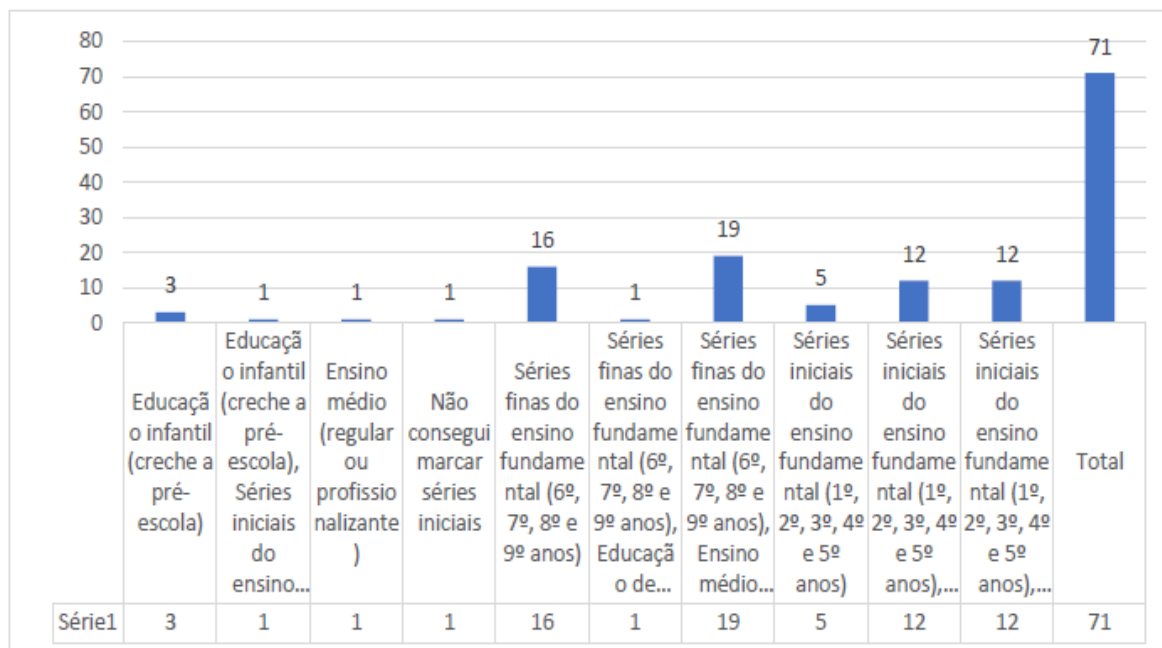
Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2023).

Observa-se a rede onde se localiza a oferta de ensino, sendo entre rede privada, pública estadual ou pública municipal. Entretanto em sua maioria é notório que a maior parte dos respondentes atuam na rede pública estadual, sendo sessenta e três (63) das setenta e uma (71) respostas coletadas. Seis (06) atuam somente na rede municipal de ensino. Já dois (02), atuam somente na rede privada.

#### 4.2 NÍVEL DE ATENDIMENTO DAS INSTITUIÇÕES

Analisa-se que tem uma diferenciação nas modalidades de ensino aprendizagem das instituições, o que mostra que além de serem diferentes umas às outras, ainda apresentam falta de ensino em algumas modalidades.

**GRÁFICO 4 - Nível de atendimento**



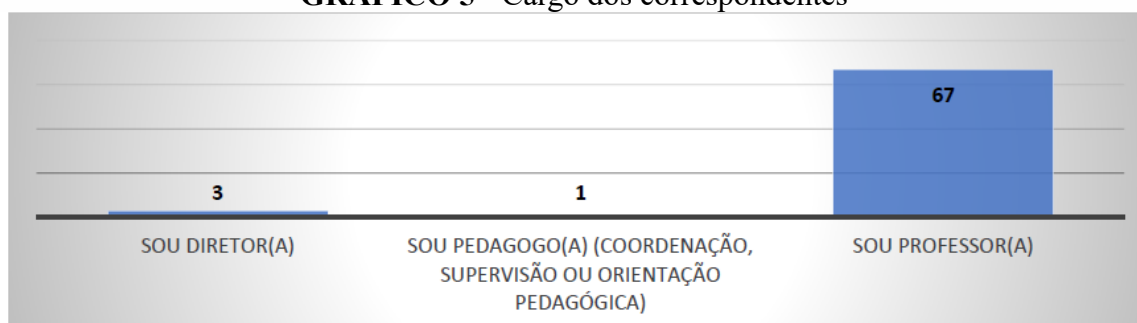
Fonte: Questionário aplicado pelo Autor (2023).

Observa-se as modalidades de ensino ofertada e em quais os respondentes atuam. Assim sendo, a opção com mais respostas foi serie final do ensino fundamental e ensino médio com dezenove (19) respostas de setenta e uma (71).

#### 4.2.1 Forma a qual é feito o trabalho nas instituições de ensino

Os cargos respondentes foram questionados para ter um embasamento mais profundo, pois como visto no gráfico quinto (5), temos os cargos ao qual atuam na instituição de ensino sendo eles professores, pedagogos, coordenadores, supervisores, orientadores e diretores.

**GRÁFICO 5 - Cargo dos correspondentes**



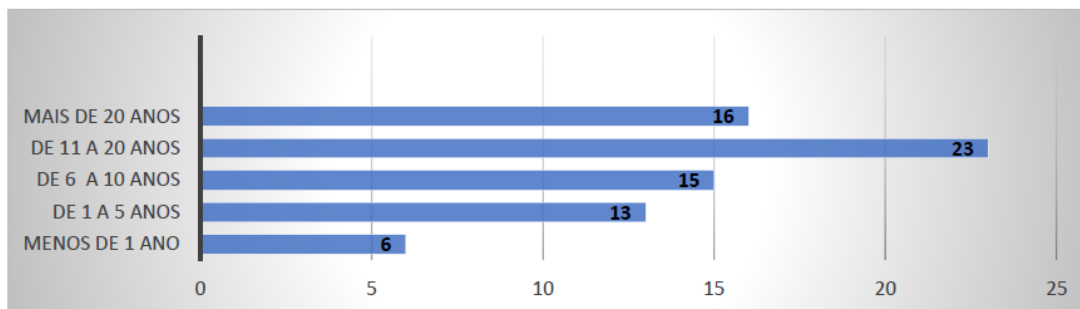
Fonte: Questionário aplicado pelo Autor (2023).

Observa-se o cargo, que os respondentes do questionário atuam nas instituições que trabalham. Sendo assim sessenta e sete (67) dos setenta e um (71) atuam como professor. Somente um (01) atua como pedagogo e três (03) como diretores das escolas.

#### 4.2.2 Tempo de Trabalho

Temos um grande número de respondentes com idades e cargos operantes distintos, a fim de mapear o período de experiência com o magistério a questão nos leva ao gráfico abaixo com mais detalhes sobre o período dos respondentes.

**GRÁFICO 6 - Há quantos anos você atua na educação**



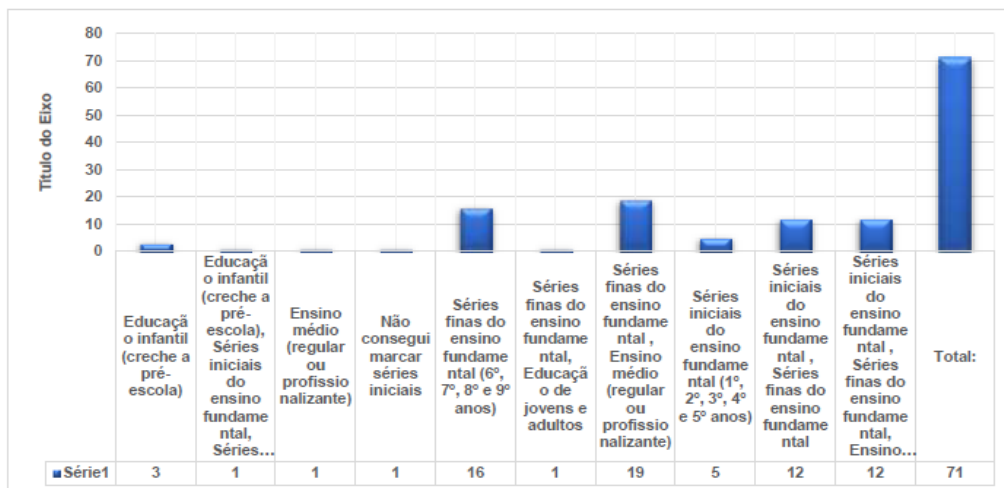
Fonte: Questionário aplicado pelo Autor (2023).

É possível observar a quantidade de tempo que os respondentes atuam na educação. Assim analisa-se a maioria dos respondentes vinte e três (23) tem entre onze (11) á vinte (20) anos de trabalho na educação, de um total de setenta e um (71) respondentes demonstrando que são profissionais com experiencia no magistério. Podemos analisar ainda que dentre um (1) a dez (10) anos de experiencia temos um total de vinte e oito (28) respondentes atuando no magistério.

#### 4.2.3 Da atuação do professor(a) em 2020

Para conhecer em quais níveis o professor atuou em 2020 foi perguntado aos respondentes se atuavam em quais níveis desde a educação infantil, series iniciais e final do ensino fundamental, ensino médio regular e profissionalizante, foi separado na tabulação aqueles que fazem parte dos anos finais do ensino fundamental e instituições que atuam com níveis mistos de ensino pedagógico.

**GRÁFICO 7 - Atuação do professor em 2020**



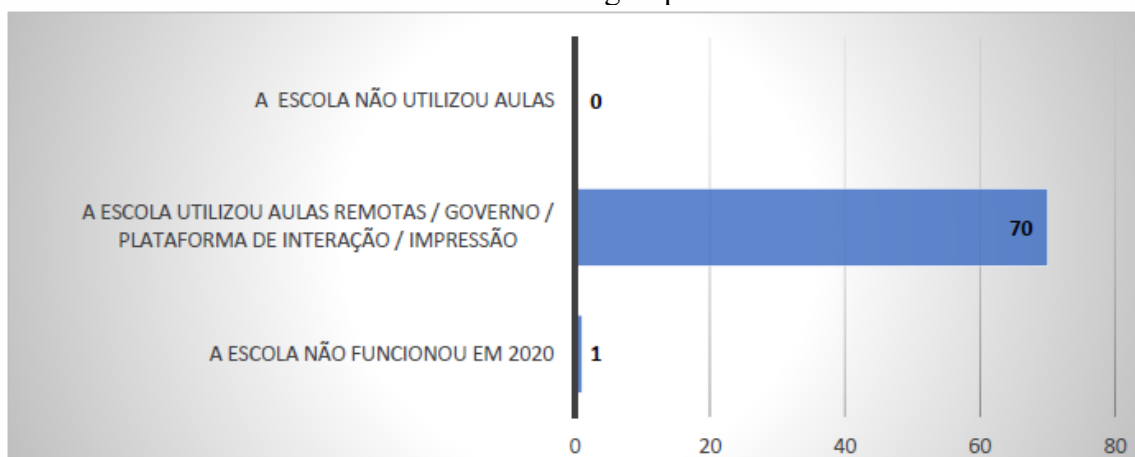
Fonte: Questionário aplicado pelo Autor (2023).

Observa-se que entre os professores que atuaram em 2020, dezenove (19) atuaram como professor nas series finais do ensino fundamental. Já em média temos os professores que atuam somente no ensino fundamental final sendo dezesseis (16), doze (12) atuam em toda grade fundamental e juntando com o ensino médio também temos doze (12), indicando um formato de ensino misto entre a maioria dos lecionadores.

#### 4.2.4 Das estratégias de funcionamento utilizadas pela escola em 2020

Com o intuito de mapear que estratégias utilizada pelas escolas para dar continuidade ao seu funcionamento (já que foram obrigadas a não conduzir aulas de forma presencial) foi desenvolvida uma questão com as alternativas, delas são: A escola não funcionou em 2020; A escola utilizou aulas remotas; Utilizou aulas remotas online do governo estadual ou da cidade (televisão com alunos em casa); Utilizou aulas remotas online utilizando uma plataforma de interação com os alunos (Google Classroom, Meet, Zoom...etc.); A escola não utilizou aulas remotas; Utilizou atividades impressas preparadas pelos professores que as famílias ou alunos buscaram.

**GRÁFICO 8 – Estratégias para funcionar**



Fonte: Questionário aplicado pelo Autor (2023).

Observa-se como estratégia de ensino, para que a escola se funciona dos setenta e um (71) respondentes setenta (70) disseram que a escola utilizou estratégias de ensino para funcionar como: aulas remotas do governo, plataforma de interação ou atividades impressas. Entretanto apenas um (1) disse que a escola em que trabalha não funcionou em 2020, porém o mesmo não citou o motivo da não realização das aulas remotas na escola em que trabalha.

Fora realizada uma pergunta aberta que enfatizou as respostas da pergunta fechada, onde tivemos aquele que optaram por não operar durante o período de aulas remotas online em 2020. Resultando na tabela dois (2).

**TABELA 2 – Dos que não optaram por utilizar**

<b>Usou</b>	<b>68</b>
<b>Não usou</b>	<b>0</b>
<b>Não respondeu</b>	<b>3</b>

Fonte: Questionário aplicado pelo Autor (2023).

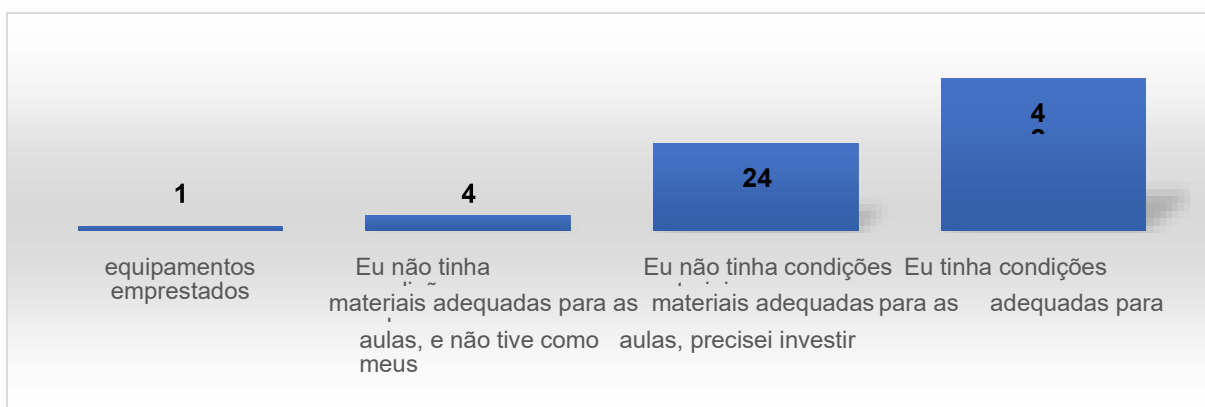
Observa-se que as escolas, sessenta e oito (68), utilizaram estratégia para funcionar durante a pandemia. E três (3) não responderam. Mostrando que estratégia ou já tinha ou não precisaram aderir há uma estratégia para estar em funcionamento.

#### 4.2.5 Das condições materiais dos professores para condução das aulas remotas

Para entender se diante da emergência de mudar a estratégia de conduzir as aulas do presencial para o remoto, os profissionais da educação tinham condições materiais para tal mudança foi realizada a seguinte pergunta: Responda sobre suas condições materiais (equipamentos: local, notebook, câmera, computador, celular, etc. e sua internet) para desenvolver as aulas remotas em 2020, as alternativas eram se possuíam condições de materiais adequados para as aulas; se a instituição não possuía condições e materiais assim tendo de fazer investimento e aquela não puderam investir.

O objetivo da questão foi o de mapear se fatores materiais e estruturais dos professores poderiam ter interferido na condução das aulas remotas. A tabulação da questão está descrita no gráfico a seguir:

**GRÁFICO 9 - Condição material**



Fonte: Questionário aplicado pelo Autor (2023).

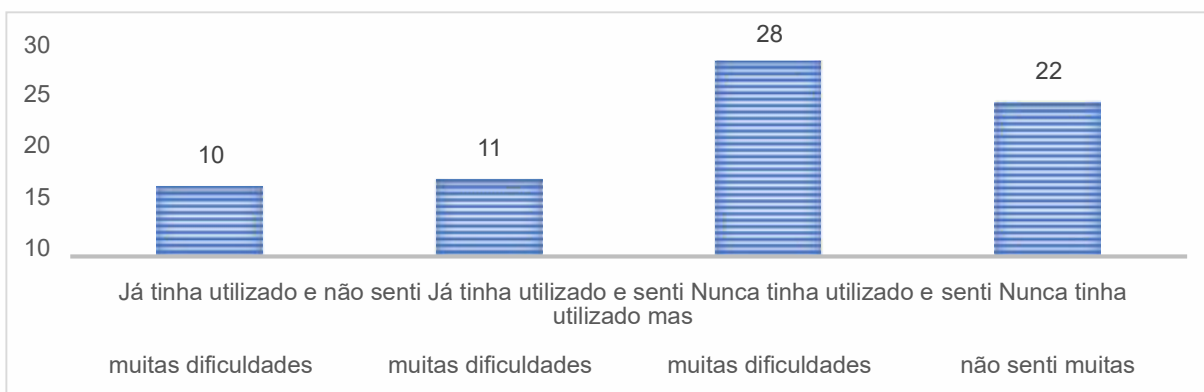
Observa-se sobre as condições materiais dos respondentes que quarenta e dois (42) dos setenta e um (71), tinham condições materiais adequadas para suas aulas no formato de aulas remotas em 2020. No entanto não se pode descartar que vinte e quatro (24) docentes precisaram investir em adequações utilizando recursos próprios. Os resultados levam a constatar que questões estruturais não impediram a condução de aulas.

#### 4.2.6 Dificuldades e experiências obtidas com as aulas remotas *on-line*

O questionário levantado informa dificuldades obtidas nas experiências dos professores, juntamente aos alunos durante o período de aulas remotas online de 2020. Tratando de ter ferramentas novas e as que já existiam foi tabulado da seguinte forma conforme o gráfico.



**GRÁFICO 10** – Experiência e dificuldades com as aulas remotas



Fonte: Questionário aplicado pelo Autor (2023).

Observa-se que de um total de setenta e um (71) respondentes vinte e oito (28) nunca tinham utilizado as aulas remotas e respectivamente sentiram muita dificuldade para ensinar nesse formato no ano de 2020. Já vinte e dois (22) dos respondentes não tiveram dificuldades apesar de nunca terem utilizado aulas remotas online, portanto a soma daqueles que nunca tinham e não tinham e mesmo assim tiveram dificuldades com as plataformas, tem um total de trinta e nove (39).

Não há uma definição clara nas respostas desta questão, tendendo ao equilíbrio entre quem sentiu e quem não sentiu dificuldades apesar de nunca ter utilizado as tecnologias para aulas remotas.

#### 4.2.7 As dificuldades encontradas para educação durante o período de aulas remotas *on-line* em 2020

**TABELA 3** – Possíveis dificuldades

Com base em sua experiência como a educação remota em 2020, indique qual é a sua percepção sobre suas possíveis dificuldades:	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Não sei dizer
Senti mais dificuldades em dominar os recursos tecnológicos	31	22	17	1
Senti mais dificuldades em dominar as estratégias pedagógicas	20	35	16	0
Senti mais dificuldades com os alunos	39	22	10	
Senti mais dificuldade com as famílias	38	24	8	1
Senti mais dificuldade em fazer a gestão das minhas emoções	33	19	19	0
Senti mais dificuldade com a falta de apoio das equipes técnicas e pedagógicas da escola	11	28	29	3
Não senti nenhuma dificuldade	6	16	46	3

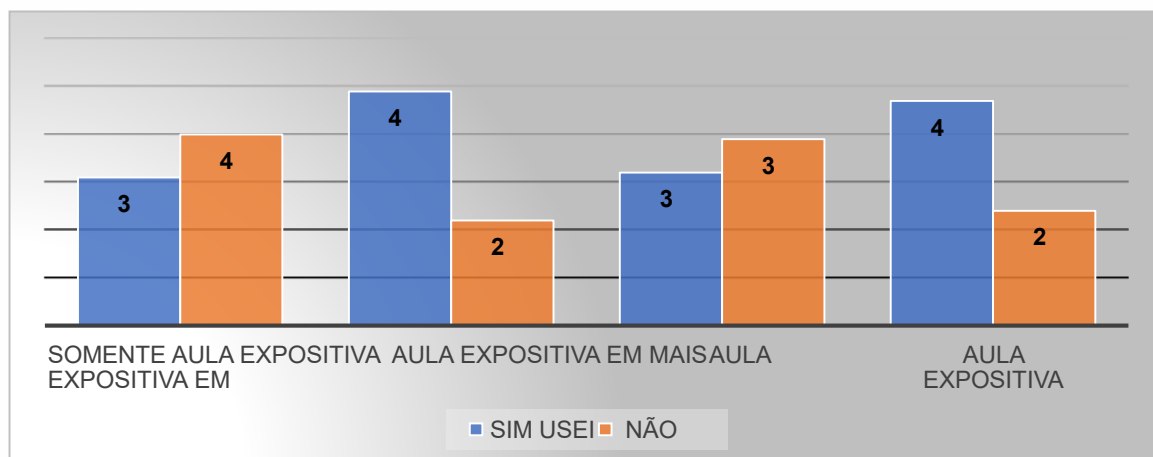
Fonte: Questionário Aplicado pelo Autor (2023).

Observa-se que trinta e um (31) dos respondentes concordam que sentiram dificuldades em dominar os recursos tecnológicos, em relação as aulas remotas no ano de 2020. Trinta e cinco (35) respondentes concordam parcialmente que sentiram dificuldades em relação a dominar as estratégias pedagógicas. Quando apresentada a questão sobre a dificuldades com os alunos, trinta e nove (39) concordaram e vinte e dois (22), concordaram parcialmente com a questão. Sobre a dificuldades com as famílias, trinta e oito (38), concordam que tiveram muitas dificuldades em todo o contato que realizava com a família do educando, porém vinte e quatro (24), informam que a dificuldade só ocorreu em alguns momentos de contato com a família. Trinta e Três (33) respondentes disseram que durante o período de aulas remoas, em 2020 sentiu dificuldades em lidar com as suas próprias emoções. Perguntado para os respondentes, sobre a falta de apoio pela equipe da escola quando solicitado por eles, vinte e oito (28), concordaram parcialmente e vinte e nove (29), discordaram, dizendo que sempre que precisou a equipe pedagógica, estava a sua disposição. Quarenta e seis (46), dos setenta e um (71) respondentes, informa que discordam mostrando assim, que tiveram sim, alguma dificuldade durante as aulas remotas em 2020. Além de que em suma, a maioria das dificuldades foram apresentadas em todas as questões levantadas nesse questionamento, tanto na utilização das novas estratégias como a tecnologia crescente e pelo amparo ser menor para ajudar os que não conseguiram se adequar ao novo formato.

#### 4.2.8 Das utilizações de aulas expositivas como estratégia nas aulas

Como aulas expositivas são de suma importância para se averiguar o crescimento cognitivos dos alunos com o professor, foi tabulado os principais pontos sobre utilização de aulas expositivas se possuem ou não e se expressam diálogos durante as aulas remotas *on-line*.

**GRÁFICO 11** – Estratégias que usou nas aulas



Fonte: Questionário aplicado pelo Autor (2023).

Observa-se que quarenta e nove (49) dos respondentes usaram aula expositivas dialogadas em mais de 50% das suas aulas remotas em 2020. E quarenta (40) não usaram só aulas expositivas e sim usaram outras estratégias, em suas aulas para prender a atenção de seus alunos. Observado juntamente que aulas expositivas dialogadas ainda são o ponto mais forte no aprendizado de qualquer tipo de estratégia, onde mostra que a comunicação faz parte intrínseca do ensino aprendizagem.

#### 4.2.9 Estratégias utilizadas em aulas remotas *on-line* em 2020

Como desafio encontrado, foram feitas inúmeras estratégias para se alcançar o uma boa performance, o levantamento leva em conta, jogos ou gameficações, trabalhos em grupo, nuvens com palavras ou mapa conceitual. Além disso tivemos um crescente uso de plataformas *on-line*, como enquetes, vídeos *on-line*, redes sociais, *podcasts*, sala invertida e metodologia ativa.

**TABELA 4** – estratégias utilizadas

Quais outras estratégias utilizaram nas suas aulas remotas em 2020?	SIM USEI	NÃO USEI	NÃO CONCHEÇO
Jogos Ou Gameficações (Kahoot, Etc)	14	30	27
Trabalhos Em Grupos Com Apresentações De Alunos	21	49	1
Nuvens De Palavras (Mentimeter, Etc)	11	31	29
Mapas Conceituais Ou Mentais (Pedlet, Etc)	27	23	21
Enquetes	50	20	1
Vídeos (Youtube)	67	4	0
Podcast	35	26	10
Recursos De Rede Sociais	49	22	0
Sala De Aula Invertida	23	45	3
Estratégia De Metodologia Ativa	48	22	1

Fonte: Questionário aplicado pelo Autor (2023).

Analisa-se que trinta (30) dos respondentes utilizam os jogos e gameficação como recurso de estratégias para suas aulas remotas, seguindo de quarenta e nove (49), dos respondentes não usaram trabalhos em grupos de apresentações de alunos. Sobre Nuvens de palavras (Mentimeter), trinta e um (31) não sabem e vinte e nove (29) não conhecem. Dos mapas conceituais e mentais, vinte e sete (27), dos respondentes usaram, seguindo das utilizações de enquetes que foram cinquenta (50), vídeos (Youtube), sessenta e sete (67), Podcast trinta e cinco (35), recurso de redes sociais quarenta e nove, estratégia de metodologia ativa, quarenta e oito (48), sendo que sobre a sala invertida, quarenta e cinco (45) não utilizaram.

#### 4.2.10 Da tecnologia ter se tornado mais constante na relação das aulas remotas online em 2020

Houve um crescente número de usuários tendo relações com a tecnologia o que empondera um preparo mais evidente tanto as instituições como professores na utilização de plataforma online e aplicativos de ensino, os motivos de tabelas os respondentes foi ter uma previa amostra sobre como a evolução tecnológica vem afetando positivamente as instituições de ensino aprendizagem.



**TABELA 5 – Relação com a tecnologia**

<b>Com base em sua experiência como a educação remota online em 2020, indique qual é a sua percepção sobre sua relação com as tecnologias:</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não sei dizer</b>
Saio com mais preparo pedagógico após essa experiência	34	29	8	0
Avancei em meus conhecimentos sobre tecnologias	33	31	7	0
Vou fazer mais uso das tecnologias na educação	25	17	28	01
Aprendi mais sobre tecnologias na educação	43	28	0	0
Tecnologias realmente não é para mim	25	15	31	0

Fonte: Questionário Aplicado pelo Autor (2023).

Observa-se que trinta e quatro (34) dos setenta e um (71) dos correspondentes saem após o ano de 2020 em formato de aula on-line, com mais preparo pedagógico, já vinte e nove (29), concordam que saem parcialmente, com mais preparo pedagógico.

Quando perguntado sobre o avanço em conhecimentos tecnológicos trinta e três (33), concordam que sim, avançaram e trinta e um (31), concordam parcialmente nesta questão. Sobre fazer mais o uso da tecnologia, vinte e oito (28), dos setenta e um (71), respondentes disseram que não iriam usar o uso da tecnologia além do obrigatório em contrapartida vinte e cinco (25), disseram que irão usar mais o recuso tecnológico em suas aulas.

Quando perguntado, sobre que aprender sobre tecnologia na educação, quarenta e três (43), concordam e vinte e oito (28), concordam parcialmente sobre a questão levantada. Sobre questão que informa sobre a tecnologia não é para mim, vinte e cinco (25), concordam que a tecnologia não é para eles, mas em contrapartida trinta e um (31), discordam, mostrando que a tecnologia é para ele.

#### 4.2.11 Experiências que alunos obtiveram durante o período de educação remota *on-line* em 2020.

O motivo encontrado para o levantamento do questionamento tecnológico para os alunos, serviu para obter os indicadores de dificuldades ou não, perante a situação do uso das aulas remotas online em 2020.



**TABELA 6 - Sobre os alunos**

<b>Sobre os alunos e com base em sua experiência com a educação remota online em 2020, indique qual é a sua percepção:</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não sei dizer</b>
Os impactos sobre a aprendizagem não foram possíveis de serem recuperadas	13	37	16	5
As condições materiais (ter internet e computador) dos alunos impactaram no meu sucesso pedagógico com as aulas remotas	34	34	3	0
As aulas remotas não são para alunos dessa idade	19	35	13	4
Os alunos gostaram das aulas remotas, mas não acredito que a aprendizagem ocorreu	7	33	20	11
As aulas remotas tinham qualidade e foram capazes de promover a aprendizagem	33	31	7	0
As aulas remotas foram importantes apesar das dificuldades	58	12	1	0

Fonte: Questionário aplicado pelo Autor (2023).

Analisa-se que ao perguntar sobre os alunos e com base nas experiências com a educação remota, treze (13), dos respondentes concordam que os impactos sobre a aprendizagem não foram possíveis de serem recuperadas e trinta e sete (37), concordam parcialmente. Sobre as condições materiais (ter internet e computador) dos alunos impactaram no meu sucesso pedagógico com as aulas remotas, trinta e quatro (34), concordam e trinta e quatro (34), concordam parcialmente. Nas aulas remotas não são para alunos dessa idade, dezenove (19) concordam e trinta e cinco (35), concordam parcialmente. Os alunos gostaram das aulas remotas, mas não acredito que a aprendizagem ocorreu, nessa circunstância sete (7) respondentes concordam e trinta e três concordam parcialmente. As aulas remotas tinham qualidade e foram capazes de promover a aprendizagem, nessa questão trinta e três (33) concordam e trinta e um (31), concordam parcialmente. As aulas remotas foram importantes apesar das dificuldades, cinquenta e oito (58) dos respondentes concordam.

#### 4.2.11 As mudanças ocorridas sobre o uso das tecnologias para aplicar conhecimento durante aulas online em 2020

Teve-se grandes mudanças perante o uso de tecnologias o que demonstra uma forte demanda de conhecimento adquirido não somente ao ano letivo, mas ao como impor conhecimento utilizando plataformas de ensino online. Foi levantado na tabela abaixo mudanças que ocorreram.



**TABELA 7 - Dos conhecimentos ao uso de tecnologia**

<b>De que forma seus conhecimentos e, portanto, a prática, sobre o uso das tecnologias na educação mudaram depois da experiência em 2020?</b>	
Para chamar atenção ou motivar os alunos	4
Uso das tecnologias devido a obrigatoriedade	1
<b>Avaliação positiva</b>	<b>37</b>
Usando recursos que antes não utilizava	9
<b>Se tornou mais pesquisador</b>	<b>5</b>
Método tradicional presencial é mais proveitoso	1
<b>Sentiu dificuldade na Prática</b>	<b>10</b>
Nada mudou	3
Sem resposta	1

Fonte: Questionário aplicado pelo Autor (2023).

Observa-se que trinta e sete (37) dos respondentes, disseram que é uma avaliação positiva, dez (10) sentiram dificuldades na prática, nove (9), usaram recursos que antes não utilizavam cinco (5), se tornaram mais pesquisadores, quatro (4) para chamar a atenção ou motivar os alunos durante as aulas, e três (3), aumento dos professores utilizando tecnologia porque foram obrigados e o método tradicional é mais proveitoso e um (1), que se recusou a responder a pergunta.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo deste trabalho foi o de detectar de que forma os professores das series finais, do ensino fundamental, da rede pública do município de Pinhais, utilizaram tecnologias em aulas remotas, devido a pandemia em 2020. Para este objetivo a pergunta de pesquisa central foi sobre quais foram as percepções de professores, das séries finais, da rede pública estadual de Pinhais, que utilizaram as aulas remotas em 2020 para lecionar.

Para responder essa grande questão e atender o objetivo geral, hipóteses foram levantadas, sendo uma delas de que as condições materiais dos professores impactaram na viabilização ou não das aulas remotas no município, a pesquisa detectou que a comprovação dessa hipótese é refutada já que os professores que não tinham condições materiais conseguiram investir para se adequar. Apesar de inicialmente não existir condições materiais, a adequação por parte dos pesquisados indicam que as condições materiais não impactaram na viabilização das aulas remotas.

A segunda hipótese, é notável que as condições dos alunos impactaram na viabilização das aulas remotas, já que sessenta e oito (68) dos pesquisados, concordam ou concordam parcialmente que as condições materiais (não ter computador e/ou internet) dos alunos impactaram no sucesso pedagógico deles durante as aulas remotas. Ou seja, hipótese confirmada.

A terceira hipótese levantada objetivou saber se os professores utilizaram apenas aulas expositivas no modelo remoto, pelos resultados obtidos essa hipótese é refutada, já que os pesquisados declaram não utilizaram somente aulas expositivas por vídeo e declaram usar recursos e, portanto, metodologias diversas.

A quarta hipótese da pesquisa, que objetivou saber se os professores se sentem mais





confortáveis em utilizar tecnologias após o período obrigatório de utilização da modalidade remota para ministrar aulas. Fica claro, que os professores já traziam a tecnologia para dentro das salas de aula, porém de um jeito menos promissor como agora, entretanto com as aulas remotas a tecnologia ficou mais evidente, para todos professores e alunos, assim a pesquisa sobre a percepção dos professores pode-se declarar que o professor mais uma vez atendeu com profissionalismo e dedicação apesar das condições, difíceis e precárias que tanto docentes quanto estudantes encontram. Ou seja, essa hipótese foi confirmada.

E enquanto a quinta hipótese levantada foi que professores teriam utilizado apenas aulas expositivas no modelo remoto. Diante das análises das respostas do questionário aplicado essa hipótese foi refutada parcialmente, indicando que apesar de quarenta (40) pesquisados concordarem que as aulas remotas foram importantes, declaram em quantidade significativa que não acreditam no impacto e recuperação da aprendizagem. Cerca de vinte (20) pesquisados declararam que a aprendizagem não ocorreu. Fica claro que sim, os professores tiveram uma percepção na aprendizagem dos alunos, tanto aqueles que não podiam acessar as aulas pelo motivo de não terem um computador, não tinha acesso à internet, ou seja, vários fatores contribuíram para que isso acontecesse. O que aponta um fator determinante que mostra que alunos que não vão recuperar o ano letivo, sendo necessário tomar medidas estratégicas para haver uma recuperação mais eficaz sem novos prejuízos

Podemos afirmar que esse período de novas mudanças no ensino pode levar a uma abrangente, forma de expandir o número de estudantes por classes, uma vez que durante uma aula presencial podemos ter o apoio tecnológico para se ter aulas remotas online ao mesmo tempo, inserindo assim alunos que podem estudar a distância por motivos de custo, falta de vaga presencial e por estar em grande movimento como trabalho e outros cursos.

Passamos por um momento difícil, mas que contornamos com grandes facilidades, vemos um crescente número de docentes que já possuem um intelecto maior com a tecnologia e aqueles que junto com alunos aprenderam a manusear com mais facilidade aplicativos, plataformas online e outros dispositivos e estratégias, permitindo uma melhor interação aluno professor.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação Remota: Entre a Ilusão e a Realidade. **Interfaces Científicas**. Aracaju • V.8, N.3, p. 348 – 365, 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>.> Acessado em: 10 de junho de 2021.

ALLAN, L. **Escola.com**. Como as Novas Tecnologias Estão Transformando Educação na Prática. Barueri: Ed. Figurati, 2015. Disponível em: <<https://portal.uninter.com/wp-content/uploads/2017/mestrado/Processos-Ensino-e-Aprendizagem-no-Seculo-XXI.pdf>.> Acessado em: 21 de junho de 2021.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em: <http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>.> Acessado em: 21 de junho de 2021.

BARBOSA, J. A. A aplicabilidade da Tecnologia na Pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19). Ano. 2020. Disponível em: < A aplicabilidade da tecnologia na pandemia do Novo



coronavírus (Covid- 19) | Barbosa | **Revista da FAESF** (faesfpi.com.br).> Acessado em: 10 de junho de 2021.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia Como Ferramenta de Ensino.** Ano de 2020. Disponível em:  
<http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMI%20NA%20EDUCA%c3%87%c3%83O%20A%20UTILIZA%c3%87%c3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>.> Acessado em: 10 de junho de 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/bolema/a/9NNK8ZZ5vq5XNKjm9nBZzGj/>> Acessado em: 21 de junho de 2021.

LUIZ, S. S. F. **Alfabetização na Pandemia: Realidades e Desafios.** Duas Estradas/Paraíba. Ano. 2020. Disponível em: < [SSFL08012021.pdf](#) (ufpb.br).> Acessado em: 10 de junho de 2021.

MACHADO, D. P. **Educação em Tempos de Covid-19: Reflexões e Narrativas de Pais e Professores.** Curitiba/Paraná. Ano.2020. Disponível em:  
<[206e81\\_99f8317ed00a49498ab634e98634d762.pdf](#) (filesusr.com) .> Acessado em: 10 de junho de 2021.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Portugal. 2020. Disponível em:  
<<https://www.cidadessaudaveis.org.br/cepedoc/2020/04/19/cruel-pedagogia-do-virus-livro-em-pdf/>> Acessado em: 10 de junho de 2021.



# CAPÍTULO 15

## DESAFIOS ENCONTRADOS NA PANDEMIA, PELAS FAMÍLIAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA ASSOCIAÇÃO MENINO DEUS

Isabelly José Oliveira

Katilla Cândida Cóser

Natalie Tenório Silveira

Andrea Mayer Veiga

Karina Gomes Rodrigues

DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-189-202



# DESAFIOS ENCONTRADOS NA PANDEMIA, PELAS FAMÍLIAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA ASSOCIAÇÃO MENINO DEUS

Isabelly José Oliveira <sup>1</sup>  
Katilla Cândida Cóser <sup>2</sup>  
Natalie Tenório Silveira <sup>3</sup>  
Andrea Mayer Veiga <sup>4</sup>  
Karina Gomes Rodrigues <sup>5</sup>

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as diferentes realidades dos alunos e famílias em situação de vulnerabilidade social diante do Ensino Remoto, e suas relações com a escola em um novo contexto social. Devido ao isolamento causado pelo Covid-19, tais situações trouxeram desafios e dificuldades tanto aos professores quanto aos alunos para darem continuidade à evolução do conhecimento anteriormente trabalhado presencialmente nos ambientes escolares. É importante pesquisar como famílias mais humildes e menos instruídas estão enfrentando tais dificuldades, então através de entrevistas com alunos, familiares e professores analisamos como foi o processo e quais os conflitos de ensino aprendizagem enfrentados por esses grupos. O trabalho utiliza uma amostragem do universo de alunos que frequentam a Associação Menino Deus que está localizada no município da Região Metropolitana de Curitiba (Piraquara) que trabalha com crianças de diversas idades com contraturno escolar. Através da pesquisa já se observa que professores, alunos e pais têm dificuldades muito próximas e comuns. A Educação diante da Pandemia do Covid-19 se reinventou e adaptou-se a uma nova forma de transmitir saberes. De maneira geral é fácil perceber que a construção feita por todos os setores educacionais, irão fazer parte de um novo conceito de escola. Contudo observar uma nova forma de ensinar e um novo jeito de estreitar os vínculos família escola se faz necessário, pois a pandemia revelou mais uma evidência de abismo social e de desigualdade socioeconômica vivida em todo o mundo. Para tanto a metodologia utilizada foi além de uma revisão bibliográfica, uma investigação exploratória de abordagem onde se buscou através de questionários entender sobre perspectivas, vivências, desafios e dificuldades enfrentadas, composta de entrevistas semiestruturadas. No questionário foram utilizadas 9 perguntas, 2 abertas e 7 fechadas, onde será aplicado a 7 professoras, por meio digital *Google Forms* e entrevista com alunos e pais da associação Menino Deus.

**Palavras-Chave:** Vulnerabilidade social. Pandemia do Coronavírus. Ensino Remoto.

---

<sup>1</sup> Aluna do curso de Pedagogia da UNIBRASIL – *E-mail:* isabellyta2009@hotmail.com

<sup>2</sup> Aluna do curso de Pedagogia da UNIBRASIL – *Email:* katilla\_coser@hotmail.com

<sup>3</sup> Aluna do curso de Pedagogia da UNIBRASIL - *E-mail:* nataliesilveira.ti@gmail.com

<sup>4</sup> Professora do Curso de Pedagogia Unibrasil. *E-mail:* andreaveiga.pedagogia@unibrasil.com

<sup>5</sup> Professora do Curso de Pedagogia Unibrasil. *E-mail:* karinarodrigues@hotmail.com



## 1 INTRODUÇÃO

O ensino à distância exige recursos didáticos informáticos com preparação e planejamento das atividades que oportunizem momentos de aprendizagem ativa que tenham significado tanto para o aluno quanto para o professor (CAMACHO *et al*, 2020).

Portanto é importante conceituar e analisar as situações de vulnerabilidade no Brasil, fazer reflexões sobre como as pessoas têm sido afetadas pela pandemia do Coronavírus no campo educacional, em relação ao enfrentamento a falta de aulas presenciais, onde muitos alunos que já passaram por inúmeras dificuldades e desigualdades, e que foram ainda mais agravadas pela forma de ensino remoto, que foi estabelecido pela Lei de Bases e Diretrizes (Portaria nº 343, de 17 de Março de 2020) em caráter emergencial. Constatamos então a necessidade de um levantamento de dados sobre as famílias da Associação Menino Deus, (instituição do Município de Piraquara) para que se adquira uma noção dos agravamentos educacionais causados pelo distanciamento social escolar, de um pequeno grupo específico de estudantes para com o território nacional. Pois dos acontecimentos vivenciados na atualidade, a pandemia do novo Coronavírus fez com que fosse preciso estabelecer o distanciamento, interrompendo o ensino presencial e tornando o ensino remoto a única opção, trazendo o isolamento social. Com a obrigatoriedade do ensino remoto, ficou muito mais evidenciado a desigualdade social já que a condição social de alguns alunos, como é o caso da Associação Menino Deus, foi um dos pontos que ocasionaram dificuldades para ter acesso ao ensino de qualidade. A justificativa insere-se na importância de analisar e discutir a acessibilidade às aulas e dificuldades encontradas pelos alunos/pais que se encontram em situação de vulnerabilidade na Associação Menino Deus ao ensino à distância. Encontrando possíveis soluções ou alternativas.

Através de uma breve pesquisa de campo na referida Instituição, podemos observar alguns dados relevantes que possivelmente poderão ser encontrados a nível nacional, que nos faz refletir sobre os problemas e desafios das pessoas em situação de vulnerabilidade social nos processos de aprendizagem.

## 2 O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA

A pandemia, que também pode ser chamada de epidemia, é causada por uma doença ou vírus infeccioso. No final de Fevereiro do ano de 2020, o primeiro caso de Covid-19 foi detectado no Brasil; o vírus começou a se espalhar pelo mundo todo tendo o primeiro caso na cidade de Wuhan, na China, em Dezembro de 2019 e se espalhou rapidamente entre os países, a partir disso, o uso de máscaras se tornou obrigatório, apertos de mão, abraços e contato social foram os primeiros a serem proibidos entre as pessoas, para que o contágio fosse menor, mas isso não era o suficiente, então o isolamento social foi aplicado no mundo todo, empresas, escolas e lugares públicos foram fechados e uma nova etapa se iniciou para todos. A educação teve que se reinventar devido ao quadro pandêmico, as escolas foram fechadas por tempo indeterminado até que a situação se normalizasse.

Em detrimento disso o MEC baixou uma portaria nº 343 de 17 de março de 2020, que trata sobre a substituição das aulas presenciais, por aulas ministradas em meios digitais. Desta forma puderam ser usados qualquer meio tecnológico disponível. De acordo com Schmidt e Cohen: “A Educação passará por uma mudança extraordinariamente positiva nas próximas



décadas, quando a expansão da conectividade redimensionará rotinas tradicionais e oferecerá novos caminhos para o aprendizado” (SCHMIDT e COHEN, 2013, p. 29).

E realmente foi o que ocorreu, porém nem todos estavam preparados para este momento. Com o uso da tecnologia, muitos professores não tinham conhecimentos necessário e avançados para utilizar esse meio, em colégios particulares as turmas foram atendidas com a própria professora em momento real com os alunos em casa e realizando as atividades remotamente, já em colégios públicos foi criado um canal para todos terem acesso as aulas gravadas pelos professores, mas isso se tornou um problema para os educandos que não tinham acesso à internet, computadores e celulares. A tecnologia obteve um avanço, pois com essa mudança ela passou a ser utilizada com mais frequência por todos, sendo o único canal de acesso às aulas.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), Lei nº 9.394 de 1996, é um documento de caráter normativo, para todas as redes de ensino que determina os conhecimentos essenciais para todos os alunos da Educação Básica, relacionados ao que se deve aprender, onde todos os currículos de redes públicas e particulares não podem deixar de ter este conteúdo, define os conhecimentos essenciais, obrigatório, o que teoricamente ajuda a diminuir as desigualdades de aprendizagem, onde todos os alunos têm legalmente o mesmo direito de aprender o que é fundamental.

Educar significa utilizar práticas pedagógicas que desenvolvam simultaneamente razão, sensação, sentimento e intuição e que estimulem a integração intercultural e a visão planetária das coisas, em nome da paz e da unidade do mundo. Assim, a educação – além de transmitir e construir o saber sistematizado – assume um sentido terapêutico ao despertar no educando uma nova consciência do eu individual para o seu transpessoal (CARDOSO, 1995, p. 48).

A medida Provisória de 01 de abril de 2020, nº9394, estabelece medidas emergências que deveriam ser tomadas para enfrentar a crise da Pandemia no Brasil, onde uma delas é a desobrigação do cumprimento dos 200 dias letivos de trabalho escolar, na educação básica de acordo com que estabelece nas Leis de Diretrizes da Educação Nacional, onde uma vez cumprida as 800 horas de aula por ano, podendo ser cumpridas excepcionalmente, em ambiente remoto.

(...)todos aprendem juntos, não em um local no sentido comum da palavra, mas num espaço compartilhado, um “ciberespaço”, através de sistemas que conectam em uma rede as pessoas ao redor do globo. Na aprendizagem em rede, a sala de aula fica em qualquer lugar onde haja um computador, um “modem” e uma linha de telefone, um satélite ou um “link” de rádio. Quando um aluno se conecta à rede, a tela do computador se transforma numa janela para o mundo do saber (HARASIM *et al*, 2005, p. 19).

A autora destaca que a “Internet” é um espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo que existe no campo digital, o ciberespaço (KESKI, 2012, p. 34).

Com a suspensão das aulas em março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) homologou a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) que afirma que as escolas públicas e particulares do país podem oferecer ensino remoto enquanto durar a pandemia de Covid-19.

O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, informa que:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com





acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Além disso, o parágrafo 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) define que “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

O MEC destaca que o mediador não substitui a atividade profissional do professor. O mediador/supervisor apenas acompanha e orienta o aluno na organização de sua rotina diária de estudos. O processo educativo, essencialmente pedagógico, é função do professor (BRASIL, 2020c).

Segundo a ONU (Organização das Nações Unidas), diante da pandemia, até meados de julho, as escolas estavam fechadas em mais de 160 países, afetando mais de 1 bilhão de estudantes. No Brasil, cerca de 35 milhões de crianças e adolescentes estão longe das salas de aula, número preocupante que pode agravar ainda mais as questões sociais dos indivíduos e aumento significativo na evasão escolar.

A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação preconizam a educação como direito e reforçam o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 2010; BRASIL, 1996).

A educação é um processo que pressupõe o encontro, como afirma Freire (2004). Tanto para Freire quanto para nós, não existe “docência sem discência”, é uma ação que se constrói juntamente com os sujeitos desse processo. Neste aspecto, o ensino remoto pode não dar conta desta forma de aprendizado que Freire menciona. Mas Santos alerta que:

O professor não se tornou menos importante nesse contexto, mesmo porque, faz parte dele, mas os papéis já não são mais os mesmos. É necessário refletir sobre como as tecnologias e as propostas de ensino à distância podem contribuir com a aprendizagem dos alunos (SANTOS *apud* LIMA, 2018, p. 4).

As desigualdades sociais diante deste fato se agravam ainda mais, pois muitas famílias não têm condições e acesso às tecnologias, como a internet, como aparelhos celulares que comportem o ensino remoto, muitas não tem um ambiente adequado para os seus estudos, ocorre casos de abandono intelectual dos pais para com os filhos, onde a escolaridade não tem importância devido a ignorância que assola muitas famílias, muitas vezes por desmotivação, muitas vezes por falta de oportunidades, entre outros.

Existem muitas famílias que não conseguem acompanhar o desenvolvimento da vida escolar dos filhos mesmo anteriormente com o ensino presencial, devido ao fato de terem que trabalhar para os sustentos deles, muitas vezes por confiar às escolas a função de encaminhar as crianças ao conhecimento, muitas acreditam ser importante seus filhos irem para as escolas para garantir as suas alimentações e até mesmo para não ficarem incomodando em casa, infelizmente.

As precárias condições de existência social, os preconceitos, a discriminação racial e a opção por outras prioridades fizeram com que fôssemos atingidos por uma pesada herança de séculos a ser superada. E isso se torna mais significativo em países como o Brasil, cuja forte tradição elitista reservou apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social: a educação. A declaração e a efetivação do direito à educação e do dever do Estado têm sido e são imprescindíveis para essa superação (PACHECO, 2015. p. 28).



O Projeto de Lei nº 349/2007 que sugere a criação do Programa de Inclusão Digital na escola, que acabou virando lei, faz com que a sociedade em geral diagnostique os principais desafios e as boas práticas para o acesso à educação no Brasil durante a pandemia.

Dados mostram como o desafio do ensino remoto entre os alunos da rede pública de ensino é ainda mais complicado. Ribeiro *et al.* (2013, p. 318) consideram que a difusão da internet funciona mais como reprodutora das desigualdades já existentes do que como democratizadora das relações sociais. E ainda reforça que: “há enormes diferenças sociais quanto à capacidade de aproveitamento das oportunidades oferecidas pela rede” (Ribeiro *et al.*, 2013, p. 316).

Neste período de afastamento presencial, recomenda-se que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares (BRASIL, 2020c, p. 9).

Fator importante e que deve ser levado em conta são os investimentos em cursos de formação continuada dos professores, onde precisam se preparar para atuar na inclusão digital de seus alunos, além de saber usar da forma adequada as ferramentas digitais, nas atualizações e implantações nas suas práticas pedagógicas e as peculiaridades e especificidade de cada estudante.

No Brasil existem programas e políticas públicas de inclusão digital feitas pelo Governo Federal que são o Programa Casa Brasil, os Centros de Inclusão Digital, o Programa Computador para Todos, o Programa Estação Digital e o Programa Nacional de Informática na Educação, que podem ser aliadas no combate às desigualdades educacionais nesse período pandêmico.

Muitos países passaram e estão passando por diversos problemas por conta do cenário pandêmico no setor educacional, mas no Brasil podemos destacar que problemas antigos se agravam mais com a falta das escolas em regime não presencial, pois é um país que já traz consigo altos índices de analfabetismo, evasão escolar, vulnerabilidade social e educacional entre outros e que tem um desafio ainda maior para garantir que os alunos sejam alcançados no modelo remoto, cuidando para que tentem minimizar as desigualdades que existem no país, através de alguns programas de inclusão digital contribuem para a adequação de todos, incluindo professores, gestores e comunidade escolar como um todo.

### **3 OS DESAFIOS DAS FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO REMOTA**

A Família sempre fez parte do meio educacional, e interfere de maneira geral em todo processo educativo. O desempenho escolar é resultado de diversos fatores, e quando o aluno tem dificuldades na aprendizagem isso quer dizer que algo não está caminhando da maneira como deveria, o desempenho escolar não é ligado somente ao sistema educacional, outros aspectos são de extrema importância e impacta diretamente a aprendizagem. Mas o que podemos pontuar em relação a esse contexto educacional? Muitos estudos mostram que histórico de vida da criança, sua relação com a família, e seu desenvolvimento social está ligado diretamente ao seu rendimento escolar, são aspectos desenvolvidos por toda sua vida, e que fará muita diferença no seu desempenho. Com todas as mudanças e adaptações a o novo cenário de educação remota a família que antes já fazia parte do processo educativo do aluno, passou a ser a base de todo o meio educativo, norteando conteúdos e desenvolvendo práticas, se para famílias estruturadas e com recursos tecnológicos, esse novo contexto já trouxe tantos desafios e impactos, para famílias que vivem em um contexto fragilizado e sem recursos adequados, não



é possível mensurar. Ferreira e Marturano (2002, p. 39) referem ainda que, no estudo realizado, “o grupo de crianças com problemas de comportamento tem seu ambiente de desenvolvimento mais prejudicado”, o que leva a crer que a probabilidade de crianças que vivem em ambientes conturbados apresentarem alterações no comportamento e baixo rendimento escolar é maior do que para crianças que se desenvolvem em um ambiente estável.

Segundo pesquisas da Revista DIRECIONAL ESCOLAS (A revista do Gestor Escolar, janeiro, 2021), a pandemia aproximou familiares do cotidiano escolar dos filhos, assim como construiu um elo, uma parceria entre alunos, pais, mães e instituições de ensino. O contexto familiar se aproximou ainda mais do meio educacional, e muitos pais não conseguiram se adaptar a esse novo modelo, que é necessário de muita atenção e organização com outras demandas do dia.

Rafael Pinheiro (autor da reportagem), afirma que a base estabelecida no âmbito escolar é importante porque provoca sensação de prazer às crianças, o cultivo de valores humanos, solidificação das responsabilidades e uma segurança sem igual.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LEI 9394/96) em seu artigo 12º, aborda este assunto e diz que a família tem um papel importante no desenvolvimento educacional da criança. E ainda “(...) elos sociais entre as famílias e a instituição escolar sempre estiveram no centro das preocupações dos sociólogos da educação” (NOGUEIRA, 1998, p. 91).

Pensando que muitas famílias se desdobraram e se empenharam para adaptação a esse novo meio, podemos também dizer que muitas simplesmente não tinham condições de ajudar seus filhos nesse novo modelo, pois não tinham conhecimento adequado para isso. Infelizmente é muito difícil famílias vulneráveis conseguirem dar esse suporte, pois demanda tempo, e muitos não conseguem pela jornada de trabalho para suprir o básico da sobrevivência, ou mesmo pela falta de conhecimento adequado para desenvolver esses estímulos nas crianças, visto que muitos possuem baixa escolaridade, outra questão é a reprodução de comportamento, muitos já vem de uma realidade precária, pois como um ciclo vicioso, acabam reproduzindo aos filhos suas vivências anteriores, acabam reproduzindo a baixa expectativa de vida, falta de perspectivas nas melhorias nos aspectos intelectuais que por sua vez acabam muitas vezes negligenciando e cometendo o abandono intelectual dos filhos por fazerem parte de um sistema desigual.

Assim é importante trazer o que Ferreira e Marturano (2002) citam que:

Os recursos que diferenciam este grupo estão tipicamente presentes nas interações familiares envolvendo diretamente a criança, expressas nas oportunidades de convivência entre a criança e seus pais, no suporte para enfrentamento de problemas cotidianos e no envolvimento dos pais em atividades facilitadoras do desenvolvimento. (FERREIRA e MATURANO, 2002, p. 43).

Podemos perceber que, apesar de todas as tratativas, legislações, sistemas tecnológicos inovadores, criados de maneira emergencial, para adaptações à "nova realidade" essas situações trazidas não foram suficientes para garantir o acesso ao ensino aprendizagem que deveria ser um direito garantido e que se em um cenário “normal” este público já enfrentava dificuldades intensas para garantir o acesso e a qualidade de aprendizagem desses alunos, no contexto enfrentado, as condições de fragilidade intensificaram muito, sendo que na busca pela sobrevivência a “educação” e o ensino aprendizagem se tornaram coisas supérfluas, sendo ainda menos acessíveis do que já era, e quase impossíveis de se concretizar.

O “novo” modelo implantado, não foi tão acessível quanto era esperado, e não conseguiu suprir a necessidade de todos, sendo que neste cenário quem não conseguiu acesso ao modelo, ficou à "deriva" ou a “margem” do conhecimento, sendo mais uma vez a camada mais pobre da população severamente punida por um sistema frágil e extremamente excludente,



já que quem não tinha acesso aos meios digitais, também não tinha acesso ao que estava sendo proposto como o novo formato de acesso ao conteúdo escolar, assim muitas famílias e crianças apesar de até buscar a atividade impressa nas escolas, já que este seria o modelo adotado para substituição, proposto para quem não tivesse acesso ao uso de tecnologias, depararam-se com uma realidade totalmente adversa a aprendizagem que seria necessária, pois como relatado desde as condições da pobreza extrema, até a falta do desenvolvimento cognitivo e acadêmico por familiares que pudessem dar o suporte necessário para que o aluno conseguisse realizar as atividades, pois essas foram as realidades enfrentadas.

#### **4 VULNERABILIDADE SOCIAL**

Vulnerabilidade social é uma situação enfrentada tanto por crianças quanto por suas famílias em todo o território nacional. Para Abramovay (2002), a vulnerabilidade social é definida como situação em que os recursos e habilidades de um dado grupo social são insuficientes e inadequados para lidar com as oportunidades oferecidas pela sociedade.

Com o distanciamento das escolas a situação de muitas crianças se agravou tanto na questão de estarem mais expostas a seus ambientes familiares que muitas vezes são desfavoráveis ao seu crescimento e desenvolvimento em todos os aspectos, fora da escola essas crianças acabam sofrendo com mal tratos, são expostas aos riscos em que sua comunidade vive, por vezes passam fome e são obrigadas a participar ativamente dos trabalhos dos pais, muitas vezes servindo como mão de obra barata mediante ao trabalho infantil.

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), aborda sobre a tendência de reconhecimento dos direitos às crianças que foi consolidada com o advento da Declaração dos direitos da criança de 1959, onde através do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos reconhece o direito à não discriminação, a aquisição de nacionalidade e a proteção a sua família entre outros, na intencionalidade de assegurar que a criança não seja vítima da sociedade capitalista em que está inserida e tenha seus direitos garantidos. Epistemologicamente a criança era vista como mão de obra barata e era tida como adultos em miniaturas que com o passar dos anos foi sendo reconhecida como sujeitos de direitos e parte da sociedade.

Sociólogos acreditam que suprir essa carência e potencializar oportunidades profissionais dos indivíduos, fariam com que parte dos outros problemas sociais fossem supridos consequentemente.

De acordo com Pedersen e Silva (2013), a vulnerabilidade social vai além de uma questão financeira, de uma questão material. Esta precisa ser percebida através da inter-relação de inúmeros fatores que abrangem a estrutura social, conceito que envolve a inserção do sujeito no mercado de trabalho, a qualidade de suas relações sociais, os serviços acessados ou disponíveis e as formas de proteção asseguradas pelo Estado que de uma forma acabam interferindo na qualidade de vida dos indivíduos.

Fazer um levantamento sobre a situação de vulnerabilidade social em que muitos alunos se encontram é relevante justamente para que possamos encontrar meios de amenizar as dificuldades educacionais e pensar formas de contribuir para o desenvolvimento intelectual delas e ao mesmo tempo contribuir com o fim das desigualdades.



## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada é uma pesquisa exploratória, com ênfase numa abordagem qualitativa. O estudo foi desenvolvido em uma instituição de ensino básico, sendo escola pública de Piraquara (Região Metropolitana de Curitiba). A coleta de dados ocorreu através de um questionário que foi disponibilizado via Plataforma Microsoft Forms, contendo perguntas relacionadas da realidade atual sobre um novo contexto que a pandemia trouxe, relacionando ao processo de ensino aprendizagem e adaptação ao período de atividades e aulas remotas, identificando aspectos sociais e dificuldades enfrentadas pelas famílias.

## 6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Com base nos resultados adquiridos através da aplicação do questionário aos professores, foi escolhido para forma de representação o uso de quadros e gráficos de setores que serão expostos de acordo com informações coletadas no percurso da pesquisa.

**QUADRO 1** - Dados sociodemográficos da pesquisa - Professoras

Dados sociodemográficos	Especificações	Frequência
Gênero	Feminino	07
Faixa Etária	27 - 30 anos	01
	31 - 40 anos	03
	41 - 50 anos	03
Formação	Graduação	02
	Pós – Graduação	05
Atuação em instituição	Particular	02
	Pública	05
Tempo de atuação	Entre 5 - 10 anos	04
	Entre 11- 20 anos	02
	Entre 21- 30 anos	01
Nível de atuação	Educação Infantil	03
	Ensino Fundamental I	04
Localização da instituição	Piraquara	07

Fonte: Dados da pesquisa, pelas autoras Isabelly, Natalie, Katilla, 2021.

**QUADRO 2** - Dados sociodemográficos da pesquisa - Alunos

Dados sociodemográficos	Especificações	Frequência
Gênero	Feminino	4
	Masculino	3
Faixa Etária	27 - 30 anos	03
	31 - 40 anos	02
	41 - 50 anos	02
Rede de Ensino	Particular	01
	Pública	06
Nível de Escolaridade	Ensino Fundamental	04
	Ensino Médio	03
	Ensino Superior	00

Localização da instituição	Piraquara	07
----------------------------	-----------	----

Fonte: Dados da pesquisa, pelas autoras Isabelly, Natalie, Katilla, 2021.

### QUADRO 3 - Dados sociodemográficos da pesquisa - Famílias

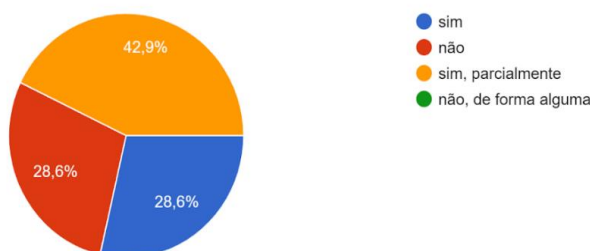
Dados sociodemográficos	Especificações	Frequência
Gênero	Feminino	05
	Masculino	02
Faixa Etária	5 – 7 anos	03
	8 - 13anos	04
Nível de Escolaridade	Educação Infantil	02
	Ensino Fundamental I	05
Localização da instituição	Piraquara	07

Fonte: Dados da pesquisa, pelas autoras Isabelly, Natalie, Katilla, 2021.

### GRÁFICO 1 – Alcance das Famílias

Em relação a aprendizagem, acredita alcançar de forma satisfatória famílias em situação de vulnerabilidade social?

7 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nas perguntas fechadas, conforme os dados levantados no Gráfico 1, quanto a aprendizagem na Pandemia, podemos analisar que a maioria dos professores (42,9%) que responderam nosso questionário acredita ter alcançado de forma parcial as famílias em situação de vulnerabilidade social, mas que de forma dividida acredita que sim (28,6%) e acredita não ter sido eficaz mesma porcentagem (28,6%).

Podemos analisar que a maioria dos professores que responderam nosso questionário acredita ter alcançado de forma parcial as famílias em situação de vulnerabilidade social, e a partir disso podemos acrescentar que muitos alunos não têm sequer saneamento básico, muitas vezes não tem água e luz elétrica em suas moradias, quem dirá acesso à internet de qualidade, que foi norteador para o novo contexto, nesse sentido podemos dizer que a realidade e diferenças na educação no sentido de que as dificuldades são imensas para famílias em contextos vulneráveis. Outra questão é dificuldade em relação à família dos estudantes que tem a maior influência sobre os seus aprendizados, e muitas vezes não consegue acompanhar pela falta de estudo, tempo escasso visto que muitos trabalham muitas horas no dia, e ao chegar em casa tem outros afazeres, precisam descansar da longa jornada de trabalho, para que no outro dia possa ir trabalhar novamente.

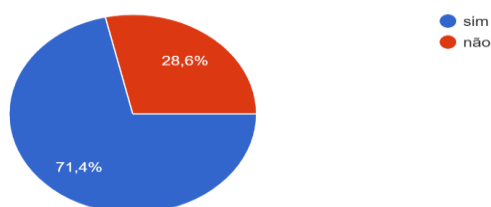


Nesse sentido Santos (2020) aborda:

Uma preocupação da Organização Mundial da Saúde é com as desigualdades sociais ampliadas por conta do contágio do vírus, emergindo principalmente em cidades com precário saneamento básico e com falta de informações. O isolamento e o distanciamento social, por meio da quarentena tem sido utilizado como uma das formas de prevenção da expansão do vírus, porém, diante dessas medidas, por outro lado, ela reforça a exclusão, a injustiça e o aumento das desigualdades, emergindo em aspectos psicossociais e ocasionando em outros problemas de saúde (SANTOS, 2020; PAZ, 2020).

### GRAFICO 2 – Contato Educador/ aluno – Ensino Remoto

A escola está disponibilizando vídeo aulas com transmissões ao vivo ou gravadas nos dias e horários habituais dos encontros presenciais da t... o constante contato entre educador e estudantes?  
7 respostas



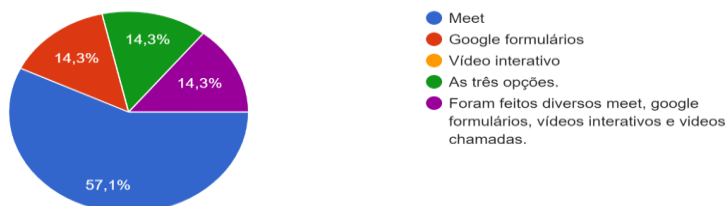
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Podemos observar que de acordo com o que trouxemos na pesquisa bibliográfica, um dado relevante por parte das professoras entrevistadas, um grande número de professoras afirma que disponibilizou aulas gravadas e manteve o contato mesmo que remotamente com seus alunos e apenas 28,6% não manteve esse contato, fato que gera uma certa preocupação, pois nesse quesito era esperado que todas elas mantivessem o vínculo com seus alunos de alguma forma, para que pudesse realmente ocorrer um número maior de alunos alcançados pelas Instituições de Ensino. “A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado à necessidade de saber” (CHARLOT, 2005).

Dessa forma fica a nossa reflexão se realmente os objetivos educacionais e as relações do sujeito com o mundo e o direito de toda criança ter o acesso à educação foram contemplados da forma adequada.

### GRÁFICO 3 – Recursos Tecnológicos

A escola oferece recursos tecnológicos que permitem aplicar diversas técnicas de avaliação online para verificar a aprendizagem dos alunos em casa? Se sim, quais recursos?  
7 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

De acordo com as informações obtidas no Gráfico 3, podemos afirmar que 100% das professoras assim como as Instituições de Ensino usaram técnicas de avaliação online para acompanhar a aprendizagem dos alunos, porém dados que conflitam entre si sobre o alcance de maior número de educandos que realmente absorveram a aprendizagem por meio desses recursos e se todas tiveram o mesmo acesso a eles.

Quando relatamos sobre famílias em situação de Vulnerabilidade Social em que não possuem meios de acessar as várias ferramentas digitais, estamos falando sobre uma grande falha e lacuna na aprendizagem. A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação preconizam a educação como direito e reforçam o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 2010; BRASIL, 1996).

Entrevistas presenciais:

Quando abordamos os alunos da Associação Menino Deus através de uma entrevista presencial (após a autorização dos pais), foi possível perceber que a grande maioria apresentou uma certa dificuldade para a realização das atividades.

Separados em grupos, com alunos de 5 até 7 anos, quando pedimos que nos relatassem sobre a maior dificuldade quando as aulas passaram a ser em formato diferente e em casa, praticamente todos eles nos disseram que foi muito difícil, que não conseguiam entender e as mães também não, que não conseguiam acompanhar as aulas e que algumas mães trabalham fora, fator que torna o acompanhamento mais complicado, comprometendo o auxílio na realização das atividades solicitadas.

Em relação ao acompanhamento e suporte dos professores quanto a sanar as dúvidas sobre o conteúdo aplicado, todos os alunos afirmaram que foi ótimo, em contrapartida, quando a pergunta foi direcionada sobre manter a rotina de estudos, todos afirmaram que não conseguiram realizar de uma forma organizada como na escola, que preferem as aulas presenciais e os dispositivos mais usados foram os smartphones e alguns buscavam material impresso na escola por falta do recurso tecnológico.

Os estudantes entre 8 e 13 anos de idade afirmaram que a maiores dificuldades foram a mudança no formato das aulas, a dificuldade para prestar atenção e fazer as atividades, se adaptar à nova rotina e construir uma de estudos. Alguns alunos disseram que o suporte dos professores foi ruim e ou regular, nenhum deles afirmou ser satisfatório, todos afirmaram que não conseguiram manter uma rotina de estudos e assim da mesma forma como os alunos menores, os maiores declaram que preferem aula presencial e que os dispositivos utilizados para acompanhar as aulas, assim como os anteriores também mencionam que os smartphones foram os meios de comunicação com os seus educadores.

Primeiramente, abordamos sobre qual o número de pessoas que moram na mesma residência para que possamos ter uma noção melhor sobre a situação de cada família e descobrimos que muitas delas são compostas por quatro ou mais pessoas, muitas vezes a quantidade de filhos também é maior quando se trata de famílias mais vulneráveis.

Pedimos que nos respondessem sobre o grau de escolaridade das famílias e observamos que a maioria delas nem conseguiram completar o Ensino Fundamental parando entre o 4º e 5º ano, abordamos sobre as orientações por parte da escola sobre como seria o processo de aprendizagem, no sentido de receberem informações de como seriam enviadas as atividades e de como seriam os recursos utilizados e foi cogitado pela maioria que não teve uma orientação prévia.

Sobre a organização das atividades oferecidas algumas famílias disseram que foram satisfatórias, mas a maioria afirma que poderiam ser mais bem organizadas, que foram razoáveis



e ou insatisfatórias e mal organizadas, mas que mesmo assim tiveram de alguma forma um auxílio dos professores.

As respostas em relação aos métodos de apoio da rede municipal de ensino, ficam misturadas sendo que parte afirma que teve e algumas afirmam que não tiveram apoio, que a Rede Estadual foi um pouco melhor neste quesito.

Questionamos as famílias sobre na opinião de cada uma delas sobre quais as eram as maiores dificuldades ao longo do ensino remoto enquanto família e suporte integral na educação dos filhos onde a grande maioria afirmou que a falta de tempo para dar suporte aos filhos em casa, a falta de recursos, a adaptação da criança em um nome contexto educacional, participação nas aulas remotas e a adequação a uma nova rotina familiar, foram fatores muito mencionados.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da Pesquisa Bibliográfica, foi possível entender sobre como deveria ser o ensino aprendizagem em todo o território Nacional, através de uma amostragem realizada na Associação, fato que deixou claro que na realidade nem sempre se aplica.

De acordo com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), com as políticas de inclusão digital e com as Leis e Bases de Diretrizes Curriculares da Educação Básica, todas as crianças, sem exceção, têm o direito de estar na escola e frequentar as aulas, assim como o direito à alimentação, transporte, entre outros.

Segundo Pedersen e Silva (2013), a vulnerabilidade social não é somente uma questão financeira, ela precisa ser percebida como múltiplos fatores que abrangem a estrutura social, que se faz necessário incluir as pessoas no mercado de trabalho, que as relações sociais e os serviços acessados sejam de qualidade e disponíveis e que o Estado precisa garantir a proteção e assegurar a qualidade de vida dos indivíduos.

A pesquisa de campo realizada na Associação menino Deus, nos trouxe reflexões evidenciadas ao longo do artigo, dados mostram que as dificuldades de alunos, professores e famílias são de uma certa forma as mesmas e que a situação de distanciamento social irá deixar lacunas na aprendizagem futuras dos alunos ao longo da vida escolar.

Dados como as dificuldades enfrentadas por alunos da Instituição mencionada, demonstram que o ensino remoto trouxe à tona pontos negativos, como alunos que não conseguiam acompanhar o desenvolvimento das aulas e das atividades, assim como seus familiares que não conseguiam dar o suporte necessário, professores que tiveram que se reinventar e muitos se adaptar ao uso das tecnologias, mas que apesar disso tudo a educação passa por processos de evolução, instigando e tirando muitos docentes das suas “zonas de conforto”, evidenciando a necessidade ainda maior do que em momentos anteriores, de buscarem formações continuadas, cada vez mais voltadas para a tecnologia, assim como as escolas estarem muito mais conectadas tanto no sentido tecnológico como no sentido interpessoal com as famílias dos educandos. Fica cada vez mais evidente que a escola e a família não caminham sozinhas, quando se trata da educação tanto dentro quanto fora da escola.

Os trabalhos realizados pela Educação como um todo, precisam ser pensados em diversos aspectos quando se trata de combater as desigualdades sociais em nosso país, nenhum trabalho é bem-sucedido se não for realizado pela base, no assunto em questão a base da aprendizagem é a família que precisa estar preparada para dar tal suporte. Para que isso ocorra é necessário muito mais do que simplesmente ensinar as crianças que frequentam os ambientes escolares, mas sim associar as questões familiares com diversos outros serviços como saúde,



com profissionais engajados com a causa, com as questões alimentares entre outros para que assim a família esteja bem estruturada para o funcionamento de uma sociedade.

## REFERÊNCIAS

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância**: da legislação ao pedagógico. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

HARASIM, Linda et al. **Redes de aprendizagem**: Um guia para ensino e aprendizagem online. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus. 2012. p.141.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação Família-escola: novo objeto na sociologia da Educação. **Paidéia**. v.8, n.14-15, p.91-103, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v8n14-15/08.pdf>> Acesso 21 de Maio 2020.

PACHECO, Raquel Menezes (org.). **Brasil**: que educação, para que país? Hercules Pimenta e Raquel Pacheco (Organizadores). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

RAMOS, Mozart Neves. **O ensino híbrido**: o futuro chegou, e agora? PUCPR + FTD | Novo Ensino Médio: Intencionalidade no planejamento por uma educação integradora, 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QarAV2FaS9c&feature=youtu.be>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Q. et al. “Desigualdades Digitais: Acesso e Uso da Internet, Posição Social e Segmentação Espacial nas Metrópoles Brasileiras”. **Análise Social**, vol. XLVIII, n. 207, p. 288-320, 2013.

SANTOS, Victor. Ensino remoto: como tirar o melhor do *Google Classroom*. **Revista Nova Escola**, 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19591/ensino-remoto-como-tirar-o-melhor-proveito-do-google-classroom>. Acesso em 04 fev. 2021.

SCHIEHL, Edson Pedro & GASPARINI, Isabela. **Contribuições do Google Sala de Aula para o Ensino Híbrido**. Volume 14, nº. 02, Departamento de Ciências da computação – PPGECMT e PPGCA, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)–Joinville,SC–Brasil. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/70684>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SCHMIDT, Eric e Cohen, Jared. **A nova era digital**: como será o futuro das pessoas, das nações e dos negócios, Rio de Janeiro: Intrínseca. 2013.

SANTOS, Tatiana. **Tendências Educacionais**: *e-learning* e o Papel do Professor. Must University, e-book, 2018.



# CAPÍTULO 16

## PRÁTICA PEDAGÓGICA: ARTETERAPIA PARA O BEM-ESTAR DOS IDOSOS

Claudiani Cerino Silva

Letícia de Fátima dos Anjos

Luiz Celso Vieira Bassani

Maíssa Maria Machado Vendrame

Karina Gomes Rodrigues

Andrea Mayer Veiga

**DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-203-213**



# PRÁTICA PEDAGÓGICA: ARTETERAPIA PARA O BEM-ESTAR DOS IDOSOS

Claudiani Cerino Silva  
Letícia de Fátima dos Anjos  
Luiz Celso Vieira Bassani  
Maíssa Maria Machado Vendrame  
Karina Gomes Rodrigues  
Andrea Mayer Veiga

## RESUMO

O objetivo principal deste estudo é discutir a importância de se trabalhar questões da formação e da condição humana no curso de pedagogia, procurando constituir uma formação cidadã, competente e com consciência social. Tem por objetivos específicos: Identificar os aprendizados que a experiência com ações solidárias pode promover na formação social do pedagogo. Associar as ações pedagógicas específicas do projeto aos da EDS - Educação para o desenvolvimento sustentável, para atingir os ODS Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, para a sensibilidade social e da consciência planetária. A reflexão sobre a formação humana surge da necessidade de repensar as profundas transformações políticas, econômicas e sociais produzidas a partir da globalização e expansão da tecnologia e das comunicações. A preocupação com a formação social e humana do pedagogo surge como proposta de atividade prática do componente curricular Práticas Pedagógicas: Projetos Comunitários, que objetiva o desenvolvimento e aplicação de ações sociais juntos aos projetos comunitários, fortalecendo a formação profissional cidadã voltada à responsabilidade social, com respeito aos valores éticos e da dignidade humana. O referencial adotado contemplou os seguintes autores: Moraes e Navas (2015); Anastácio (2012); UNESCO (2017); e Cabaço (2014). A abordagem metodológica é do tipo qualitativa e o modo de investigação utilizado foi o Estudo de Caso. A pesquisa contribuiu para validar os objetivos pedagógicos da disciplina por meio da reflexão acerca da concepção de educação voltada à formação cidadã mais humanizada por meio de estratégia de aprendizagem vivencial atrelada à solidariedade.

**Palavras-chave:** Arteterapia. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Formação Cidadã. Qualidade de vida.

## 1 INTRODUÇÃO

A proposta do projeto foi desenvolvida na disciplina Práticas Pedagógicas: Projetos Comunitários do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma instituição privada de Curitiba/PR, que objetiva o desenvolvimento e aplicação de ações sociais juntos aos projetos comunitários, fortalecendo a formação profissional cidadã voltada à responsabilidade social, com respeito aos valores éticos e da dignidade humana. A disciplina é constituída de 40 horas, sendo organizada em 28 horas dedicadas a teoria por meio de pesquisas, estudos sobre as temáticas, participação nas aulas e desenvolvimento da proposta do projeto, e 12 horas dedicadas à prática pedagógica como organização didático da intervenção pedagógica proposta que foi trabalhar arteterapia no lar de idosos, organização dos recursos necessários (pessoal,





material) e envolvimento com a comunidade, autorizações de acesso, apresentação e aprovação da proposta de intervenção.

A arteterapia iniciou-se como prática clínica a partir de análise de desenhos feitos por pacientes diagnosticados com esquizofrenia, a fim de encontrar relações entre os desenhos feitos com as suas patologias, na década de 30. Posteriormente, a prática ganhou novas características e atualmente é utilizada como uma atividade terapêutica, visando a melhoria de qualidade de vida de seus praticantes e, em especial, na população idosa, reacendendo lembranças de momentos marcantes que fizeram parte de sua história. Dessa maneira, a pesquisa busca analisar os benefícios dessa prática para idosos que residem em asilos, associando os conhecimentos e práticas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 3 e 4 estabelecidos pela Organização das Nações Unidas, que abordam, respectivamente, a Saúde e Bem-estar e a Educação de Qualidade.

A pesquisa discorre sobre a etapa da terceira idade, a partir de dados estatísticos divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o qual demonstra o quantitativo da população de idosos no Brasil, abrangendo a importância da compreensão e a existência de políticas sociais e ações que atendam as demandas específicas desse público, e também busca conscientizar o leitor sobre a formação humanista, cidadã e o respeito aos direitos da pessoa idosa.

Ressalta-se também a importância do trabalho prático em lares de idosos, pois lá eles recebem os cuidados necessários que precisam, porém pode ocorrer de não terem o acesso a atividades diferenciadas, em razão disso apresenta-se aqui a Arteterapia como atividade ocupacional para o desenvolvimento pleno do indivíduo, promovendo conforto e o bem-estar.

Por fim, articula-se os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) a formação do Pedagogo para além da racionalidade técnica e científica. Para isso, buscou-se discorrer sobre a ODS nº 3 de Saúde e bem-estar e a ODS nº 4 de Educação de Qualidade, e também uma reflexão sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), que discorre sobre a importância da mesma ser ensinada e debatida na formação dos professores, proporcionando assim uma forma mais criativa e inovadora para transformar a vida dos sujeitos no meio em que estão inseridos.

## 2 ARTETERAPIA E QUALIDADE DE VIDA NA TERCEIRA IDADE

O processo de envelhecimento do ser humano é objeto de estudo há várias décadas, sobre os mais diversos temas que envolvem o envelhecer, de como devemos entender esse processo e a forma como podemos melhorar e dar sentido real para a considerada “melhor idade”.

Segundo a *OMS* - Organização Mundial da Saúde, podemos considerar como indivíduo idoso a pessoa com 65 anos ou mais para países desenvolvidos e, para países subdesenvolvidos, a entidade utiliza a faixa etária de 60 anos ou mais para classificá-los como tal.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2012, o número de pessoas com 60 anos ou mais representava 11,3% da população habitante no país. Esse percentual correspondia a 22,34 milhões de pessoas idosas que residiam em nosso território. Mantendo uma tendência, em 2022, ano de última coleta, o número de pessoas com a mesma faixa etária aumentou e teve a representatividade numérica de 14,7% da população ou 31,23 milhões de pessoas.



A velhice deve ser compreendida em sua totalidade porque é, simultaneamente, um fenômeno biológico com consequências psicológicas, considerando que certos comportamentos são apontados como características da velhice. Como todas as situações humanas, a velhice tem uma dimensão existencial, que modifica a relação da pessoa com o tempo, gerando mudanças em suas relações com o mundo e com sua própria história. Assim, a velhice não poderia ser compreendida senão em sua totalidade; também como um fato cultural (FREITAS, QUEIROZ e SOUSA, 2010, p. 2).

Com essa perspectiva, é de extrema importância que existam políticas sociais que atendam as necessidades dessas pessoas, oferecendo acolhimento, afeto e amparo. Para Nicoletta (2016) a história nos mostra que a arte é inerente ao ser humano e é por meio dela que o homem se exprime em uma linguagem universal.

Nesse âmbito, a Arteterapia surge como uma aliada no processo terapêutico do idoso, assegurando para ele uma forma de se expressar, comunicando-se com o mundo, trazendo lembranças carregadas de valores e sentimentos e colocando-as no papel ou na tela, por meio da criação artística.

De acordo com Carvalho (2011 *apud* Cabaço 2014) a arteterapia teve seu início no ano de 1930, quando um grupo de psiquiatras se interessou por desenhos artísticos produzidos por alguns pacientes diagnosticados com esquizofrenia e tentaram relacionar essas formas de expressão às suas patologias.

Na visão de Coqueiro (2010), a arteterapia é um dispositivo terapêutico que absorve saberes das diversas áreas do conhecimento, constituindo-se como uma prática transdisciplinar, visando a resgatar o homem em sua integralidade através de processos de autoconhecimento e transformação.

Considerando que a qualidade de vida do idoso diz respeito à forma como ele se relaciona consigo e com os outros, pode-se dizer que quanto mais o idoso zelar por um cuidado relacionado às atividades lúdicas, mas ele irá sentir-se satisfeito expressando-se artisticamente e, conseqüentemente terá mais disposição para viver harmoniosamente com todos.

A arteterapia impulsionará diversos benefícios para a saúde da pessoa idosa, sendo uma abordagem terapêutica que utiliza a arte como instrumento de expressão e comunicação para lidar com questões emocionais e psicológicas.

Essa prática dentro dos lares de acolhimento ao idoso podem contribuir para que eles se expressem de maneiras não verbais, permitindo que eles lidem da melhor forma com as próprias emoções sendo elas complexas e difíceis. Na medida em que as pessoas envelhecem, elas passam por diversas mudanças em suas vidas, incluindo a perda de algum ente querido, a diminuição da mobilidade e da saúde, interferindo assim, em sua própria independência.

Os sentimentos que surgem de tais acontecimentos naturais da vida podem ser difíceis de expressar de forma verbal, em razão disso a arteterapia vem com intuito de permitir aos idosos a possibilidade de eles expressarem todos os sentimentos acumulados de maneiras mais profundas e significativas, além disso pode ser uma forma de ajudar a assegurar a função cognitiva e a memória, mantendo-os mentalmente engajados e estimulados.

Vale ressaltar que, a participação em atividades artísticas pode ajudar a melhorar a coordenação motora e a estimular a criatividade, mantendo o cérebro ativo e saudável, é o que destaca Reis (2014 *apud* ANDRADE, 2000): uma característica comum às terapias com arte é que, por meio da vivência expressiva, o sujeito “pode dar-se conta do que de fato sente e,



durante esse processo, pode verdadeiramente fazer algo que assim o represente e a ele faça sentido.

Sabe-se que um dos desafios enfrentados pela pessoa idosa, é conseguir achar alguma forma de viver a própria vida de maneira mais proveitosa mesmo diante de toda dificuldade enfrentada ao decorrer dos anos, em razão disso os profissionais buscam a valorização dos idosos aplicando atividades terapêuticas a fim de melhorar a qualidade de vida e promover a autonomia.

Atualmente, grande parte dos lares de idosos já possuem profissionais que atuam com atividades estimulantes, proporcionando assim, um ambiente mais atrativo e acolhedor, porém é importante pensar que existe também uma minoria que por questões de orçamentos, não possuem esse diferencial, em razão disso se destaca a importância de projetos comunitários, podendo abranger questões como saúde, educação, cultura, meio ambiente entre outros.

Com projetos comunitários são possíveis a integração e a promoção do engajamento social, proporcionando a comunidade a oportunidade de se reunir em prol de um bem comum, buscando soluções para problemas locais ou até para a melhoria da qualidade de vida da população idosa, valorizando a experiência, sabedoria e compartilhando suas habilidades. Outro ponto que vale destacar é que com a implementação dos projetos em ambientes que são de acolhimento ao idoso, irá gerar uma grande valorização e respeito, promovendo igualdade de direitos e a superação de preconceito e discriminação.

Desta forma, para assegurar os direitos das pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, foi criada a Lei nº10.741/2003 chamado de Estatuto da Pessoa Idosa, que garante o direito à vida, saúde, alimentação, educação, cultura, esporte, lazer, trabalho, cidadania, liberdade, dignidade, respeito e à convivência familiar e comunitário.

Conforme disposto no Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo I – Do Direito à Vida, Art. 9º “É obrigação do Estado, garantir à pessoa idosa a proteção à vida e à saúde, mediante efetivação de políticas sociais públicas que permitam um envelhecimento saudável e em condições de dignidade.

### **3 DESENVOLVIMENTO DOS OBJETIVOS SUSTENTÁVEIS E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

A sigla ODS, de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, fazem parte da chamada “Agenda 2030”. Trata-se de um pacto global assinado durante a Cúpula das Nações Unidas, em 2015, por 193 países membros. A agenda é composta por 17 objetivos ambiciosos e interconectados, desdobrados em 169 metas, com foco em superar os principais desafios de desenvolvimento enfrentados por pessoas no Brasil e no mundo, promovendo o crescimento sustentável global até 2030.

Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável abarcam diferentes temas de aspectos ambientais ou sociais. A pesquisa estabelece relação direta com as ODS nº 3 Saúde e bem-estar e ODS nº 4 Educação de qualidade.

A ODS 3 Saúde e bem-estar, tem como prioridade “assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades”. Seus principais objetivos de aprendizagem cognitiva perpassam o conhecimento de conceitos, senso crítico e compreensão sobre saúde e bem-estar, entender sobre políticas públicas, sociais e estratégias, relacionadas a doenças transmissíveis e não transmissíveis, saúde mental, emocional, sexual e reprodutiva.



Nos objetivos de aprendizagem socioemocionais o educando deve ser capaz de interagir e ter empatia com pessoas em condições diversas, comunicar-se sobre saúde, principalmente sobre sua promoção, incentivar hábitos saudáveis, ser capaz de criar uma compreensão sobre bem-estar e atitudes, crenças e valores que a influenciam, desenvolver e incentivar trabalhos que promovam a saúde pessoal e coletiva.

Como objetivos de aprendizagem comportamental, o indivíduo deverá ser capaz de incluir em sua rotina hábitos saudáveis, planejar a promoção do bem-estar individual e coletivo, perceber e pedir ajuda quando necessário, assim como ajudar os outros, apoiar políticas que beneficiam a saúde e bem-estar e ser capaz de propor estratégias de oferecimento de medicamentos a preços acessíveis (UNESCO, 2017).

Sobre a ODS 4 Educação de qualidade que tem como objetivo geral “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Quanto aos objetivos de aprendizagem cognitiva o educando entende o papel da educação como fomentador do desenvolvimento sustentável e sua importância para a realização das ODS, como um direito e bem comum universal, tem conhecimento sobre as desigualdades encontradas no acesso à educação de qualidade, entende a importância da cultura e que a educação é um meio de alcançar um mundo mais pacífico, igualitário e sustentável. “A educação é uma prioridade para a UNESCO porque é um direito humano básico e estabelece a fundação para a construção da paz e a promoção do desenvolvimento sustentável” UNESCO (2017, p. 3).

Dos objetivos socioemocionais deverá ser capaz de expandir a compreensão sobre a importância da educação e da Educação para o desenvolvimento sustentável - EDS, com uma visão humanista, motivar e capacitar para as oportunidades educacionais, analisar e identificar as problemáticas envolvidas no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, reconhecer a importância das habilidades individuais para o emprego e assim, da sua vida, e envolver-se com a EDS.

Relacionado aos objetivos de aprendizagem comportamental temos a capacidade de contribuir para a implementação da educação de qualidade e EDS, promover a igualdade de gênero dentro da educação, apoiar políticas que promovam a gratuidade de ensino igualitário, equitativo e de qualidade, com estruturas seguras, acessíveis e incluídas, promover a autonomia dos jovens e aproveitar ao longo de sua vida as oportunidades voltadas para a educação, assim como, ajudar o desenvolvimento sustentável por meio dos conhecimentos adquiridos (UNESCO, 2017).

Sendo assim, uma das principais formas da implementação das ODS é o aprendizado por meio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e junto dela algumas estratégias foram adotadas, como a Integração da EDS na formação de professores.

A importância de se ensinar e debater sobre as EDS na formação do professor se dá pela capacidade profissional de ensinar de maneira inovadora e criativa, e transformar a vida de seus alunos e comunidade a qual está inserido. Estudar as EDS durante sua formação envolvem compreender os meios de desenvolvimento sustentável, o conceito de EDS, seus tópicos e desafios, principalmente no contexto local, nacional e internacional, realização de projeto supervisionado sobre problemas locais, nacionais e internacionais além da experiência prática a ser adquirida sobre abordagem da EDS e suas reflexões críticas (UNESCO, 2017).

Estamos cientes de que embarcar no caminho do desenvolvimento sustentável exigirá uma profunda transformação na forma como pensamos e agimos. Para criar um mundo mais sustentável e engajar-se com questões relacionadas à sustentabilidade, como descrito nos ODS, os indivíduos devem se tornar agentes de mudança direcionada à sustentabilidade. Logo,



destacamos a importância da formação do pedagogo como um processo de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhes permitam contribuir para o desenvolvimento sustentável em sua prática profissional.

A educação, portanto, é crucial para a consecução do desenvolvimento sustentável. No entanto, nem todos os tipos de educação apoiam o desenvolvimento sustentável. A educação que promove o crescimento econômico por si só pode também levar a um aumento de padrões de consumo insustentáveis. A abordagem já bem estabelecida da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) capacita os educandos a tomar decisões informadas e adotar ações responsáveis para assegurar a integridade ambiental, a viabilidade econômica e uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras UNESCO (2017, p. 3).

Nesse cenário, o movimento de transposição de paradigmas advindos da ciência influencia também a Educação e é importante analisar-se esses modelos superando paradigmas tradicionais para, dessa forma, busca-se o paradigma emergente que traz a percepção de um mundo complexo, a visão de totalidade, uma visão mais abrangente, que destaca a compreensão holística, na qual enfatiza-se as relações do todo com as partes, que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza, e leva a uma tendência de superação da abordagem conservadora, para dar lugar a uma formação de professores que leve a uma nova maneira de investigar, de ensinar e de aprender.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de superação de paradigmas, e ressalta-se a seguinte orientação de Moraes e Navas (2015, p. 17):

De certa forma, estamos nos esquecendo de que nosso mundo funciona em rede e de que essa dinâmica operacional está presente em todas as dimensões da vida. O problema é que continuamos mergulhados na fragmentação e na separatividade herdadas da modernidade, esquecendo-nos de que também somos responsáveis pela criação de uma cultura escolar que não está apenas atingindo o aluno em seu processo de formação, mas também o professor, dificultando os processos de ensino-aprendizagem e comprometendo o acolhimento estrutural do sujeito à sua realidade, ao contexto em que vive.

Sendo assim, precisamos repensar a formação do pedagogo numa dinâmica complexa e também perceber, como atuar em uma nova proposta educacional que, como nos propõe Moraes e Navas (2015, p. 21), seja:

[...] capaz de promover ou incorporar estratégias didáticas criativas, inovadoras, enriquecedoras, que favoreçam a integração do conhecimento experiencial que o aluno traz consigo na gestação das diversas aprendizagens. Proposta que exige também a articulação das diferentes percepções, emoções, intuições com a razão, condição fundamental para a compreensão da multidimensionalidade humana, da nossa condição *sapiens* e *demens*, já que somos feitos de poesia e de prosa, de intuição, razão, emoção e sentimento, integrando corpo, mente e espírito. É preciso pensar em novas estratégias educativas que não estejam apenas preocupadas em desenvolver a aprendizagem dos fatos e eventos externos ao indivíduo[...].

Desta forma, “[...] mediante o uso de determinadas estratégias metodológicas pautadas no resgate das histórias de vida docentes e/ou discentes, na resignificação das experiências vividas e no desenvolvimento de uma consciência reflexiva dialogada [...], pode-se assim, com mais facilidade encontrar [...] um nó górdio entre epistemologia, metodologia e antropologia. (MORAES e NAVAS, 2015, p. 24). Sendo assim, o acolhimento do paradigma inovador exige a formação de profissionais como homens e mulheres éticos, autônomos, reflexivos, críticos e transformadores, pois, ao inovar como profissionais e, em especial, como professores, podem oferecer uma melhor qualidade de vida para seus alunos, para si mesmo e, por extensão, para a população em geral.



O guia “Educação para o desenvolvimento sustentável” um instrumento fundamental para atingir os ODS, destaca que:

A EDS visa desenvolver competências que capacitem as pessoas a refletir sobre as próprias ações, tendo em conta seus impactos sociais, culturais, econômicos e ambientais atuais e futuros, a partir de uma perspectiva local e global. Indivíduos também devem ser empoderados para agir em situações complexas de forma sustentável, o que pode levá-los a adotar novas direções; assim como participar em processos sociopolíticos, movendo suas sociedades rumo ao desenvolvimento sustentável UNESCO (2017, p. 11).

A EDS deve ser entendida como parte integrante da educação de qualidade, inerente ao conceito de aprendizagem ao longo da vida: todas as instituições de educação – desde a educação pré-escolar até a educação superior e a educação não formal e informal – podem e devem considerar como sua responsabilidade trabalhar intensamente com questões de desenvolvimento sustentável e promover o desenvolvimento de competências de sustentabilidade. A EDS oferece uma educação que importa é que é verdadeiramente relevante para todos os educandos, à luz dos desafios atuais. É nessa perspectiva que destacamos a importância dos projetos comunitários como estratégia de prática pedagógica exitosa na formação do pedagogo. Uma formação para além dos conhecimentos técnicos e racionais, para uma formação com vistas à humanização, a consciência planetária, a visão holística.

A EDS é uma educação holística e transformadora que aborda conteúdos e resultados de aprendizagem, pedagogia e ambiente de aprendizagem. Assim, a EDS não se limita a integrar, no currículo, conteúdos como mudança climática, pobreza e consumo sustentável; ela também cria contextos de ensino e aprendizagem interativos e centrados no educando. A EDS exige uma mudança de foco do ensino para a aprendizagem UNESCO (2017, p. 11).

A formação do pedagogo requer uma pedagogia transformadora orientada para a ação, que apoie a autoaprendizagem, a participação e a colaboração; bem como a orientação para a solução de problemas; inter e transdisciplinaridade; e a conexão entre aprendizagem formal e informal. Nessa perspectiva, é que se convergem os objetivos do desenvolvimento sustentável com os objetivos da disciplina Práticas Pedagógicas: Projetos Comunitários. Apenas essas abordagens pedagógicas tornam possível o desenvolvimento das principais competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de uma formação e prática docente, desfragmentada, ou seja, inteira no que tange a realidade educativa, deixando assim de negar as emoções, os desejos e afetos, valorizando, sobretudo, o autoconhecimento, para que desta forma, não hajam crises paradigmáticas, sendo essa a proposta de formação humanizada da disciplina Práticas Pedagógicas: Projetos Comunitários, onde “[...] as relações do indivíduo com ele mesmo, com a sociedade e a natureza[...]”, permita-lhe livrar-se de [...] um nó górdio entre o ser, o conhecer e o fazer, entre o sentir, o pensar e o agir” (MORAES, 2015, p. 18). Desta forma, precisamos repensar a educação numa dinâmica complexa e também perceber, como atuar em uma nova proposta educacional.

#### **4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA: ARTETERAPIA NO LAR DE IDOSOS**

Para a realização da ação pedagógica no lar de idosos, foi realizado todo um planejamento e organização didático-pedagógica, com vistas a articular conhecimentos científicos no processo de pesquisa e ação docente.





Em contato com a Residência Florença, um lar para idosos, explicamos a proposta do projeto e fomos autorizados a realizar a ação comunitária em uma tarde de atividades lúdicas com os idosos atendidos pela instituição.

A proposta do projeto foi utilizar técnicas da arteterapia para proporcionar aos idosos um momento de atividades lúdicas com objetivo de investigar as contribuições da arteterapia na promoção do bem-estar e qualidade de vida dos idosos. O projeto foi desenvolvido em duas fases, inicialmente o desenvolvimento da pesquisa, levantamento dos pressupostos teóricos e metodológicos, e em segunda etapa a operacionalização da prática pedagógica no lar de idosos.

Organizados os recursos (equipe pedagógica, equipe multidisciplinar - profissionais de apoio do lar como fisioterapeuta e enfermeiros) e materiais como papel, tintas, pincéis, carimbos, materiais não estruturados (folhas, gravetos, barbantes, tampinhas de garrafas).

Iniciamos a atividade pela organização do espaço físico destinado à realização da prática - o refeitório. A organização do espaço físico para a convivência foi planejado para ser acolhedor e propiciar às pessoas uma atmosfera participativa. Destacamos a importância do sentimento de engajamento que desenvolvemos ao planejar a organização do espaço, pois é uma forma de identidade que permite que as pessoas se sintam à vontade para ali estar. Tais condições transformam o ambiente em um ponto de atração, ou seja, um lugar apropriado para a socialização e aprendizagem.

Procedemos forrando as mesas com papel kraft, em seguida, distribuímos recipientes contendo tintas de diferentes cores, folhas de árvores, algodões e uma folha sulfite para cada idoso participar da atividade. Considerando que estavam sentados em mesas de quatro lugares cada, explicamos a proposta a cada grupo, permitindo que eles criassem suas pinturas de maneira que pudessem expressar experiências significativas de suas vidas.

Durante o desenvolvimento da atividade os idosos demonstraram grande entusiasmo e participação, alguns necessitaram de auxílio da equipe pedagógica (os alunos de pedagogia) para adaptar alguns materiais em função de suas limitações físicas de coordenação motora reduzida, seja para pintar a folha da árvore e transferi-la para a folha sulfite, ou até mesmo para explicar novamente a proposta.

A partir das obras de arte produzidas, foi realizada uma exposição, momento dedicado à socialização das experiências, das histórias criadas e do diálogo entre os participantes. Em seguida, procedemos com a organização do ambiente, descartando alguns materiais no lixo, separando outros para reciclagem, além de auxiliar na limpar as mãos dos idosos com água e algodão, com troca de carinhos, afetos e gestos de solidariedade.

E por fim, a atividade foi encerrada com uma palestra onde os alunos participantes puderam sistematizar os conhecimentos, aprendizagens e emoções proporcionadas pela prática pedagógica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral analisar e promover a interação por meio da Arteterapia, com o intuito de estimular as competências e habilidades cognitivas e sociais. Os objetivos específicos foram: 1) Identificar variáveis que possam aprimorar a interação entre os idosos; 2) Estimular as capacidades cognitivas, sensoriais e psicomotoras; 3) Proporcionar novas experiências.



No que se refere à Arteterapia, constatou-se, por meio dos feedbacks verbais e comportamentais dos idosos, que esta abordagem se revelou uma experiência lúdica, terapêutica é benéfica para a saúde mental, a manutenção da memória e o desenvolvimento das habilidades motoras finas, mediante a expressão artística manual. Essa prática permitiu-lhes recordar narrativas do passado, transformando-as em arte no papel, seja de forma abstrata ou não, além de promover conversas e compartilhamento de histórias com os companheiros, proporcionando-lhes um alívio momentâneo do contexto social em que estão inseridos, como idosos residentes em instituições de acolhimento.

Os resultados foram surpreendentes, com alguns idosos pintando além das folhas de árvore, retratando também bandeiras de países, navios, casas, o sol, diversas pinturas abstratas e compartilhando histórias enquanto realizavam seus traços. Ao realizar as pinturas era nítido em suas expressões faciais a alegria de manusear os materiais, e o entusiasmo ao compartilhar as representações de cada traço registrado em suas pinturas.

Com isso, foi possível perceber os benefícios da arteterapia para o bem-estar e qualidade de vida dos idosos, como meio para recuperar ou melhorar a saúde mental; o bem-estar emocional e social; estímulo a criatividade; melhora na autoestima, pois muitos puderam experimentar uma nova perspectiva de vida; uma melhor capacidade de concentração ao planejar a pintura; redução do estresse e ansiedade; estimula ao desenvolvimento das atividades cognitivas dos idosos.

A partir dessa experiência, almejamos que mais estudos acerca dos benefícios da arteterapia em idosos residentes em instituições de acolhimento sejam conduzidos e que projetos sociais adicionais sejam implementados em lares de repouso. Além de observar os benefícios a curto prazo, a oportunidade de retribuir a uma sociedade que valoriza a educação e a qualidade de vida para todos representa uma experiência singular.

## REFERÊNCIAS

SILVA, Luiz; BASTOS, Thomaz; PALOCCI, Antônio; FILHO, Rubem; LIMA, Humberto; MANTEGA, Guido; BERZOINI, Ricardo; SAMPAIO, Benedita; COSTA, Álvaro. **Estatuto do Idoso**. Senado Federal, 2017. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto\\_idoso\\_3edicao.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto_idoso_3edicao.pdf) Acesso em: 14 abril 2023.

FREITAS, Maria Célia; QUEIROZ, Terezinha Almeida; SOUSA, Aurélia Vieira. O significado da velhice e da experiência de envelhecer para os idosos. **Rev. Esc. Enferma USP** 2010; 44(2):407- 12. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342010000200024> Acesso em: 15 de mar. 2023.

COQUEIRO, Neusa Freire; VIEIRA, Francisco Ronaldo Ramos; FREITAS, Marta Maria Costa. Arteterapia como dispositivo terapêutico em saúde mental. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 23, p. 859-862, 2010 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002010000600022> Acesso em: 15 de mar. 2023.

CABAÇO, Ana Sofia Martins Avelar de Carvalho. **A Influência da Arteterapia no Bem-Estar em Idosos Institucionalizados**. Tese. 2014. (Um estágio na Associação Casapiana de Solidariedade) - Departamento de Serviço Social, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Disponível em: [https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://recil.ensinolusofona.pt/bits/tream/10437/6002/1/Tese\\_AnaSofiaCaba%25C3%25A7o\\_Setembro2014\\_ULHT.pdf&ved=2ahUKEwiOtKH5vtb-](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://recil.ensinolusofona.pt/bits/tream/10437/6002/1/Tese_AnaSofiaCaba%25C3%25A7o_Setembro2014_ULHT.pdf&ved=2ahUKEwiOtKH5vtb-)



AhWsGLkGHVZmBkUQFnoECBcQAQ&usg=AOvVaw0HDxn8p7Oe0iELGNfKCYUN.  
Acesso em: 19 de mar. 2023.

MORAES, M C; NAVAS, J. M. B. (Colab.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas, SP: Papirus, 2015.

NICOLETTA, Monica Barreto Sterza. A arteterapia como recurso no processo de aprendizagem e autoconhecimento. Associação de Arteterapia do Estado de São Paulo **Revista de Arteterapia da AATESP**, vol. 7, N.2, 2016. Disponível em: [https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.aatesp.com.br/resources/files/downloads/revista\\_v7\\_n2.pdf&ved=2ahUKEwibkcvkw9b-AhVfBbkGHWA-CD4QFnoECA4QAQ&usg=AOvVaw1QNi5eW-\\_aILicMAZXOqOI](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.aatesp.com.br/resources/files/downloads/revista_v7_n2.pdf&ved=2ahUKEwibkcvkw9b-AhVfBbkGHWA-CD4QFnoECA4QAQ&usg=AOvVaw1QNi5eW-_aILicMAZXOqOI). Acesso em: 19 de mar. 2023.

UNESCO. (2017). **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Objetivos de aprendizagem. Paris: Unesco. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso: 17 jun. 2023.



# CAPÍTULO 17

## CONSTRUÇÃO DE PROTÓTIPO PARA FABRICAÇÃO DE FILMES NANOMÉTRICOS UTILIZADOS COMO SENSORES ELETROQUÍMICOS

Vagner dos Santos

DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-214-228



# CONSTRUÇÃO DE PROTÓTIPO PARA FABRICAÇÃO DE FILMES NANOMÉTRICOS UTILIZADOS COMO SENSORES ELETROQUÍMICOS

Vagner dos Santos

## RESUMO

Com o crescente desenvolvimento acadêmico e interesse comercial de nanomateriais é necessária a descoberta e invenção de novas tecnologias para a facilitação da produção desses, uma das técnicas que tem se destacado na produção destes materiais é a denominada Layer-by-Layer (LbL) que consiste na deposição por meio da adsorção de camadas de materiais carregados opostamente, policátions e poliânions, com uma lavagem entre as deposições. Esta técnica química pode ser utilizada para a montagem de filmes finos de multicamada de substâncias inorgânicas e orgânicas que servem como sensores e biossensores eletroquímicos por meio de nanopartículas metálicas. Estes sensores e biossensores tem grande implementação em estudos na área química, como por exemplo nos estudos das funções da dopamina no cérebro que está relacionada com diversas atuações cerebrais como o controle de movimentos, o aprendizado e o humor do indivíduo. Outro uso para biossensores é a detecção de células prostáticas tumorais, podendo assim determinar com maior certeza uma possibilidade de câncer de próstata através da interação de filmes feitos a partir de ácido hialurônico com receptores CD44, a presença desse ácido está relacionada com alguns tipos de câncer. Algumas das vantagens da técnica LbL são sua facilidade de utilização, pois a mesma apenas requer que um béquer seja mergulhado nas soluções líquidas de policátion, poliânion e na solução de lavagem por um período de tempo determinado, outras vantagens são seu baixo custo e o fator de não apresentar danos ao meio ambiente. A automatização de processos como esse são de interesse para estudos acadêmicos e laboratoriais, tendo em vista que o processo de deposição de cada uma das camadas, podendo variar de duas até o valor desejado para a produção do filme, pode durar alguns minutos por fim a operação completa desse pode chegar a levar horas além de ser um processo repetitivo que pode causar desgaste ao profissional de laboratório que está realizando. A automação da técnica LbL é descrita neste artigo pelo uso do protótipo desenvolvido que possibilita ao operador definir as diferentes variáveis do procedimento que será realizado, assim fazendo com que este possa ser aplicado em quaisquer processos que utilizem esta técnica.

**Palavras-chave:** Nanopartículas. Layer-by-Layer. Sensores eletroquímicos. Biossensores eletroquímicos. Automação.

## 1 INTRODUÇÃO

Das perspectivas de avanço tecnológico para este século uma das com maior enfoque de estudos e interesse comercial é o desenvolvimento de nanomateriais (GIERSIG, 2008), esses sendo produtos que tem suas dimensões na escala de nanômetros, ou seja, 10<sup>-9</sup>m, que é o mesmo de um milionésimo de milímetro. Na área da química o desenvolvimento de tecnologias que utilizam materiais de dimensões nanométricas tem grande variedade de utilização (BRÉCHIGNAC, 2007), uma delas é a detecção de moléculas orgânicas e inorgânicas em níveis de concentração extremamente baixos.



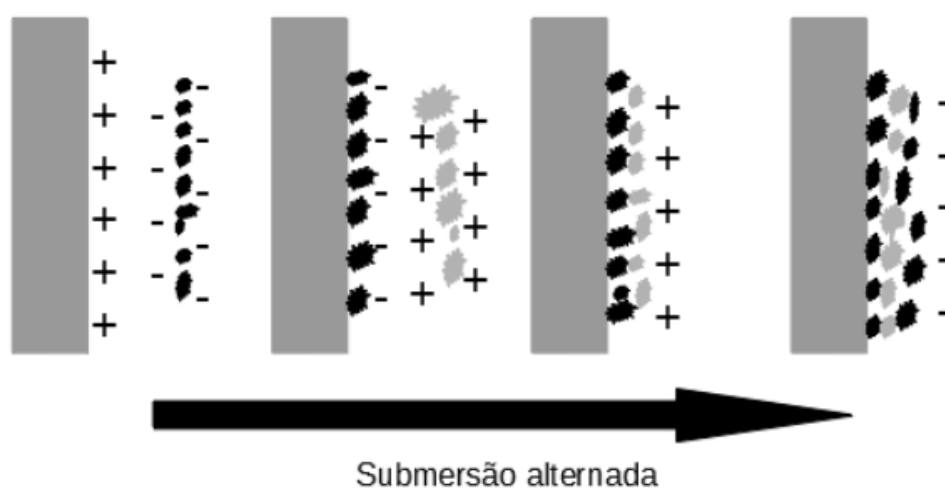
Para o desenvolvimento destes nanomateriais por interações intermoleculares diversas diferentes tecnologias são implementadas algumas delas que podem ser comentadas são a Langmuir-Blodgett (LB), que através das interações de Van der Waals permite com que monocamadas de filmes de materiais se agrupam, em que cada camada pode ter a espessura de uma única molécula. Através da imersão de um filme em uma subfase aquosa e posteriormente a aplicação em substrato sólido faz com que as diferentes camadas moleculares formem um filme de multicamadas através da automontagem.

Outra tecnologia de produção de filmes com o uso de nanomateriais é a SAM (Self Assembled Monolayers), esse método consiste em utilizar a interação de grupos alcanotíóis com o ouro isso ocorre, pois o enxofre tem grande interação com os átomos de ouro. As fracas interações eletrostáticas geradas por essa organização molecular fazem com que de forma espontânea as monocamadas se organizem e formem um fino filme de multicamadas.

Complementar a estas, e a mais importante no desenvolvimento deste trabalho, é o método de automontagem de filmes denominado Layer-by-Layer (LbL) ou em português camada por camada, esse método utiliza a adsorção de monocamadas moleculares que ocorrem através da interação eletroquímica entre camadas próximas, a LbL consiste na imersão de um substrato sólido em diferentes soluções de amostras.

Este substrato é mergulhado em soluções de polieletrólitos, sendo esses podendo ser positivamente carregados (polications) ou negativamente carregados (polianions), entre as imersões nas soluções o substrato é mergulhado em água ionizada por alguns minutos e posteriormente é seco por jato de nitrogênio gasoso, podendo esse ser ar. Quando as moléculas de polication ficam próximas o suficiente das de polianion o campo elétrico entre essas é suficientemente forte para fazer com que estas adsorvam a superfície do substrato formando um fino filme que pode chegar a ter sua grossura em valores menores a 10 nM. A largura destes filmes podem variar entre ~2 nM a ~25 nM, isto ocorre pois alguns dos filmes necessitam de diversas bicamadas para que o filme tenha interação eletroquímica com a molécula designa para a interação.

**FIGURA 1** - Esquema da montagem por LbL exemplo da adsorção alternada de polications e polianions no substrato sólido



Fonte: Arquivo pessoal, realizado através do software Libre Office Draw, adaptado do livro “The New Frontiers of Organic and Composite Nanotechnology” V.Erokhin, M. Kumar, O. Yavuz.



Alguns dos polieletrólitos mais utilizados na criação dos filmes por meio da técnica LbL são: cloreto de poli dialildimetilamônio, alguns hidrocarbonetos aromáticos policíclicos (HAPs), a polietilenimina, o ácido peracético, ácido hialurônico (EROKHIN, 2007).

A adsorção ocorrida no substrato do filme sólido pode ser monitorada através de cristais de quartzo que conseguem interagir com níveis de adsorção extremamente pequenos, quando o cristal de quartzo é excitado por uma tensão essa começa a oscilar devido às propriedades piezoelétricas do cristal.

Alguns exemplos de máquinas de laboratório na área química que podem ser citados são os cromatógrafos, esses tem um leque de opções mas com um valor base de mercado superior a R\$ 5.000,00 e máximo superior a R\$100.000,00.

## 1.1 AUTOMATIZAÇÃO DA FABRICAÇÃO DOS FILMES LBL

Dentro deste contexto, Ribeiro (2003, p. 1) afirma que a “Automação é a substituição do trabalho humano ou animal por máquina. Automação é a operação de máquina ou de sistema automaticamente ou por controle remoto, com a mínima interferência do operador humano. Automação é o controle de processos automáticos. Automático significa ter um mecanismo de atuação própria, que faça uma ação requerida em tempo determinado ou em resposta a certas condições.”

O desenvolvimento da LbL é de fato um processo simples, requer apenas que o substrato sólido seja submergido nas diferentes soluções de polieletrólitos e na água ionizada além de ser seco com ar atmosférico ou jato de nitrogênio. Mesmo com essas características positivas a produção dos filmes LbL pode ser desgastante para o pesquisador ou técnico de laboratório que esteja realizando, isso ocorre pois uma bicamada requer que o substrato permaneça alguns minutos dentro de cada uma das soluções além disso cada filme pode necessitar de diversas bicamadas, esses fatores fazem com que a produção do filme se torne uma tarefa desgastante e demorada, chegando a durar horas.

As técnicas de automação possibilitam que os dispositivos funcionem sem intervenção humana. A automação implementa a flexibilidade no processo produtivo, item que é fundamental no mercado globalizado (OLIVEIRA, 2016). A automação desta técnica foi escolhida pela quase inexistência de projetos similares com baixo custo.

Na área da química existem vários exemplos de máquinas que fazem diferentes métodos de análise e processamento (MAIA, 2015), um exemplo disto são as diferentes máquinas de análise cromatográfica, evidentemente por se tratar de processos complexos estes maquinários apresentam custo elevado. Devido a simplicidade do processo LbL o protótipo aqui proposto se apresenta como uma forma viável de realização deste processo e de forma com que o mesmo seja de fácil utilização do operador.

## 2 DESENVOLVIMENTO

O protótipo utilizado para a automatização da técnica LbL foi desenvolvido através dos conceitos estudados durante o curso técnico em petróleo e gás do Instituto Federal do Paraná (IFPR), a produção deste protótipo abrange conhecimentos de várias áreas como a mecânica, a eletrônica e a química. A técnica LbL foi escolhida para o projeto pela falta de máquinas semelhantes de baixo custo.



Grande parte dos estudos e processos aqui descritos utilizam para sua produção equipamentos de baixo custo. A estrutura do protótipo é basicamente composta por duas chapas de madeira [1], uma para a fixação e apoio do carrossel [3], uma haste fixa [2] que comporta as chaves [4] que controlam o motor [7] e a outra para suportar a haste móvel [6] que faz a submersão do eletrodo nos béqueres para a criação do filme, também um secador de cabelo genérico para retirada de excesso de elementos químicos no eletrodo a cada subida da haste, controlado por um relé. O carrossel, a haste fixa e a haste móvel foram feitas com resina na impressora 3D disponível no IFPR.

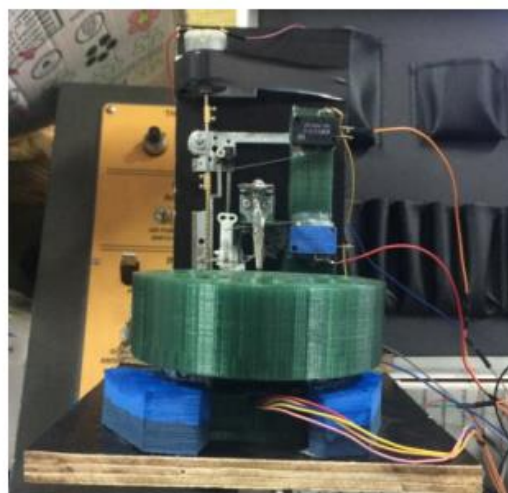
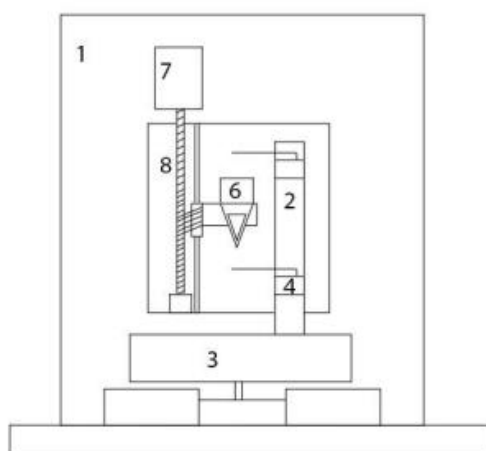
**FIGURA 2** - Béqueres com volume de 5 mililitros



Fonte: Arquivo pessoal.

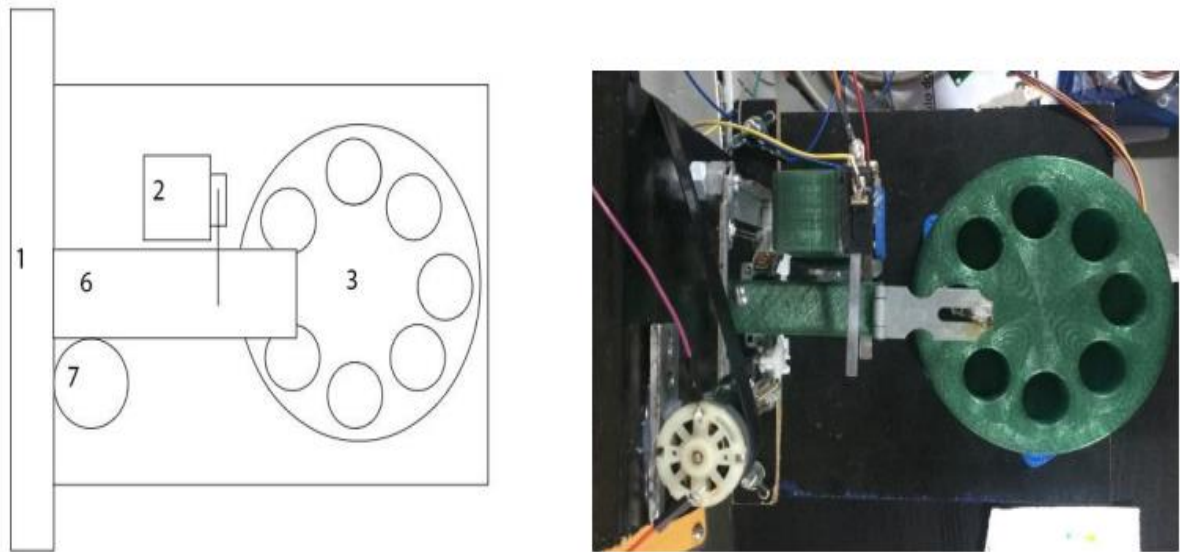
Também estão presentes rolamentos para auxiliar o motor de passo que irá girar o carrossel, as chaves fim de curso que irão delimitar o funcionamento do motor de corrente contínua, um suporte metálico responsável pelo mecanismo de subida e descida da haste móvel, um motor de baixa potência que irá movimentar a haste móvel através de barra dentada [8] que aumenta o tamanho do rotor do motor e um secador de cabelo que terá o objetivo de secar o eletrodo quando desejado.

**FIGURA 3** - Croqui e foto do protótipo, visão frontal



Fonte: Arquivo pessoal.

**FIGURA 4** -Croqui e fotodo protótipo,vista superior



Fonte: Arquivo pessoal.

O Arduino é ligado por uma fonte de 5 volts e controla todo o circuito por meio da programação. Como os motores precisam de uma maior potência, eles são alimentados por fontes externas, uma de 5 volts para controlar o motor de passos e uma de 12 volts para controlar o motor de corrente contínua.

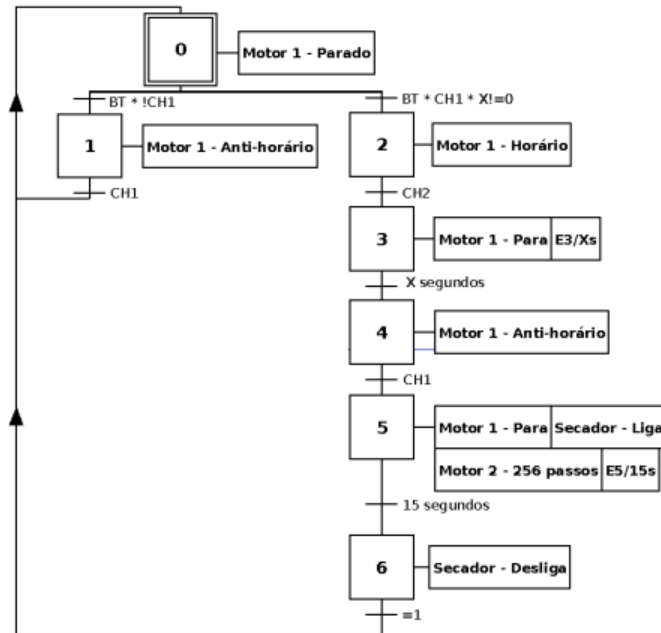
Como a técnica LbL necessita de períodos específicos de tempo para cada mergulho nas soluções, para a produção dos eletrodos, o usuário precisa saber exatamente quais são tais tempos e inserir cada variável de tempo na programação do Arduino, porém, como nem todos sabem programar, foi então criada uma interface noOfficeExcel para facilitar esta inserção.

A interface se utiliza de uma macro para gerar um arquivo de texto com os valores digitados pelo usuário, que será lido pelo microcontrolador e aplicado corretamente em sua programação.

O GRAFCET a seguir representa a sequência lógica de funcionamento da máquina, onde:

- BT é o botão de inicialização de sistema (sem ele o sistema não liga);
- CH1 e CH2 são as chaves fim de curso superior e inferior, respectivamente;
- Motor 1 é o motor de corrente contínua que controla a haste, os quais “Horário” representa a descida, “Anti-horário” a subida e “Para” o estado parado da haste;
- Motor 2 é o motor de passo acoplado ao carrossel e “256 passos” é ação de mover o carrossel 45° para trocar o bécquer que será utilizado (como apresentado na programação futuramente);
- Secador é o relé que liga o secador, sendo ligado e desligado; e, por fim,
- X é a variável de tempo lida pelo Arduino na interface disponibilizada (“=1” é uma transição incondicional, padrão ao trabalhar com GRAFCET).

**FIGURA 5** - Grafset do funcionamento do maquinário



Fonte: Arquivo pessoal realizado através do *software* DiA.

## 2.1 COMPONENTES ELÉTRICOS

Foram utilizados no protótipo componentes elétricos que são conectados de modo a controlar todo o sistema de maneira automatizada. Entre os componentes estão:

- **Arduino Uno:** O Arduino Uno é o microcontrolador que acolhemos pois supre todas as conexões necessárias com suas saídas digitais de pwm (pulse width modulation), para controle de ambos os motores, digitais simples, que auxiliam na leitura das chaves fim de curso e controle do relé, e positivo e negativo, além de ser o modelo específico para conexão com o shield para leitura do cartão SD.

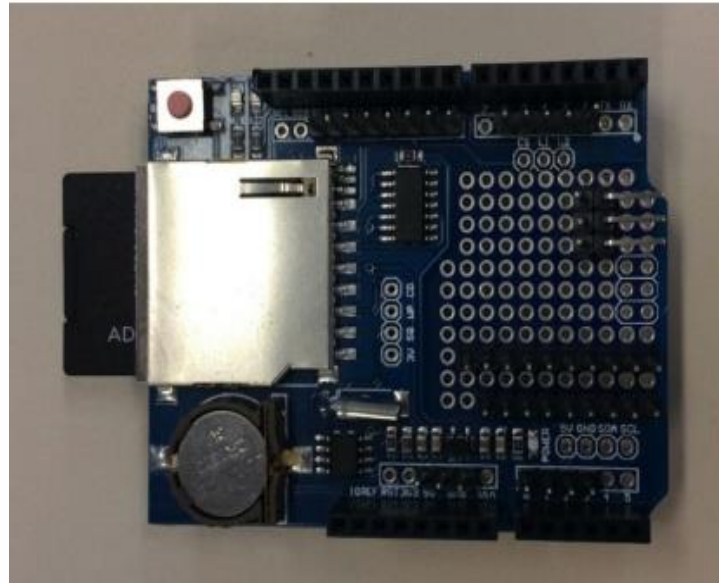
**FIGURA 6** - Arduino UNO utilizado no protótipo



Fonte: Arquivo pessoal.

- Data loggingshield V1.0 para Arduino Uno/Leonardo: Este shield está sendo utilizado por comportar uma função de leitura de cartão SD, função extremamente necessária por propiciar a leitura do arquivo de texto gerado pela interface criada pelo grupo.

**FIGURA 7 - Data loggingshield V1.0**

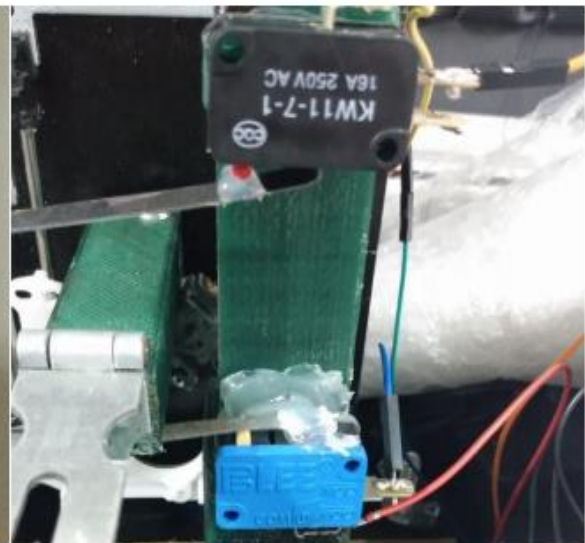


Fonte: Arquivo pessoal.

- Chaves fim de curso e botão de inicialização: As chaves são posicionadas na haste fixa com a haste móvel entre elas de modo a apertar uma das chaves ao realizar o momento de subida ou descida, o botão de inicialização permanece avulso ao maquinário, mas ainda conectado ao Arduino. Ao serem apertados, enviam um sinal digital de nível lógico alto ao Arduino para que o microcontrolador interprete a localização da haste móvel e o estado do botão para realizar o controle do sistema.



**Figura 8: Botão de inicialização.**  
FONTE: Arquivo pessoal.



**Figura 9: Chaves fim de curso.**  
FONTE: Arquivo pessoal.





- Relé: O componente tem a função de controlar o estado do secador de cabelo que utilizaremos para secagem do eletrodo nas fases de transição do processo.

**FIGURA 10** - Relé conectado ao secador



Fonte: Arquivo pessoal.

## 2.2 MOTORES

De início, foi proposto o uso de dois motores de passo para o controle do sistema, porém a utilização de um motor de corrente contínua de 12V na haste móvel se deu como opção mais viável.

O motor de passo utilizado foi o 28BYJ-48, de 5 volts, acoplado ao driver ULN2003 (Figura 14), também atuado pelo Arduino, o carrossel possui um furo em sua região inferior, onde o motor de passo encaixa para realizar suas rotações, a posição do carrossel e do motor está representada na Figura 11.

O motor de corrente contínua utilizado foi AK360/53PL12512500S, de 12 volts, controlado pelo módulo de ponte H L298N (Figura 13) através do Arduino, sendo colocada a barra dentada em sua extremidade, como na Figura 12.

A programação de cada um e do resto dos componentes será demonstrada e comentada no próximo tópico.



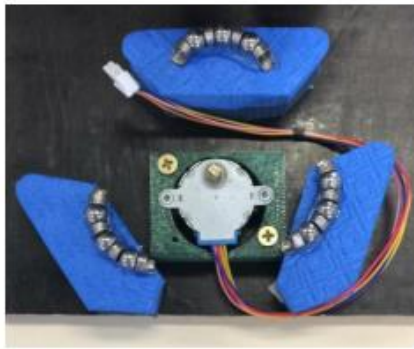


Figura 11: Motor de passo.  
FONTE: Arquivo pessoal.



Figura 12: Motor corrente contínua acoplado a barra dentada.  
FONTE: Arquivo pessoal.



Figura 13: Ponte H.  
FONTE: Arquivo pessoal.



Figura 14: Driver do motor de passo.  
FONTE: Arquivo pessoal.

## 2.3 PROGRAMAÇÃO E INTERFACE

Toda a programação foi codificada na linguagem do Arduino e importada ao microcontrolador Arduino, modelo Uno R3.

A interface para definição dos parâmetros de funcionamento do programa foi produzida em arquivo de tabelas do Office Excel numa extensão de arquivo (“.xlsm”) que possibilita a configuração de macros na tabela. Ao abrir o arquivo, os campos para escrita das variáveis, seus respectivos enunciados e as observações para o correto funcionamento da interface serão apresentados junto ao botão de comando do macro.

**FIGURA 15** - Enunciado das variáveis da interface

Quantidade de beckeres	0
Tempo de repouso de cada becker (em segundos)	0
ESCREVA APENAS NOS QUADRADOS AMARELOS E VERDES	0
	0
	0
APOS FINALIZAR O PREENCHIMENTO, SELECIONE APENAS NOS VALORES QUE ESCREVEU E CLIQUE NO BOTAO A DIREITA	0
	0
	0

Fonte: Arquivo pessoal.

A macro é configurado através da programação na linguagem Visual Basic for Applications, ou VBA, sendo possível pelo painel do desenvolvedor do próprio Excel. O usuário deve, previamente, saber a quantidade de béqueres e o tempo de repouso de cada um para utilizar a interface e, por consequência, a máquina. Devese digitar a quantidade de béqueres para “setar” na programação do Arduino a quantidade de vezes que os motores irão ser ativados. O tempo de repouso também “setará” no código o tempo que a haste ficará abaixada para cada becker.

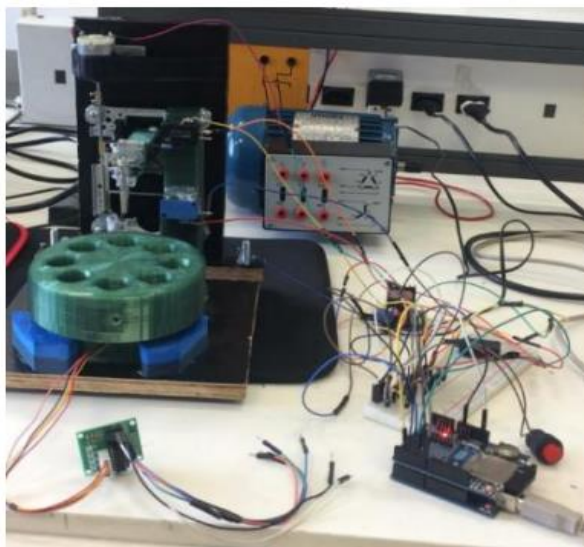
Para ativar a macro, devem-se selecionar os campos digitados e então clicar no botão de comando (CommandButton1). A macro então cria um arquivo de texto no formato “.csv” com os valores digitados na interface separado por uma vírgula e um parágrafo. A seleção de células determina o que será escrito no arquivo de texto, por isso é importante selecionar apenas as células amarelas e azuis.

O Arduino utiliza-se, então, da biblioteca SD.h, que possui funções específicas para leitura e escrita de cartões SD conectados ao microcontrolador, para ler todo o conteúdo do arquivo, armazena todos os valores encontrados nele, excluindo as vírgulas, em um vetor (tipo de variável em programação que permite o armazenamento de múltiplas informações em si, de acordo com seu tipo e tamanho definido na sua criação no programa) e aplica-os nas funções que definem o tempo de mergulho na programação.

## 2.4 INTEGRAÇÃO DO PROTÓTIPO

Compreendendo o funcionamento e a finalidade de cada componente, primeiramente o teste individual se deu como necessário. Após diversos imprevistos com os drivers de ambos os tipos de motores e com o desenvolvimento da programação da interface, obteve-se sucesso em todos os testes, restando, então, a integração de todos os componentes para finalização do protótipo. A Figura 19 exibe o progresso da integração quando foi testado o motor da haste móvel, acoplado à ponte H e sua fonte de 12 volts, interagindo apenas com as chaves de fim de curso e o botão de inicialização juntos ligados ao Arduino. O carrossel e seu motor seriam inteirados ao teste em momentos posteriores.

**FIGURA 19** - Protótipo sendo testado sem motor de passo



Fonte: Arquivo pessoal.

Utilizando uma programação criada apenas para a provação, os elementos se mostraram funcionais, apenas com certos “coices” durante a subida da haste por conta da velocidade do motor, a qual seria alterada na versão final da programação. Durante a finalização da montagem, o carrossel se demonstrou turbulento enquanto girava, por conta dos rolamentos na base que adquiriram sujeira e reduziram a velocidade do passo do motor de passo. A retirada dos rolamentos foi precisa, para realização da limpeza e correção de suas posições, por fim foi adicionado lubrificante para diminuir o atrito contra o carrossel. Enfim, tudo fora unido e testado conjuntamente, resultando numa estrutura relativamente sucinta, porém larga quando separada por conta da quantidade de equipamentos e cabos distribuídos pelo protótipo, então, para melhor armazenamento e locomoção, a utilização de uma maleta (Figura 20) foi escolhida, tal qual de modo a encaixar ele completamente, de maneira organizada, como demonstra a Figura 21.



Figura 20: Maleta utilizada para o armazenamento.  
FONTE: Arquivo pessoal.



Figura 21: Maleta com o protótipo completo.  
FONTE: Arquivo pessoal.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apesar de não se obter sucesso na experimentação prática da técnica Layer-by-Layer com o protótipo por impasses relacionados à distribuição de tempo e distância de locais que possibilitam a realização de testes efetivos, o protótipo se mostra funcional e propício a ser aplicado em laboratórios próprios da área de produção de eletrodos químicos, como demonstra testes informais lidando com tempos hipotéticos de permanência da haste móvel na parte inferior da haste fixa, o que simula a placa em imersão nos políons.

A interface criada em Office Excel com a extensão de arquivo para programação de macros para a leitura do arquivo de texto pelo Arduino foi a opção mais viável para interação com o usuário da máquina, por conta do tempo restante para término da produção do equipamento, logo que havia sido proposto a instalação de um módulo Bluetooth no Arduino para a comunicação externa pelo smartphone do usuário, pois a comunicação Bluetooth se encontra presente na maioria dos dispositivos móveis atuais; tal método, ainda que fosse simplificar a definição das variáveis de tempo, iria demandar a compreensão plena da programação de dispositivos capazes de realizar essa comunicação, consumindo ainda mais o período para conclusão do protótipo.

O método escolhido apresentou a eficácia necessária para o correto funcionamento do equipamento, porém está em discussão para que, futuramente, a instalação do módulo Bluetooth seja implementada no sistema. A disponibilidade de 7 béqueres na interface implica o mesmo

número de processos para o sistema funcionar. Tal número é simbólico de acordo com o número de béqueres disponíveis enquanto a programação do sistema, porém, caso o equipamento seja aprimorado e o usuário possua maior disponibilidade de recipientes, a utilização de mais variáveis de tempo não é restrita, a seleção de elementos abaixo das caixas criadas ainda permite o correto funcionamento do macro da interface.

Recomenda-se recipientes como os béqueres de 5 ml para fácil encaixe no carrossel, como os apresentados na Figura 4.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do protótipo aqui descrito representa não apenas uma importante facilitação de produção, em viés econômico e de utilização, em uma técnica utilizada na área da eletroquímica, mas também demonstra a capacidade de utilização dos ensinamentos obtidos durante o curso técnico para a produção científica. A produção deste trabalho foi fundada a partir da exploração de diversas áreas do conhecimento que corroboradas permitem com que seja realizado o processo e a produção científica.

Os estudos realizados para a maior compreensão da técnica LbL, compreensão essa que foi de vital importância para as decisões do funcionamento do protótipo, envolvem a área da química em enfoque a eletroquímica. O funcionamento elétrico de todo o sistema e a capacidade de compreensão e automatização de sistemas complexos abordam conteúdos das áreas da elétrica e da automação, esses também fazendo parte da grade de aulas no curso de petróleo e gás. Toda a produção do protótipo foi feita de maneira independente e focada no baixo custo que era uma das principais intenções desde o início do projeto, todas as estruturas foram, ou feitas a partir de impressora 3D, no caso da haste móvel e do carrossel, ou foram utilizados chapas e pedaços de madeira para a manipulação e montagem.

O protótipo realiza de forma automática o processo de mergulho e secagem do filme que evita com que o pesquisador que estivesse produzindo o filme tenha que ficar realizando trabalho repetitivo durante hora, isto faz com que ocorra uma otimização do tempo de quem realiza pesquisa em laboratório e também garante maior confiabilidade aos resultados obtidos em pesquisas, pois o maquinário evita a falha humana. A interface do processo também foi feita através da ideia de tornar a produção mais simples possível ao operador do maquinário, fazendo com que este não necessite do conhecimento de programação para a utilização da máquina, ou seja, se torna um produto de fácil compreensão e operação daquele que o utiliza. Além destes fatores supracitados a utilização de uma interface que usa como base as configurações do Office Excel faz com que quem esteja produzindo o filme já esteja acostumado com o design e utilização do mesmo tornando assim a compreensão do uso quase instantânea.

Os resultados obtidos do funcionamento das diferentes partes do sistema separadas e juntas faz com que seja possível classificarmos a utilização como viável para uso de produção de eletrodos químicos através da LbL para a pesquisa. O trabalho teve como principal enfoque atender a esta necessidade de uma técnica de uso crescente dentro dos estudos da eletroquímica e com a conclusão deste podese dizer que essa necessidade foi satisfeita.

A substituição de maquinários de alto custo por aqueles de baixo permite não só que instituições tenham mais automotores desta, mas também permite com que aquelas as quais que por falta de verbas não tenham acesso a esta tecnologia passem a tê-las como uma opção viável no desenvolvimento científico. É importante enfatizar que todos os processos aqui descritos foram realizados para a manufatura de um protótipo que serve de uso simples em



situações de laboratório, portanto existem situações de implementação da técnica que o mesmo poderá não ser viável e é necessário com que o pesquisador entenda o funcionamento deste para que obtenha o resultado desejado.

## 5 PERSPECTIVAS FUTURAS

Tendo em vista a realização deste projeto algumas propostas de pesquisas e desenvolvimento podem ser feitas, essas têm principal objetivo continuar o processo de otimização da técnica LbL, as principais melhorias que podem ser projetadas para o futuro envolvem o uso do sistema Bluetooth para que a operação deste seja ainda mais facilitada, o uso de uma carcaça externa que garanta maior robusticidade, não apenas para evitar danos por impacto mas também para facilitar o transporte.

Outra melhoria viável ao projeto é uma montagem feita de forma mais industrial e menos artesanal, ou seja, reutilizar as bases que aqui foram descritas para criar um maquinário que em geral seja mais competente no uso em laboratórios.

Além disso, podem ser listadas:

- Produção de eletrodos utilizando a técnica LbL, através do maquinário e o método tradicional de se realizar o mesmo;
- Uso de eletrodos feitos com o maquinário, de diferentes números de bicamadas para verificar a confiabilidade do projeto, em testes que permitam dizer se estes condizem com as características esperadas em relação aos feitos manualmente;
- O uso do maquinário não apenas para sua função direta mas também para realizar uma facilitação na compreensão do funcionamento de dispositivos como este na área da eletrônica e da eletroquímica, em especial no estudo técnico.

## REFERÊNCIAS

SANTOS, V. do. **Filmes LbL contendo o nanohíbrido Pt-SiPy+Cl-e polieletrólitos aniônicos como sensores e biossensores eletroquímicos**. Tese (Doutorado em Química) – Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

TRIVINHO-STRIXINO, F.; PEREIRA, E. C.; LOPES, L. R. C. **Desenvolvimento de um sistema automatizado para a fabricação de filmes automontados**. Nota Técnica – Departamento de Química e Física, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

VASCONCELLOS, F. C. **Produção de nanoestruturas de biopolímeros através de deposição "Layer-by-Layer" com propriedades antibacterianas e de imobilização de linfócitos**. Tese (Doutorado em Engenharia Química) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BENITES, T. A.; RIBEIRO, W. C.; GÓES, M. S.; FERREIRA, A. A. P.; BUENO, P. R. **Efeitos da rugosidade superficial nas propriedades de passivação de monocamadas orgânicas automontadas**. Nota técnica – Departamento de FísicoQuímica, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

FERREIRA, M.; CAETANO, W.; ITRI, R.; TABAK, M.; OLIVEIRA JR., O. N. **Técnicas de caracterização para investigar interações no nível molecular em filmes de Langmuir e**





**Langmuir-Blodgett (LB).** Divulgação - Departamento de Física, Química e Biologia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

DR. ARIGA, K.; DR. HILL, J. P. Layer-by-Layer (LbL) Assembly, A "Gentle Yet Flexible" Method Toward Functional Biomaterials. Artigo científico - World Premier International (WPI) **Research Center for Materials Nanoarchitectonics (MANA)**, Japão, 2008.

RIBEIRO, M. A. **Fundamentos da automação.** Salvador: Tek Treinamento & Consultoria Ltda., 2003. V. EROKHIN; M. KUMAR; O. YAVUZ. The New Frontiers of Organic and Composite Nanotechnology. Elsevier Ltd., Estados Unidos da América, 2008.





# CAPÍTULO 18

## GAMIFICAÇÃO: APLICAÇÃO DE METODOLOGIA ATIVA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ludmila Cardoso Calmo da Silva

Suellem Cristina Silva dos Santos

Taina Oliveira Santos

Karina Gomes Rodrigues

Andrea Mayer Veiga

DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-229-242



# GAMIFICAÇÃO: APLICAÇÃO DE METODOLOGIA ATIVA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ludmila Cardoso Calmo da Silva  
Suellem Cristina Silva dos Santos  
Taina Oliveira Santos  
Karina Gomes Rodrigues  
Andrea Mayer Veiga

## RESUMO

A pesquisa apresenta aspectos das metodologias ativas e discute a estratégia de gamificação como auxiliadora no engajamento e motivação para o processo educacional. Zichermann e Cunningham (2011), Murr e Ferrari (2020), Bacich, Moran (2018), a partir de suas pesquisas fundamentam a relevância do tema. O tema em destaque surge da necessidade de superação do paradigma conservador pelo paradigma inovador no processo de ensino e aprendizagem, considerando a bagagem tecnológica cultural que os educandos possuem. Neste sentido, destacam-se as metodologias ativas como estratégias de aprendizagem que possibilita o protagonismo do educando. Diante disso busca-se compreender como a gamificação considerada uma metodologia ativa, pode contribuir para o engajamento e motivação dos educandos. Para o desenvolvimento da pesquisa, apresenta-se o conceito, a história, a evolução do uso de games, e identifica os benefícios da gamificação na aprendizagem. Por meio da pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativa, foi realizada uma comparação entre pesquisas que versam sobre a temática. Constatou-se que para entender a utilização da gamificação, precisamos entender o que é um jogo e quais são suas funções, para depois estabelecer sua funcionalidade e empregabilidade na educação.

**Palavras-Chaves:** Gamificação. Metodologia Ativa. Ensino e Aprendizagem. Engajamento. Motivação.

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem por objetivo investigar como a gamificação auxilia no engajamento, motivação e processo de ensino e aprendizagem. Para isso, será apresentando a história e a evolução do uso de games, o conceito da gamificação como metodologia ativa, identificando os benefícios na aprendizagem e construção do conhecimento através da pesquisa bibliográfica.

O primeiro contato com a gamificação dita por Nick Pelling (2002), surge usando dinâmicas dos jogos imersas em áreas nada lúdicas como, saúde, empresas; e na educação o conceito ganhou mais atenção devido ao crescimento contínuo de adeptos. Tendo como base conceitos de gamificação de Jane McGonigal (2012), o termo é uma tendência inevitável quando aplicado na realidade educacional, exerce uma função fundamental quando nos referimos ao mundo contemporâneo em vários tipos de atividades, proporcionando um maior engajamento dos sujeitos envolvidos em um determinado contexto.

O tema da pesquisa surge através da importância de se inovar na educação superando paradigmas com abordagens conservadoras em seus processos pedagógicos, destacando que vivemos na era tecnológica, e o educando já está inserido no meio digital, precisando assim, de



um maior incentivo e motivação em relação aos conteúdos expostos em sala, enfatizando a importância e contribuição das metodologias ativas, neste caso, especificamente da gamificação no processo de ensino e aprendizagem, sendo reconhecida pelo educando como abordagem engajadora.

A metodologia aplicada apresenta características exploratórias, através de uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica para fundamentação teórica. Destacando o desenvolvimento de novos produtos e sistemas, deve-se considerar que além dos fatores tecnológicos, a tendência é que a sociedade contemporânea parece estar cada vez mais interessada por jogos. Os autores Murr e Ferrari (2020,) destacam a gamificação como a utilização de elementos de jogos em contextos fora de jogos, isto é, da vida real. A gamificação não são apenas jogos, mas sim, a utilização da estrutura e elementos dos jogos, narrativa, feedback, cooperação, pontuação etc.

De acordo com Zichermann e Cunningham (2011), os mecanismos encontrados em jogos funcionam como um motor motivacional do indivíduo, contribuindo para o engajamento deste nos mais variados aspectos e ambientes. Para os autores, o engajamento é definido pelo período em que o indivíduo tem grande quantidade de conexões com outra pessoa ou ambiente. Vianna *et al.* (2013) compreendem que o nível de engajamento do indivíduo no jogo é influenciado pelo grau de dedicação dele às tarefas designadas. Essa dedicação, por sua vez, é traduzida nas soluções do jogo que influenciam no processo de imersão do indivíduo em um ambiente lúdico e divertido.

Assim, Ribeiro e Fernandes (2018, p. 5) destacam “a gamificação como um recurso plausível para engajar alunos e professores, pois [...] quanto maior for seu acesso e disponibilidade ao conhecimento, maiores são as possibilidades de desenvolvimento e crescimento”. Logo, é preciso que haja esse engajamento, de modo a superar defasagens de aprendizagens e abrir o caminho para as novas possibilidades de conhecimentos.

Conforme Barros (2021) a gamificação tem um potencial muito grande se aplicada na educação, pois faz com que os estudantes sejam engajados e motivados a estudar, e ajuda a desenvolver habilidades socioemocionais que fazem diferença no aprendizado.

Podemos destacar que a metodologia ativa é de suma importância para o estímulo e o desenvolvimento integral do educando, a partir das atividades expostas de formas diversificadas. Há várias formas possíveis de se trabalhar em sala de aula de forma significativa e dinâmica, e nesse contexto, uma das estratégias utilizadas é a gamificação que possui o poder de engajar e motivar o aluno, quando bem empregada aos materiais e conteúdos didáticos.

Percebendo que a gamificação ainda é vista como algo distante da realidade das escolas, nem todos os profissionais da área pedagógica desempenham a sua função e expõem os conteúdos de forma inovadora no seu plano pedagógico, as metodologias ativas fazem parte da realidade, porém ainda é distante e utilizada de forma tímida por alguns professores, que priorizam o ensino conservador e tradicional e deixam de explorar as novas estratégias, ou utilizam de forma equivocada, como por exemplo a gamificação que é vista como apenas utilizar de jogos em sala. A partir desse cenário das escolas, e da bagagem cultural tecnológica do educando relatamos a importância e benefícios que a gamificação pode trazer ao educando.

## 2 HISTÓRIA DOS GAMES E GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Os jogos fazem parte do dia a dia do ser humano e estão associadas a faixa etária escolar, possuem uma longa história na humanidade, sendo assim até hoje é possível notar que



fazem parte do comportamento humano e reproduzem diferentes realidades. Destacando que os Jogos são uma construção humana que envolvem fatores socioeconômico e culturais. De acordo com Elkonin (1998), os jogos, de maneira geral, surgiram nas sociedades para iniciar o trabalho em grupo e de explicar o uso de ferramentas e artefatos para as crianças e jovens, sendo assim serviram também como uma forma de lidar com os jovens e iniciar sua própria cultura e meio social.

Segundo Delmar Domingues (2018, p. 12) os primeiros jogos eletrônicos surgiram como:

[...] resultado de esforços acadêmico-militares, sem a preocupação de fazer deles um meio de entretenimento. Isso só veio a ocorrer em meados dos anos 1970, quando Nolan Bushnell ajudou a formatar a indústria de games como a conhecemos hoje. A partir de então, os games se tornaram uma das maiores forças de entretenimento, rivalizando com outras formas de lazer, como a televisão, o cinema, os shows, as viagens etc. Desse modo, a sociedade passou a compreender os games como um fenômeno cultural e social, cujas consequências nocivas atraíram a atenção da mídia.

O conceito de gamificação é recente, a origem do termo é datada em 2002 por Nick Pelling programador e *designer* britânico e, a partir disso uma variedade foi testada e utilizada em diferentes áreas. Destaca-se que está amplamente associada ao campo econômico, ela engloba diversos outros contextos, podendo ser entendida como uma metodologia que seja capaz de desenvolver o protagonismo e desta formabeneficia a aprendizagem, pois, ela é motivadora e faz com que os estudantes sejam participantes ativos do processo.

Segundo Fardo (2013, *apud* MATTASOGLIO NETO, 2017, p. 59) é importante destacar que:

[...] a gamificação pressupõe a utilização de elementos tradicionalmente encontrados nos games, como narrativa, sistema de feedback, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros, em outras atividades que não são diretamente associadas aos games, com a finalidade de tentar obter o mesmo grau de envolvimento e motivação que normalmente encontramos nos jogadores quando em interação com bons games.

Antigamente o principal foco do uso da gamificação era promover a motivação dos indivíduos, e assim, a partir de determinado tempo passou a ser uma ferramenta amplamente explorada no campo da administração e do gerenciamento de pessoas. Até hoje, grande parte dos projetos que utilizam gamificação avançam em determinadas áreas, promovendo uma forma de utilizar o lúdico como ferramenta para um fim específico.

Segundo a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, a gamificação como processo de ensino aprendizagem do conhecimento educacional, destaca que “o professor pode selecionar e aplicar metodologias e estratégias didáticas-pedagógicas diversificadas como finalidade de promover a aprendizagem” BRASIL (2017, p. 5).

### **3 METODOLOGIA ATIVA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

A metodologia ativa como estratégia inovadora em processos educacionais surge no século XX a partir da necessidade de superar o paradigma conservador para uma abordagem com diferentes estratégias de ensino e aprendizagem, com intuito de inovar as práticas pedagógicas da sala de aula.

Segundo Valente (2014, p. 81-82) com metodologias ativas “o aluno assume uma



postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isto, cria oportunidades para a construção de conhecimentos”. Esse método consiste em uma forma de ensino no qual os alunos são estimulados a participar do processo de forma ativa e criativa, sendo assim, diferentemente do modo tradicional daquilo que consideramos o ato de educar. Desse modo o aluno é estimulado a sair da zona de conforto, da passividade e é colocado no protagonismo do processo ensino aprendizagem.

De acordo com Rodrigues e Lemos (2019, p. 30), as metodologias ativas de aprendizagem são compreendidas como:

Metodologias pedagógicas inovadoras que proporcionam ambientes de aprendizagem onde o estudante participa ativamente como sujeito protagonista da sua aprendizagem, buscando sempre o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dentro deste processo.

Diversas estratégias e recursos têm sido utilizados no âmbito educacional, com objetivo de ampliar o portfólio do professor, de inovar o processo de ensino e aprendizagem, e de tornar a aprendizagem mais significativa para os educandos. Entende-se que o sistema de ensino precisa de reforços para que os objetivos educacionais sejam atingidos, neste sentido, destacamos a gamificação como estratégia inovadora que pode ser utilizada como recurso pedagógico, podendo transformar o processo educativo tornando-o mais criativo, significativo e animado, fazendo com que o educando desperte o interesse pelos estudos.

Entende-se que o uso exclusivo dos métodos tradicionais de ensino não é suficiente para promover aprendizagem significativa. Por isso, na atualidade surge o conceito de Aprendizagem Ativa, com estratégias de ensino centrada no aluno, para tanto, utiliza desafios: perguntas e formulação de problemas para uma aprendizagem ativa do estudante (PINTO *et al*, 2012; ROCHA e LEMOS, 2014).

A gamificação como metodologia ativa da aprendizagem proporciona a autonomia e o protagonismo do aluno, onde o foco é o desenvolvimento de habilidades e competências. Considerando o contexto social e cultural, podemos destacar que atualmente existe uma grande utilização do uso de tecnologias e jogos digitais para o entretenimento, onde as crianças já possuem uma bagagem tecnológica a partir de suas interações com as tecnologias digitais em seu cotidiano. O que torna uma oportunidade de utilizarmos esses recursos no âmbito educacional, trazendo assim para a sala suas vivências no âmbito digital.

Segundo Bacich e Moran (2018) as metodologias ativas são grandes diretrizes que orientam o processo de ensino e aprendizagem e que concretizam essas estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas. São estratégias de ensino voltadas para a participação efetiva do aluno na construção do processo de ensino.

Como afirmam Cunha; Cunha; Monte; Jesus, (2017):

[...] Entende-se, portanto, que a metodologia ativa é um processo educativo que encoraja o aprendizado crítico-reflexivo, onde o participante tem uma maior aproximação com a realidade, com isso possibilita uma série de estímulos podendo ocorrer maior curiosidade sobre o assunto abordado, pode-se propor inclusive desafios onde o participante busque soluções obtendo assim uma maior compreensão.

Neste sentido, faz-se necessário repensar em uma prática capaz de engajar os estudantes no mesmo propósito da atividade, oportunizando a interação e o fazer colaborativo e cooperativo entre eles, beneficiando a todos os estudantes, os recursos de ensino concreto podem melhor exemplificar o conteúdo e assim melhorar na forma de avaliar. Destacando a gamificação como metodologia ativa auxiliadora no processo de ensino aprendizagem.

A gamificação pode atrelar os elementos dos jogos, e a assim, amplia o envolvimento



dos alunos nas diferentes atividades, a cooperação e o trabalho em grupo através de uma competição saudável. Moreira; Amorim e Soares (2020, p. 101) destacam que:

[...] para que a atividade seja interessante para o aluno este deverá estar dotado de motivação para cumpri-la, ser capaz de resolver a questão e, ao mesmo tempo, através de um gatilho, ser levado a desempenhar determinada ação. Desde que está inserido em um meio social e outras pessoas também dependem do trabalho dele e um objetivo bem desenhado está posto ele será instigado a terminar a ação. Seja por uma maior aceitação pela sua equipe, por uma insígnia de condecoração que irá reconhecer seu trabalho ou até por cumprir a tarefa e ter seu “nível” alterado, uma das formas interessantes de se trabalhar a gamificação é a construção de níveis de reconhecimento onde o participante à medida que cumpre determinadas tarefas ou acumula “experiência” é reconhecido e tem seu nível aumentado.

Sendo assim, a metodologia ativa e a estratégia de gamificação contribuem para o desenvolvimento individual e coletivo dos educandos, destacando a importância do planejamento e sequência lógica, de forma que permita a motivação e engajamento dos educandos, auxiliando a construção do conhecimento a partir de seu protagonismo.

#### 4 GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A gamificação se tornou popular após a publicação da obra de Jane McGONIGAL, 2011, “a realidade em jogo: porque os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo”. Depois da obra publicada, a gamificação passou a ser utilizada com mais frequência em forma de melhorar os resultados organizacionais com suas inúmeras possibilidades, a gamificação tem sido aplicada em campos variados, nele também está o campo escolar e saúde.

Os autores Murr e Ferrari (2020, p. 7) destacam a gamificação como sendo:

[...] tradução do termo em inglês “gamification”, pode ser entendida como a utilização de elementos de jogos em contextos fora de jogos, isto é, da vida real. A gamificação não são apenas jogos, mas sim a utilização da estrutura e elementos dos jogos, narrativa, feedback, cooperação, pontuação etc.

A gamificação é considerada um tipo de metodologia ativa, e assim, apresenta uma técnica capaz de impulsionar o envolvimento nas atividades do meio educacional. Sendo assim, gamificar não quer dizer que devemos trazer ou realizar jogos na aula, por isso, é importante compreender que antes de tudo a gamificação utilizada em sala de aula é partindo dos conceitos, dinâmicas e desafios que estão presentes cada vez mais nesse meio, e com isso, podemos promover a interatividade, resolução de problemas e estabelecer missões e desafios que podem ser utilizados na educação.

Segundo Fardo (2013) no meio educacional, a gamificação tem sido utilizada cada vez mais superando os meios tradicionais de ensino aprendizagem, a gamificação emprega elementos dos jogos e tenta aumentar cada vez mais o envolvimento e dedicação dos alunos como nos games.

Sabendo-se que apesar dos inúmeros elementos existentes do games/jogos, não é necessário pôr em prática todos. É preciso saber quais os tipos de jogos atendem aos objetivos educacionais. McGonigal (2011, p. 56) “reduziu a quatro elementos relevantes em qualquer jogo: A voluntariedade que é a aceitação de regras, a partir disso as regras deverão compor um conjunto de disposições que limitam os jogadores, e assim os objetivos deverá direcionar o participante com um proposito e feedbacks imediatos”.

Desta forma, o jogo passa a ter capacidade de desenvolver potencialidades, agilidades,





estímulo de raciocínio e reflexão nos educandos, sendo importante para o desenvolvimento integral dos mesmos e anulando a insatisfação de educandos e educadores, evitando que a aula se torne cansativa e tediosa.

Conforme Santos (2004) no que diz respeito ao jogo propriamente dito acredita ser algo que proporciona não só um meio real de aprendizagem, mas também permite que o professor aprenda sobre a criança e suas reais necessidades.

Quando jogamos nos sentimos realizados, desafiados, impulsionados, motivados e envolvidos com a narrativa e dinâmica do jogo.

Segundo Busarello (2016, p. 14):

Os mecanismos encontrados em jogos funcionam como um motor motivacional ao indivíduo, contribuindo para o engajamento do sujeito nos mais variados aspectos e ambientes. Em um jogo o nível de engajamento do indivíduo é influenciado pelo grau de dedicação deste às tarefas designadas, e estas, são traduzidas nas soluções das metas, influenciando no processo de imersão do sujeito em um ambiente lúdico e divertido. Nesse contexto, o nível de engajamento do sujeito é preponderante para o sucesso em gamificação.

O engajamento está relacionado ao tempo dedicado na conexão entre as pessoas ou ambientes. O uso da gamificação como metodologia ativa desperta emoções positivas e explora aptidões atreladas a realização de alguma tarefa.

É essencial diferenciar a gamificação de jogo, sendo gamificação uma estratégia para um ensino significativo e atraente para o aluno e uma forma mais prazerosa para ele, conseguindo estimular o raciocínio e o seu aprendizado. Já o jogo tem o objetivo de distração e entretenimento quando não é bem empregado. Por isso, o jogo é conteúdo. Enquanto a gamificação ela usa elementos de jogos, como recompensa, quando o conhecimento é adquirido ou a conclusão de uma etapa.

Lopes (2001, p. 23) ressalta a importância da ludicidade e destaca que:

A ludicidade presente nos jogos que são utilizados no processo educacional. É muito mais eficiente aprender por meio de jogos e, isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. O jogo em si, possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo, e a confecção dos próprios jogos é ainda muito mais emocionante do que apenas jogar.

Segundo Gee (2009), os jogos são ferramentas que motivam e engajam seus usuários de modo que fiquei por horas em uma tarefa, com o fim de atingir um objeto. Sendo assim, a gamificação traz para a sala de aula elementos da vivência dos educandos, que como destacado já estão inseridos no mundo digital e dos jogos.

Segundo Zichermann (2011, p. 16), gamificação é o “processo de utilizar o pensamento e as mecânicas dos games para envolver usuários e resolver problemas”. A estratégia em destaque auxilia nas aulas dinâmicas e prazerosas, podendo assim motivar e engajar o aluno através dos elementos dos jogos utilizados, sendo a gamificação essencial para uma aprendizagem significativa.

A abordagem De Busarello (2016, p. 14) aponta que:

A utilização da gamificação na aprendizagem contribui para a criação de um ambiente ímpar, com a eficácia na retenção da atenção do indivíduo. Um exemplo é que no processo de aprendizagem a gamificação contribui tanto para a motivação como para o desenvolvimento cognitivo do estudante.

Segundo Alves (2015), atividades divertidas e gamificadas podem engajar públicos diferentes e com idades diversas. E o engajamento está diretamente ligado à relevância dos



conteúdos, as pessoas e a forma como a aprendizagem é motivada. Quando o foco é aprendizagem do aluno, a utilização da gamificação, não está apenas a frente de um novo método de aprendizagem ou de um jogo. A gamificação é um recorte da nossa realidade, a inovação educacional trazida pela mesma, está cada vez mais popular, sendo notoriamente implantada nas escolas, sabendo que a tecnologia e mídia digital fazem parte do cotidiano, realidade e vivências do aluno, destaca-se sendo a melhor plataforma para se extrair exemplos que são capazes de motivar o aluno melhorando o processo de ensino aprendizagem.

Destacamos que o papel do professor é ter uma atuação semelhante à de um designer de jogos de forma que busque maneiras para que o aluno se motive a querer jogar mais, ficando interativo e engajado a fim de descobrir novos métodos de construir seu conhecimento ludicamente.

Existem diversas formas de gamificar, quanto a escolha dos elementos e de como aplicá-los em um contexto específico, isso dependerá de cada finalidade, assim, a gamificação gira em diversos campos da atividade humana, pois, a linguagem e metodologia dos games são bastante populares e eficazes na resolução de problemas.

Ao utilizar a gamificação na educação, espera-se que os estudantes desenvolvam competências como colaboração, cooperação, pensamento crítico, autonomia, domínio do conteúdo e limites. Para isso é importante conhecer e distinguir os vários elementos dos jogos que podem contribuir para a prática pedagógica.

## 5 A PESQUISA: ESTUDO COMPARATIVO

A pesquisa se caracteriza como uma pesquisa exploratória, com ênfase numa abordagem qualitativa para a coleta de dados. Para a seleção dos artigos utilizados na pesquisa e na elaboração deste projeto, a fonte para a busca foi no portal Google Acadêmico e Scielo seguindo a temática com as palavras chaves: gamificação, ensino aprendizagem, engajamento e motivação. A plataforma entregou aproximadamente 220 resultados, como era inviável a comparação de todos, selecionados os artigos mais recentes e com temáticas e autores semelhantes aos artigos utilizados na revisão de literatura.

Para análise dos dados, foram selecionados 6 (seis) artigos acadêmicos publicados e disponibilizados na rede, que discutem as concepções acerca do tema. O critério de seleção foi a convergência das abordagens dos textos que destacam a importância da gamificação no processo de ensino e aprendizagem, auxiliando professores a perceberem e utilizarem a gamificação como metodologia ativa auxiliadora no processo de ensino e aprendizagem.

A seguir, a relação dos artigos selecionados e analisados, expondo em sequência duas categorias onde, destacam-se e compara-se a aprendizagem do educando utilizando da gamificação e jogos em sala de aula, sendo o professor mediador dessa estratégia.

### QUADRO 1 - Artigos selecionados

ARTIGO 1:	
<b>TÍTULO:</b> Aplicabilidade da gamificação em sala de aula em períodos de pandemia.	
<b>Autor:</b>	Cássia Eufrásia da Silva Costa, Rafael Costa Saboia, Cláudia Patrícia da Silva Ribeiro Menezes, Geralda Márcia da Silva Magalhães, Maria Selta Pereira.

<b>Ano de publicação:</b>	2020
<b>ARTIGO 2:</b>	
<b>TÍTULO:</b> Gamificação nas práticas pedagógicas em tempos de cibercultura: Proposta de elementos de jogos digitais em atividades gamificadas	
<b>Autores:</b>	Cristina Martins Rede La Salle e Lucia Maria Martins Giraffa
<b>Ano de publicação</b>	2015
<b>ARTIGO 3:</b>	
<b>TÍTULO:</b> Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação	
<b>Autor:</b>	Tomás Roberto Cotta Orlandi, Claudio Gottschalg Duque e Alexandre Mori Mori, Maria Tereza de Andrade Lima Orlandi
<b>Ano de publicação</b>	2018
<b>ARTIGO 4:</b>	
<b>TÍTULO:</b> A gamificação e a motivação dos alunos: considerações sobre técnicas efetivamente.	
<b>Autores:</b>	Carlos Vital Giordano e Lucas Tosi Dias de Souza
<b>Ano de publicação</b>	2021
<b>ARTIGO 5:</b>	
<b>TÍTULO:</b> Jogos em Ambientes Virtuais: Virtualizações, Tecnologias Colaborativas e Aplicações Transdisciplinares	
<b>Autores:</b>	Dorival Campos Rossi, Jaqueline Costa, Castilho Moreira, Marcos Américo, Guilherme Cardoso
<b>Ano da publicação:</b>	2021
<b>ARTIGO 6:</b>	
<b>TÍTULO:</b> Games, gamificação e o cenário educacional brasileiro	
<b>Autores:</b>	Carlos Wilson Ribeiro Fernandes e Erick Luiz Pereira Ribeiro
<b>Ano de publicação</b>	2018

Fonte: Autoria própria.

Após o processo de triagem, foi possível criar duas categorias para análise dos dados, a partir da comparação dos argumentos e fundamentos descritos nos textos, observou-se que os autores corroboram em alguns aspectos, sendo:

- a) Os efeitos da gamificação na aprendizagem dos educandos;
- b) A gamificação com intervenção pedagógica do professor.

## 5.1 OS EFEITOS DA GAMIFICAÇÃO NA APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS

Os autores corroboram que durante um jogo, o aluno sente o prazer de vencer os obstáculos, passar de uma fase à outra e tomar devida decisões. Sendo a gamificação originária dos jogos, trazendo assim os elementos engajadores para o ensino.

A gamificação é um mecanismo de jogo que pode ocorrer em ambientes que não dispõem de jogos eletrônicos, jogos manuais, ou o uso da internet. É um fenômeno

emergente que partiu da noção de games. E um exemplo bem simples se lembrarmos daquelas estrelinhas de quando o alunorecebia em sala de aula por bom comportamento, ou por uma nota positiva, iremos lembrar do mecanismo de recompensa que se equipara a estratégia de jogo com suas fases e etapas que disponibilizam recompensas para passar de nível (COSTA, SABOIA, MENEZES, MAGALHÃES e PEREIRA, 2020, p. 8).

O autor destaca que foi durante o momento pandêmico que a gamificação toma força no ambiente educacional, sendo o jogo algo da realidade do educando, que bem inserido no meio educacional auxilia na construção do conhecimento.

A importância do jogo no processo de desenvolvimento possibilita interiorização do que é conhecido e o domínio necessário para novas ações e construções. Assim, com o uso da gamificação em sala a criança poderá brincar, sentir, vivenciar, deduzir e resolver situações que a levem a construção do conhecimento (COSTA, SABOIA, MENEZES, MAGALHÃES e PEREIRA, 2020, p. 10).

Apontam ainda, os autores, que um jogo educativo, por exemplo, desenvolve a aprendizagem do estudante de forma mais prazerosa e dinâmica, já que a atividade é muito mais envolvente, pois, funciona como se o jogador fosse um personagem em ação, na busca pela vitória. Essa motivação faz com que o aluno queira continuar jogando e conseqüentemente aprendendo, de forma espontânea.

Dentre os elementos de jogos digitais, consideramos significativos no contexto educacional aqueles que desenvolvidos em atividades gamificadas possam aprimorar competências relevantes ao estudante, tais como: colaboração, cooperação, reflexão (pensamento crítico), autonomia, domínio de conteúdo, hábitos de estudo, limites etc. (MARTINS, 2015, p. 16).

Percebe-se no discurso dos autores o quanto os jogos podem ser recursos eficientes no processo de ensino-aprendizagem, pois, possuem uma estrutura capaz de fazer com que o aluno pense criticamente, saiba tomar decisões, assimilar, conceitos, treinar e até perceber possíveis dificuldades, ou seja, pode até funcionar como uma autoavaliação do próprio aluno, ao perceber suas limitações durante o percurso.

A Gamificação surge como uma proposta educacional de abordagem multimodal que visa fortalecer o processo de aprendizagem, pretendendo despertar o interesse, a curiosidade e a participação nos indivíduos, e ainda utilizar elementos modernos e prazerosos para a realização de tarefas e a conquista de objetivos. Deverá ser precedida de planejamento, capacitação, pesquisa e acompanhamento para que seja iniciativa consistente, agregadora e resulte enriquecedora nos diversos segmentos da realidade contemporânea, na educação, promovendo a motivação, o engajamento e a participação dos usuários no processo, observados seus perfis e aspectos culturais, o contexto em que estão inseridos e os objetivos do processo (ORLANDI, DUQUE e MORI, 2018).

Essas experiências vividas por meio das aulas gamificadas através dos jogos podem auxiliar na resolução de situações reais, já que envolvem a concentração, o raciocínio rápido e lógico, bem como a persistência para atingir os objetivos, ou seja, o jogo dá a oportunidade para que os alunos possam estudar conteúdos que são considerados “difíceis”, porém, de forma dinâmica, produzindo mais resultados positivos na aprendizagem.

## 5.2 A GAMIFICAÇÃO COM INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

As discussões apresentadas, destacam que somente o ensino expositivo não tem se tornado eficiente, pois, o mundo atual exige habilidades e competências para resolver situações



reais do cotidiano, as quais nem sempre são solucionadas através de um método tradicional e conservador de ensino. Como bem argumentado por Giordano (2021):

Como o aprendizado pode ocorrer de diversas maneiras e a partir de diferentes técnicas, a educação não deve se limitar ao método transmissivo/expositivo que, mesmo tendo sua validade, não alcança os mesmos efeitos das metodologias ativas. A partir dos avanços tecnológicos ocorridos nas últimas décadas, as metodologias ativas passaram a se expressar como um ensino híbrido, criando inúmeras possibilidades de situações e configurações: físico-digital, presencial e a distância, realidade física e aumentada etc. (GIORDANO, 2021, p. 31).

Nesse contexto, nas metodologias ativas é preciso a intervenção do professor, deixando claro quais são os objetivos e resultados esperados a cada conteúdo trabalhado e ainda motivando os estudantes, “assim, a mediação do professor é imprescindível nesse processo, já que alunos desmotivados estudam e aprendem muito pouco” (GIORDANO, 2021, p. 30).

“Grande parte das instituições de ensino, em diferentes modalidades e níveis, independente de nacionalidade, está com dificuldades para engajar seus alunos utilizando os recursos educacionais tradicionais” (RIBEIRO e FERNANDES, 2018, p. 4).

O fato é que, mesmo com as tecnologias e com o uso da gamificação, se não houver engajamento de gestores e professores no uso adequado da tecnologia, pode ocorrer o risco de ter os recursos tecnológicos e não serem usados adequadamente nos fins educativos.

“As novas tecnologias de informação e conhecimento, aliadas à expansão da internet, aquisição e melhora da banda larga pelas pessoas, propiciou aos desenvolvedores de conteúdo a produção de games para as novas mídias” (ROSSI, MOREIRA, AMERICO e CARDOSO, 2021, p. 70).

De acordo com Ribeiro e Fernandes (2018, p. 5), ainda há muitos professores que não entendem o universo digital, por serem de outra geração não tem o costume e habilidades para usarem essa tecnologia, isso é um fator negativo, já que os alunos são adeptos do mundo digital e aulas com games e outros recursos são um dos pontos favoráveis à aprendizagem.

Assim, vê-se a gamificação como um recurso plausível para engajar alunos e professores, pois [...] quanto maior for seu acesso e disponibilidade ao conhecimento, maiores são as possibilidades de desenvolvimento e crescimento (RIBEIRO e FERNANDES, 2018, p. 5). Então, é preciso que haja esse engajamento, de modo a superar defasagens de aprendizagens e abrir o caminho para as novas possibilidades de conhecimentos.

A partir da comparação e análise dos artigos, percebeu-se que a gamificação auxilia positivamente no processo de ensino aprendizagem do educando, frisando que os jogos, tecnologias, software e materiais digitais, podem e precisam ser utilizados dentro de salas de aulas por conta da bagagem que o educando possui desde cedo, porém é necessário haver um planejamento e estratégias para a sua utilização, sendo que é essencial o professor reconhecer o que é um jogo, e seus elementos, conseguindo assim utiliza-los em sala de aula de forma direta ou indireta através da gamificação, a partir disso é necessário ser um educador mediador desse processo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias da comunicação e as novas estratégias de ensino são de suma importância para o ensino do professor, auxiliando-o em sua ação docente, podendo ser utilizadas como engajadoras e servindo como estímulo para aulas mais interativas. Diante desse contexto, surge



a gamificação que passa a ser utilizada como estratégia inovadora no processo de ensino-aprendizagem. Considerada uma metodologia ativa, para que os educandos aprendam se divertindo. Sendo assim, este trabalho teve como finalidade avaliar as contribuições da gamificação no processo de ensino-aprendizagem. A utilização de metodologias ativas e gamificação no processo de aprendizagem tem obtido resultados mais eficientes pela atratividade dos alunos. Entre as metodologias ativas, o uso da gamificação tem conseguido maior espaço, pois como sabemos ela traz para o ambiente educacional os aspectos emocionais vivenciados nos jogos.

Quando inserimos os educandos no processo de gamificação despertamos a ele sensações como competição, trabalho em equipe, desafios e outros meios envolvidos na educação, e através deste método é possível avaliar, e apresentar soluções sobre problemas reais possibilitando o aluno a desenvolver o lado criativo, de forma mais prática. A estratégia destacada no campo educacional ainda se encontra em processo de desenvolvimento, visto que em espaços escolares, uma certa porcentagem de professores e todo o meio educacional, não conseguem utilizar a estratégia de gamificação corretamente, utilizando-a como se fosse apenas jogos.

Contudo, incorporar ou aplicar jogos no contexto educacional não se constitui na gamificação da sala de aula. Gamificar a educação prescinde do estabelecimento de objetivos, métodos e recompensas que produzam interesse no aluno.

## REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: Uma abordagem, teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, Disponível em: Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico- Prática (ifpr.edu.br). Acesso em: 12 de maio 2022.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação Inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Penso; Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.

BIENING, Patrícia; BUSARELLO, Raul Inacio; ULBRICHT, Vania Ribas; OLIVEIRA, Lídia. Metodologia ativa na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. Disponível em: CL\_15\_2013\_eBook-Tecnologia\_e\_Novas\_Mídias.pdf. Acesso: 20 de maio de 2022.

BNCC. **O uso de metodologias ativas colaborativas e a formação de competências**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/202-o-uso-de-metodologias-ativas-colaborativas-e-a-formacao-de-competencias-2>. Acesso: 28 de maio de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 23 de maio de 2022.

BUSARELLO, Raul Inácio. Gamification: Princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. Disponível em: Gamification: princípios e estratégias (usp.br). Acesso em: 14 junho de 2022.

COSTA C. E. da Silva; SABOIA Rafael Costa; MENEZES Cláudia Patrícia da Silva Ribeiro; MAGALHÃES GERALDA Márcia da Silva; PEREIRA M. Selta. Aplicabilidade da gamificação em sala de aula em períodos de pandemia. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v.6, n.10, p.79789-79802, oct.2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/18503/14904> Acesso em: 23 de setembro de 2022.





- CUNHA, G. I. C. da; CUNHA, J. I. C. da; MONTE, W. S.do; JESUS, S. M. S. de. **Metodologias ativas no processo de aprendizagem**: proposta metodológica para Disciplina Gestão de Pessoas. In: SILVA, A. R. L. da; BIEGING, P.; BUSARELLO, R. I. (org.). Metodologia ativa na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Acesso: junho de 2022.
- FADEL, Luciane Maria. *et al.* **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural. 2014. Disponível em: Gamificação na Educação (uenf.br). Acesso: maio de 2022.
- FARDO, Marcelo Luís. **A Gamificação como método**: Estudo de elementos dos games aplicados em Processos de ensino e aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem (ucs.br). Acesso: 15 setembro de 2022.
- FAVA, Fabricio, SANTAELLA, Lucia, NESTERIUK, Sérgio. Gamificação em debate, São Paulo, **Blucher**, ano de Publicação: 2018. Disponível em: Gamificação em Debate by Editora Blucher - Issuu. Acesso: 15 setembro de 2022.
- LOPES, M. da G. **Jogos na Educação**: criar, fazer e jogar. 4ª edição revista, São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINS, Cristina. Gamificação nas práticas pedagógicas em tempos de cibercultura: proposta de elementos de jogos digitais em atividades gamificadas Rede La Salle / PUCRS Porto Alegre/RS, Brasil. **XI Seminário SJEEC**, 2015. Disponível em: Gamificacao\_nas\_praticas\_pedagogicas\_em\_tempos\_de\_cibercultura\_proposta\_de\_elementos\_de\_jogos\_digitais\_em\_atividades\_gamificadas.pdf (pucrs.br). Acesso: 20 de agosto de 2022.
- MARTINS, Gercimar. **Metodologias Ativas**: Métodos e práticas para o século XXI. Quirinópolis – GO. Editora IGM 2020. Disponível em: Metodologias-Ativas-métodos- e-práticas.pdf (editoraigm.com.br). Acesso: 2 de novembro de 2022.
- McGONIGAL, J. **A realidade é quebrada por que os jogos nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. New York: The Penguin Press, 2011.
- MURR, Caroline Elisa. FERRARI, Gabriel. **Entendendo e aplicando a gamificação**: o que é, para que serve, potencialidades e desafios– Florianópolis: UFSC: UAB, 2020. 36 p.: il.- (Tutoriais Lantec ; n. 2) Disponível em: eBOOK-Gamificacao.pdf (ufsc.br). Acesso: setembro de 2022.
- ORLANDI, Tomás Roberto Cotta; DUQUE, Claudio Gottschalg; MORI, Alexandre Mori; ORLANDI, Maria Tereza de Andrade Lima. **Gamificação**: uma nova abordagem multimodal para a educação, Universidade de Brasília – UNB, Brasil, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/biblios/n70/a02n70.pdf>. Acesso em 22 de setembro de 2022.
- PINTO, A. S. S.; BUENO, M. R. P.; SILVA, M. A. F. A.; SELLMAN, M. Z. & KOEHLER, S. M. F. Inovação Didática: Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com “peer instruction”. **Janus, Lorena**, ano 6, n. 15, 1jan./jul., 2012, pp.75-87. Disponível em: Vista do Inovação Didática - Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: Uma Experiência com “Peer Instruction” (unifatea.com.br). Acesso: 20 de outubro de 2022.
- PRATES, G. A.; OSPINA, M. T. Tecnologia da informação em pequenas empresas: fatores de êxito, restrições e benefícios. **Revista de Administração Contemporânea**, 2003. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rac/a/vpfnQdJRT5CtbBpN7b7XP9r/?lang=pt> > Acesso em 20 de

maio de 2022.

RIBEIRO, Pereira Luiz Erick; FERNANDES, Carlos Wilson Ribeiro. Games, gamificação e o cenário educacional brasileiro. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias**. Encontro de Pesquisadores e Educação a Distância. Disponível em: Vista do games, gamificação e o cenário educacional brasileiro (ufscar.br). Acesso: 30 de julho de 2022.

RODRIGUES, Karina Gomes; LEMOS, Guilherme Alves de. Metodologias Ativas em Educação Digital: possibilidades didáticas inovadoras na modalidade EAD. **Ensaio Pedagógico** (Sorocaba), vol.3, n.3, set. - dez. 2019, p.29-36. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/download/156/175>. Acesso em 25 de setembro de 2022.

ROSSI Dorival Campos, *et al.* **Jogos em ambientes virtuais**: virtualizações, tecnologias colaborativas e aplicações transdisciplinares. São Paulo: Editora FAAC, 2020. Disponível em: [Jogos\\_em\\_Ambientes\\_Virtuais\\_Virtualizaco.pdf](#). Acesso: 23 de setembro de 2022.



# CAPÍTULO 19

## O PAPEL DA GESTÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Juliana Gâmbaro Pereira

Stefany Clarice Schumacker

Karina Gomes Rodrigues

Andrea Mayer Veiga

DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-243-253



# O PAPEL DA GESTÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Juliana Gâmbaro Pereira  
Stefany Clarice Schumacker  
Karina Gomes Rodrigues  
Andrea Mayer Veiga

## RESUMO

A pesquisa discorre sobre o papel da gestão no processo de inclusão escolar, contemplando as ações da gestão que impactam no processo de ensino e aprendizado, bem como, na resolução das necessidades dos estudantes de inclusão. A gestão democrática escolar está ligada diretamente a valorização do trabalho pedagógico de forma conjunta com a comunidade escolar. Dessa forma, são necessárias ações sociais solidárias e de cooperação e divisão de trabalho, a fim, de buscar uma transformação social e reafirmação de valores e objetivos para os educandos. Para o desenvolvimento da pesquisa, fez-se necessário analisar o marco histórico e a legislação da educação inclusiva, para obter respostas referentes aos direitos conquistados pelas pessoas que integram a educação especial.

**Palavras-chave:** Gestão Democrática. Inclusão Escolar. Transformação.

## 1 INTRODUÇÃO

Perante os desafios que se referem as novas políticas educacionais e as novas concepções de gestão, se faz necessário a compreensão da gestão escolar, onde entende-se a gestão como a organização da escola que oportuniza e promove as condições efetivas para garantir o avanço do processo de ensino aprendizagem, as ações da escola devem estar pautadas e articuladas em quatro áreas fundamentais: pedagógica, administrativa, financeira e de recursos humanos.

Para bem gerir uma escola, faz-se necessário ir além do que apenas otimizar fluxos, controlar processos, definir orçamentos, planejar calendários e seguir metas. O planejamento da gestão escolar deve garantir um a qualidade ensino e a sustentabilidade da instituição, sobretudo, considerando o aspecto humano. Neste sentido, é que se discute a necessidade de superar o paradigma da “administração escolar” que reforça a ideia tradicionalista de “controle de processos”, onde o gestor é o único a dar a palavra final nas tomadas dedecisões, para o modelo de “gestão escolar” que organiza os processos e considera o aspecto humano, surgindo com uma nova abordagem no gerenciamento das escolas.

Diante dessa necessidade de mudança no processo de gerir das escolas, é que se busca apresentar aspectos e características da gestão democrática, onde a efetivação dos processos dentro da escola ocorre pela dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos nas tomadas de decisão.

A gestão democrática desenvolve-se nas corresponsabilidades, que consiste na participação ativa de todos envolvidos no âmbito escolar, e da comunidade onde escola está inserida, que participa ativamente do processo de formulação e avaliação das políticas de



educação e na fiscalização. Através deste entendimento o processo da gestão escolar democrática só se torna efetiva quando todos os envolvidos lutam por mesma causa, Cury (2011, p. 51) afirma que “participar é dar parte e ter parte”, através desta participação surge a efetivação da prática escolar.

Preocupados com a promoção de uma educação de qualidade e para todos, a gestão democrática articula ações para o pleno atendimento às necessidades educacionais de cada estudante, independente de sua condição física, psicossocial e econômica, e neste aspecto, desenvolve ações com vistas à uma educação inclusiva.

A educação inclusiva percorre um grande caminho na educação em busca por espaços democráticos e de igualdade, no início as pessoas com necessidades educacionais especiais eram excluídas do convívio social, sendo trancadas dentro de casa, ou mesmo excluídas do âmbito familiar.

No Brasil a educação inclusiva surgiu a partir do séc. XIX, com grupos de assistência para atender pessoas cegas e surdas, devido as políticas esses grupos não atendiam todo o território nacional, já no séc. XX são demonstradas ações educacionais aos deficientes.

A educação especial, após 1950, foi marcada por inúmeras estruturas administrativas. Se, em primeiro momento, o serviço responsável pela Educação Especial era uma coordenação, logo a seguir passa a ser um centro e depois um departamento, até se tornar uma secretaria. Em cada mudança, há implicações funcionais, financeiros e de competências educacionais (CORRÊA, 2004, p. 48).

Entender como estruturou-se o processo histórico da educação inclusiva no Brasil, se faz necessário a compreensão dos marcos históricos e quais foram as políticas e ações necessárias para sua efetivação.

Através das temáticas abordadas de gestão escolar e educação inclusiva, a pesquisa teve como problema inicial investigar: Como o gestor pode contribuir para a efetivação da educação inclusiva? Trabalhou-se como objetivo geral levantar as práticas da gestão para a efetivação da educação inclusiva e, então, como objetivos específicos: a) analisar as principais características da administração escolar e da gestão escolar; b) compreender os princípios da gestão democrática que se aplicam na prática escolar inclusiva; c) conhecer as ações do diretor na efetivação da legislação educacional que se respalda a educação inclusiva a partir do formulário.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Refletindo sobre o tema, optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa exploratória. Sendo analisado quais as dificuldades que os gestores encontram na gestão da escola visando a efetivação da educação inclusiva na escola, questões estas que não podem ser quantificadas somente através de números e estatísticas, como afirma Minayo (2001, p. 14) “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Para o cumprimento dos objetivos propostos na pesquisa utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado, composto por dez questões, sendo sete delas “fechadas” (de múltipla escolha) e três questões “abertas” (dissertativas) que indagavam acerca do conhecimento do gestor escolar sobre a legislação aplicável, esse tipo de pergunta são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões. A



íntegra do questionário acompanha a presente pesquisa como apêndice. Para atingir ao público alvo que se tratava de gestores escolares, optou-se por enviar de maneira eletrônica por meio do recurso “*google forms*”.

Marconi & Lakatos (2003, p. 100) definem o questionário como: “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”, os autores ainda destacam algumas vantagens desse tipo de instrumento de coleta de dados:

- Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados;
- Atinge maior número de pessoas simultaneamente;
- Abrange uma área geográfica mais ampla;
- Economiza pessoal (treinamento; coleta campo);
- Obtém respostas mais rápidas e exatas;
- Liberdade de respostas (anonimato);
- Mais tempo para responder; horário favorável.

O questionário foi encaminhado para quinze gestores, de escolas públicas e particulares, contemplando a região metropolitana de Curitiba. Destes população, houve retorno de sete gestores, o que corresponde a 46,6% de participação.

### **3 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR X GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR**

A administração escolar em sua estrutura tem o diretor da escola como seu representante legal, de lei e ordem, onde também é responsável pela supervisão e controle das atividades realizadas, em aspecto prático o gestor tem o poder de dar as últimas palavras sobre as decisões tomadas no âmbito escolar. Em uma escola pública a gestão está dividida entre duas funções, sendo elas: a de educador, que busca objetos educacionais para a escola e de gerente no qual é responsável.

Segundo Paro (2001, p. 133), “o gerente é responsável último pela instituição escolar, tendo que fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores do sistema de ensino que, em grande parte, acabam por concorrer para a frustração de tais objetivos”.

O dia a dia de um gestor escolar é tomado por problemas, como a falta de recursos financeiros, a precariedade dos prédios e equipamentos escolares, sobretudo o gestor tem que dar respaldos aos órgãos competentes que solicitam pareceres, resoluções e leis nos quais acabam interferindo e tomando seu tempo para que possa realizar suas atividades ligadas a questões pedagógicas. Paro (1987, p. 52) destaca que:

Infelizmente a escola que aí está é sim reprodutora de uma certa ideologia dominante... é sim negadora dos valores dominados e mera chanceladora de injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no nível da estrutura econômica.

Neste modelo de gestão pode-se observar que a administração é tradicionalista e capitalista, onde o nível estrutural e superestrutural demonstra uma exploração e de domínio de uma classe social sobrepondo-se às demais.

Através desta gestão capitalista e tradicionalista, surge a discussão sobre a necessidade de superação de paradigmas e sobre a gestão democrática, onde seu real compromisso está ligado ao trabalho pedagógico e de apreciar os valores democráticos. Este modelo, visa uma gestão onde a hierarquia dá lugar a horizontalidade do poder, sua visão da escola e seus objetivos são passados de forma coletiva, havendo ações solidárias, de cooperação e a divisão de trabalho, seu principal objetivo é de contribuir na transformação social e de reafirmar os valores e





objetivos.

A retomada de seus verdadeiros compromissos, para que se possa conscientizar os educandos a agirem e se posicionarem em suas esferas ideológicas, políticas e econômicas da sociedade na qual está inserido, assim ter o intuito de modificar a favor de todos os membros compostos nesta sociedade, onde essas transformações podem ocorrer através da participação ativa em seu processo educacional, pois o educando é protagonista de seu processo educacional, onde ele reafirma seu papel político educativo, no qual irá reconhecer a escola como uma instância que visa garantir seus direitos como cidadãos.

A gestão democrática desenvolve-se na prática divisão de responsabilidades onde efetivamente seguindo estes padrões, irá alcançar os objetivos, através da participação do coletivo “ o componente social e cultural, engendrado pelas inter-relações pessoais no interior da escola, que passa a ser concebida como uma organização viva e dinâmica para qual se propõe um novo tipo de organização e gestão” ( L. TEIXEIRA, 2000, p. 13).

#### 4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS LEGAIS E HISTÓRICOS

A educação especial tem um longo caminho histórico na busca por espaços democráticos e de igualdade social. Dessa forma, a sua trajetória histórica conquistou e conquista no campo da legislação educacional, avanços significativos. Dessa forma, apresentar-se á algumas conquistas para o público em geral e da educação especial, os quais também são sujeitos detentores de direitos é muito importante, pois, auxilia para que todos tenham consciência e conhecimento sobre o marcos histórico. Diante disso, destacaremos a partir do quadro abaixo as conquistas mais significativas relativas ao atendimento das pessoas com deficiência no Brasil.

**QUADRO 1** - Marcos legais da educação especial

ANO	CONQUISTA
1854	Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Atual IBC – Instituto Benjamin Constant)
1857	Institutos dos Surdos e Mudos (Atual INES – Instituto Nacional da Educação de Surdos)
1926	Instituto Pestalozzi – Atendimento as pessoas com deficiência mental
1954	Primeira APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
	Criação do primeiro atendimento as pessoas com superdotação no Instituto Pestalozzi
1961	LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61): Direito dos “excepcionais” à educação preferencialmente dentro do sistema geral
1971	LDBEN – Alterou a 1961: Definiu tratamento especial aos alunos com deficiência física, mental, que se encontrem em atraso
1973	CENESP – Centro Nacional de Educação Especial (criado pelo MEC)
1988	Constituição Federal – Promoção do bem de todos sem distinção ou preconceitos, igualdade de condição de acesso e permanência na educação para todos
1990	ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90)
	Conferência Mundial de Educação para Todos

<b>1994</b>	Declaração de Salamanca/Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais – UNESCO: Escolas comuns devem combater as atitudes discriminatórias
	Política Nacional de Educação Especial: Brasil vai na contramão mundial ao publicar esse documento, mantendo sua estrutura paralela das escolas e classes especiais a educação básica regular
<b>1996</b>	LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)
<b>1999</b>	Política Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiências: O sistema de Ensino deve matricular todos os alunos, cabendo as escolas se organizar de forma a atender os alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando igualdade de aprendizado para todos
<b>2001</b>	Conselho Nacional de Educação: Regulamenta a Educação Especial
	Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica: Oficializou os Termos educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais
	Decreto 3.956/01 – Promulgou a Convenção de Guatemala
<b>2002</b>	Lei 10.436/02 – Língua Brasileira de Sinais é reconhecida
	Portaria 2.678/02 – Aprova a difusão nacional do Sistema Braille
<b>2003</b>	Programa de Educação Inclusiva
<b>2004</b>	Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Estudantes com Deficiências as Escolas e Classes Comuns da Rede Regular
<b>2005</b>	NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
<b>2006</b>	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU: sistema de educação inclusivo em todos os níveis do ensino
<b>2007</b>	PNE – Plano de Desenvolvimento da educação: busca reafirmar a oposição entre educação regular e especial
<b>2008</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>2010</b>	CONAB/CONAE – Conferências Nacionais de Educação
<b>2011</b>	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites
<b>2014</b>	PNE - Aprovação do Plano Nacional de Educação: Apresenta 20 metas para melhorar a educação no Brasil nos próximos 20 anos
<b>2015</b>	LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiências
<b>2020</b>	Decreto 10.502/20 – Institui a Política Nacional de Educação Especial, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida

Fonte: Bertim, Alves e Rodrigues (2022, p. 34).

No entanto, a história da educação nos mostra que nem sempre as pessoas com deficiência foram reconhecidas ou valorizadas, pois em muitos casos, eram excluídas do âmbito familiar, educativo e principalmente social.

Nessa perspectiva devemos esclarecer melhor o termo que se refere à educação inclusiva, pois, nos dias atuais esse paradigma é capaz de contemplar todas as formas possíveis da existência humana. Negro, pardo, amarelo, branco, gordo ou magro, mulher ou homem, adulto ou criança, ter alguma deficiência ou não ter deficiência são algumas probabilidades do ser humano. Entretanto, apesar de vários exemplos em nossa pesquisa iremos abordar apenas a categoria de pessoa com deficiência, já que a mesma é o maior exemplo de discriminação e exclusão escolar, social e familiar.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial de 1994 a terminologia pessoa portadora de deficiência ou pessoa com deficiência refere-se às pessoas que “apresentam, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social” (BRASIL, 1994, p. 22).

De acordo com Sasaki (1999) o modelo médico, frequentemente declara as pessoas com deficiência como doentes, sendo este modelo, em parte, o responsável pela resistência da sociedade em aceitar as pessoas que se encontram em condições atípicas, dificultando a busca por seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. Portanto, em 1988, a Constituição Brasileira indica através de seu artigo 205 que a educação é um direito de todos. Ainda, frise-se a menção sobre a educação especial no seu artigo 208, III, que indica ser dever do Estado “o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Dessa forma, podemos observar que é possível obter um novo olhar para a educação inclusiva, onde os direitos são conquistados e a partir disso o aluno pode fazer parte da AEE-atendimento educacional especializado. Também, garantindo o acesso às salas de aula regulares, potencializando suas habilidades e proporcionando um melhor desenvolvimento frente às suas dificuldades.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

A prática da inclusão social prevê atitudes ainda não praticadas em todas as instancias da sociedade até então, e por todos os membros desta, tais como: “aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. A diversidade humana é representada, principalmente, por origem nacional, sexual, religião, gênero, cor, idade, raça e deficiência” (SASSAKI, 1999, p. 41-2).

É importante reconhecer a inclusão como a ideia de que todos os alunos, meninos e meninas, tenham o direito de se educar juntos na escola de sua comunidade, uma escola que não exija requisitos para o ingresso, uma escola que não seleciona as crianças. “O conceito de escola inclusiva é ligado à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, de modo que se tenha lugar para todas as diferenças individuais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência.

Oliveira (2012, p. 95) salienta que: a escola inclusiva deve atender às necessidades de “todos” e quaisquer alunos, nessa escola, as atitudes enfatizam uma postura não só dos educadores, mas de todo o sistema educacional. Uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive às associadas a alguma deficiência em qualquer instituição de ensino, e em todos os níveis de ensino.

Por isso, entendemos que a verdadeira prática inclusiva ainda não vem sendo praticada de forma efetiva em nossa sociedade nos dias atuais. Para isso, é necessário ainda muitas mudanças para que pessoas e ambientes diversos possam se adaptar e incluir de maneira satisfatória toda a diversidade de ser humano. Algumas pessoas que possuem algum tipo de deficiência não precisam que a sociedade seja modificada por conta delas, para que as mesmas

possam ter um melhor desenvolvimento na sociedade. Porém, algumas precisam e muito de modificações para que possam ser incluídas e em fim participar de um mundo mais inclusivo, onde se tenha espaço para qualquer diversidade existente.

#### 4.1 A PERCEPÇÃO DO GESTOR ESCOLAR SOBRE A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EMBASADA NA GESTÃO DEMOCRÁTICA – “A PESQUISA”

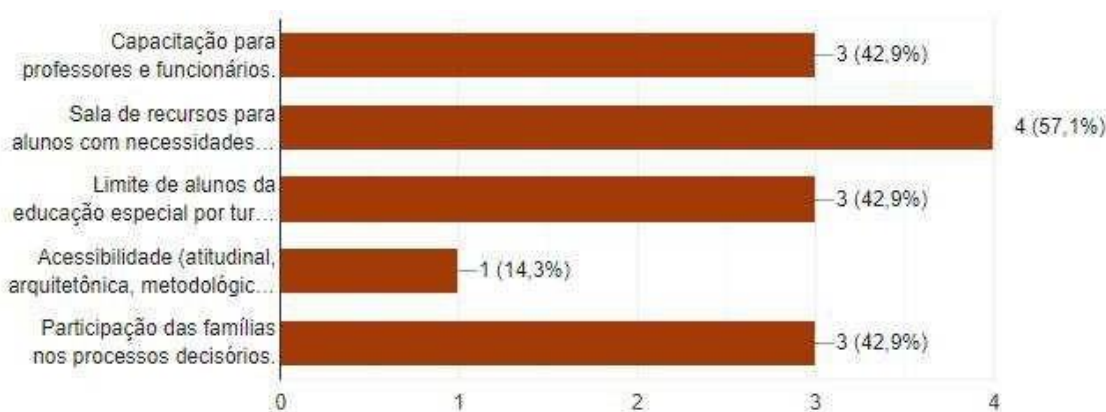
A pesquisa aqui apresentada teve como questão norteadora entender como o gestor pode contribuir para a efetivação da educação inclusiva. Para isso, buscou-se analisar melhor a percepção de quais desafios os gestores escolares enfrentam para que se tenha a efetivação da educação inclusiva. O estudo foi aplicado, em caráter exploratório e análise qualitativa, por meio de questionário aplicado para gestores escolares. O questionário, elaborado no Google Forms, foi divulgado via WhatsApp e ficou disponível no período de 13 dias, do dia 27/10/2022 ao dia 08/11/2022. Das 10 perguntas, 7 com opção de marcação de até 3 respostas e 3 perguntas abertas, possibilitando o feedback dos gestores participantes. Para preservar a identidade dos entrevistados, será utilizado nomes de flores.

A análise do questionário apresentou resultados dentro do esperado, as questões fechadas complementaram o contexto e nas questões abertas e opcionais houve boa adesão voluntária, que trouxeram clareza com relação à perspectiva por parte dos gestores. Traçando o perfil do público participante: 100% são do sexo feminino.

Quando questionados sobre o tempo de atuação como gestor escolar, em resposta obtivemos 71,4% de 1 à 5 anos, 14,3% de 12 à 15 anos e 14,3% mais de 15 anos.

Sobre o nível ou modalidade de educação que os participantes atuam foi de 42,9% na Educação Infantil e Ensino Fundamental e 14,3% no Ensino Médio. Os gestores atuantes na rede particular de ensino representaram 42,9% e na rede pública 57,1%, onde a maioria considera que o essencial para o processo de inclusão escolar não é praticado na escola onde atua, como mostra o gráfico a seguir:

**IMAGEM 1 - Nível e modalidade de educação**



Fonte: Autoria própria (2022).

Os gestores destacaram algumas ações (projetos ou implementações) que são desenvolvidas para a efetivação da educação inclusiva nas escolas que atuam, de acordo com a gestora Jasmim:

A escola acompanha os alunos e familiares no processo de aprendizagem, por meio da sala de recursos multifuncional o aluno realiza diversas atividades com base em

suas necessidades, seguindo as normas e direitos dos alunos com necessidades especiais são disponibilizado um estagiário para auxiliar as atividades em sala de aula.

Já a gestora Carmelita fala que:

Produção do PEI em conjunto com a equipe pedagógica, depois de finalizado, é compartilhado com a família e equipe de terapeutas, são realizadas reuniões periódicas com a família e terapeutas, para alinhamento de ações e estratégias, acompanhamento da psicóloga escolar, para cada segmento há uma psicóloga escolar com foco na inclusão escolar.

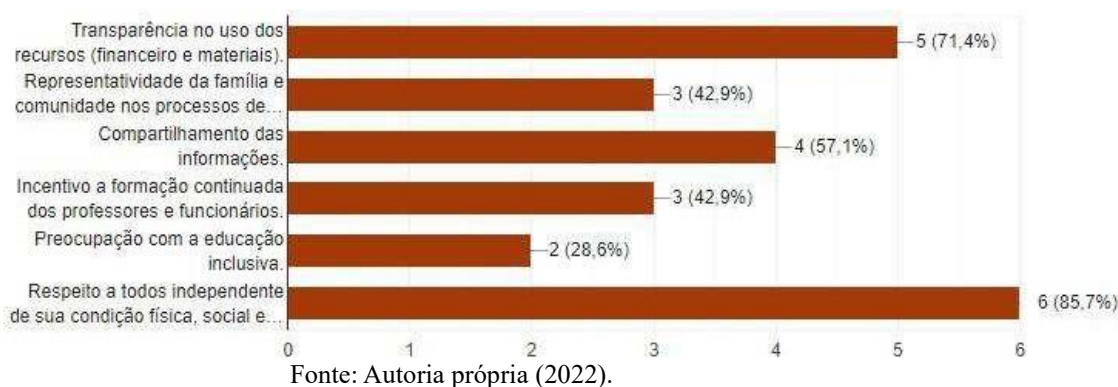
Na pergunta, se os tutores (AEE) que acompanham esses alunos têm uma preparação como formação específica, se o tutor não dispõe dessa formação, o que o gestor pode contribuir para que se efetive uma formação de qualidade. Segundo a gestora Lírio: “Sim. A melhor forma de auxiliar os envolvidos é fornecendo o apoio especializado de formação e acompanhamento paralelo”, a gestora Orquídea aponta: “Sim, duas vezes ao ano há uma formação para tutores de inclusão”.

Sobre o conhecimento dos gestores referente ao conhecimento da Legislação educacional que ampara a educação inclusiva, foi solicitado aos gestores citar duas legislação no qual seja de extrema importância, segundo a gestora Azaleia: “considero importante a formação docente para o atendimento dos alunos especiais, por meio de atendimento educacional especializado (AEE) o aluno tem mais oportunidade de se desenvolver”.

A gestora Begônia diz que: “A educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento de pessoas, e a definição de crime ao recusar, suspender, adiar cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência em qualquer curso ou nível de ensino.

A pesquisa aborda a gestão democrática como base para a efetivação da educação inclusiva. Nesta foram abordadas perguntas para entender se os gestores tem tal compreensão deste modelo de gestão, 100% afirmam conhecer os conceitos da gestão democrática e para melhor entendimento, foi solicitado quais os princípios são respeitados pela gestão da escola onde atuam, conforme demonstrado no gráfico abaixo:

**IMAGEM 2 - Princípios da Gestão Democrática**



Observa-se que 85,7% afirmam que o conceito de respeitar a todos independe de sua condição física, social e ou econômica, abrange dentro da escola.

Diante da análise dos dados, é possível afirmar que as ações de educação inclusiva se efetivam quando o trabalho da gestão escolar é pautado nos princípios da gestão democrática participativa, que conduzem as suas ações numa perspectiva mais humanizada e trabalha em prol de uma educação para todos. Destaca-se a importância do incentivo à formação continuada, de ações voltadas ao público da educação especial, bem como a necessidade de sala de recursos para alunos com necessidades educacionais especiais, para serem realizadas

atividades e planos educacionais individualizados. Possibilitando tanto ao aluno quanto ao professor que utiliza a sala de recursos, praticar da melhor maneira atividades que tenham funcionalidade diretiva para a necessidade daquele aluno.

A aplicação dos recursos financeiros para reforçar o material metodológico e disponibilizar uma sala de recursos dentro das escolas, também corresponde e muito para uma melhora significativa no processo de inclusão. Além disso, o limite de alunos especiais por turma também caracteriza uma importante ação para que o desempenho dos alunos seja garantido, não prejudicando o desenvolvimento social desse aluno e nem do restante da turma, possibilitando assim garantir o seu direito a educação de qualidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo, possibilitou uma análise referente ao processo da efetivação da educação inclusiva por intermédio do papel do gestor dentro das escolas, em que foi possível identificar os principais desafios deste processo, bem como suas potencialidades.

A pesquisa apresentada, trouxe reflexões sobre a necessidade de algumas mudanças estruturais dentro do contexto, podendo ser observado que, dentro da efetivação da inclusão, não se faz necessário somente o desenvolvimento do gestor escolar, mas sim, ter um respaldo e amparo dos órgãos competentes, que por muitas vezes se tornam falhos, sem o devido suporte e não prestando a devida acessibilidade a esses alunos.

Durante a pesquisa notou-se a diferenças entre as escolas públicas e particulares, podendo dizer que a efetivação da educação inclusiva ocorre em diferentes modos e modelos. Na rede pública a efetivação da inclusão ocorre através das salas de recurso, com profissionais especializados e contando com o apoio dos tutores e da equipe pedagógica, com serviços de acompanhamento fisioterapia, fonoaudióloga e atendimento psicológico, demanda de uma grande lista de espera, já nas escolas particulares não se tem acesso a uma sala de recursos, e os serviços de acompanhamento ocorrem de forma particular, conduzidos pelos pais dos alunos, no qual esses profissionais realizam o acompanhamento junto a escola, enviando relatórios e reuniões para a equipe pedagógica.

A gestão escolar ainda tem um longo caminho a percorrer, para que de fato seja efetiva, e as políticas públicas precisam se adequar as reais necessidades dos alunos inclusivos, como currículo, infraestrutura, metodologias e práticas pedagógicas, para que a escola possa ser, realmente um espaço que dialogue sobre as diferenças e diversidades.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: Livro 1 / MEC / SEESP**, Brasília, DF, 1994. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>> Acesso em : 09 jun 2022.
- BERTIM, Thais Manfri; ALVES, Carlos Henrique Pereira; RODRIGUES, Karina Gomes. **Jogos pedagógicos no processo de aprendizagem na educação especial**. Capítulo 3. Pagina 34 In: HOBMEIR, Liziane, CAMARGO, Rosi Munarreti. Reflexões Pedagógicas. Histórias pela educação. Ponta Grossa. ZH4. 2022. Disponível em:



[https://www.editorazh4.com.br/assets/uploads/arquivo/0ab6f-reflexoes-pedagogicas\\_versao\\_final.pdf?fbclid=IwAR0PnRBX3Bcf3EsoB1QwCgR8bd28kF4mIdiJ4aeo9q9\\_9f5qZmLG4PPn\\_7Q](https://www.editorazh4.com.br/assets/uploads/arquivo/0ab6f-reflexoes-pedagogicas_versao_final.pdf?fbclid=IwAR0PnRBX3Bcf3EsoB1QwCgR8bd28kF4mIdiJ4aeo9q9_9f5qZmLG4PPn_7Q). Acesso em 16 de junho de 2022.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. **Educação Especial**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**. 2007.

**Gestão Democrática e Inclusão Escolar: Um Possível Diálogo**- Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/6-Texto-Revista-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Foco-Gracielle-resumo-abstrat%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/6-Texto-Revista-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Foco-Gracielle-resumo-abstrat%20(1).pdf) Acesso em : 03 de junho de 2022.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003. Acesso em: 20 de novembro de 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2001. Acesso em: 15 de novembro 2022.

OLIVEIRA, Fabiana Barros. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras. **Revista Diálogos & Saberes**, v. 8, n. 1, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001. Acesso em: 15 de junho de 2022.

\_\_\_\_\_. A utopia da gestão escolar democrática. **Caderno de pesquisa**. São Paulo (60). p. 51-3, fev., 1987. Acesso em 15 de junho de 2022.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999. Acesso em 20 de junho de 2022.

TEIXEIRA, Lucia Helena G. (Coord.) **O diretor da unidade escolar frente a tendências presentes na gestão da escola pública de Minas Gerais**. Projeto de pesquisa. 2000. (mimeo). Acesso em: 13 de junho de 2022.

SILVA, João Batista. SALES, Gilvandenys Leite. Gamificação aplicada no ensino de Física: um estudo de caso no ensino de óptica geométrica. **Acta Scientiae**, 19(5), 2017. Disponível em: [gamificaoaplicadanoensinodefisica.pdf](http://gamificaoaplicadanoensinodefisica.pdf). Acesso: agosto de 2022.

ZICHERMANN, Gabe, CUNNINGHAM, Christopher. **Gamificação por Design: Implementando Mecânicas de Jogos em Aplicativos Web e Móveis**. Sebastopol, CA: O' Reilly Media, Inc. 2011. Disponível em: [Gamification: princípios e estratégias \(usp.br\)](http://Gamification: principios e estrategias (usp.br)) Acesso: maio de 2022.

# CAPÍTULO 20

## QUALIDADE DE VIDA E BEM-ESTAR PARA O PACIENTE EM DIÁLISE

Aline Borsato Hauser

Isabel Letícia Salvaro Herpich

José Antônio Pereira Lucieto

Paulo César Gregório

Diego da Silva

DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-254-263



# QUALIDADE DE VIDA E BEM-ESTAR PARA O PACIENTE EM DIÁLISE

Aline Borsato Hauser<sup>1</sup>  
Isabel Letícia Salvaro Herpich<sup>2</sup>  
José Antônio Pereira Lucieto<sup>3</sup>  
Paulo César Gregório<sup>4</sup>  
Diego da Silva<sup>5</sup>

## RESUMO

Doença renal crônica (DCR) é entendida como uma patologia que provoca a redução da função renal de forma progressiva e irreversível, a ponto de o paciente necessitar de diálise. Esse é um tratamento invasivo e não curativo, que restringe a vida do paciente, tanto pelos fatores renais, quanto pelos fatores não renais, como distúrbios do humor, piora da qualidade de vida (QV), depressão e ansiedade. A QV está comprometida nesses pacientes que em sua definição mais ampla abrange os aspectos gerais da vida do indivíduo, podendo ser abordada pelos escores de instrumentos validados como o *Kidney Disease Quality of Life – Short Form* (KDQOL-SF). Este estudo é uma revisão de literatura que se respalda na busca de artigos em bases de dados tais como o *Pub Med*, *Lilacs*, *SciELO*, periódicos e sites, com os seguintes descritores em “qualidade de vida”, “doença renal crônica” e “diálise”. A avaliação da QV de forma individual e por equipes multiprofissionais, é extremamente relevante para o desenvolvimento de estratégias pessoais, sociais e institucionais, para aumentar a sobrevida e melhorar o bem-estar e a QV desses pacientes.

**Palavras-chave:** Qualidade de vida. Doença renal crônica. Diálise.

## 1 INTRODUÇÃO

A doença renal crônica (DRC) baseia-se na presença de dano renal progressivo e irreversível com perda da função dos néfrons. A definição e a classificação da doença passaram por mudanças e evoluíram com o passar do tempo, assim DRC pode ser considerado um termo geral, usado para definir um conjunto de desordens que afetam a estrutura e função dos rins, com consequente redução dessa função, independente da etiologia. O grau de expressão da doença é variável, o que se relaciona em parte com a causa, severidade e taxa de progressão (LEVEY e CORESH, 2012; KDIGO, 2012; WEBSTER *et al*, 2017).

De acordo com o *Kidney Disease: Improving Global Outcomes*, do Jornal Oficial da

---

<sup>1</sup> Farmacêutica, Doutora em Ciências da Saúde e Professora da Universidade Federal do Paraná.

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná.

<sup>3</sup> Acadêmico do curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná.

<sup>4</sup> Farmacêutico, Doutor em Microbiologia, Parasitologia e Patologia e Professor da Universidade Federal do Paraná e do Centro Universitário de Ensino, Ciência e Tecnologia do Paraná.

<sup>5</sup> Psicólogo, Mestre em Medicina Interna e Ciências da saúde, Professor do Centro Universitário de Ensino, Ciência e Tecnologia do Paraná.

Sociedade Internacional de Nefrologia (KDIGO, 2012), a classificação prognóstica considera o declínio da função renal pela taxa de filtração glomerular (TFG) juntamente com a presença de albuminúria. Essa classificação considera como diagnóstico para a DRC em estágio inicial, a redução na função renal com TFG <60 mL/minuto/1,73m<sup>2</sup> e albuminúria >300 mg/24h, por um período igual ou superior a três meses. Em sua fase mais avançada ou estágio final da doença renal (*end-stage renal disease* ou ESRD), a TFG é <15 mL/minuto/1,73m<sup>2</sup>, quando os rins não conseguem mais manter a normalidade do meio interno do paciente, com consequente aumento de toxinas e água no organismo, tornando os pacientes com DRC dependentes de tratamentos renais substitutivos (TRS) (GONÇALVES *et al*, 2015; KDIGO, 2012; WEBSTER *et al*, 2017).

Os tratamentos utilizados como TRS podem ser a hemodiálise (HD), a diálise peritoneal (DP) ou o transplante renal. A hemodiálise é o tratamento substitutivo mais comumente utilizado na doença renal em estágio terminal, e durante o tratamento, o paciente fica sujeito a variadas complicações técnicas, emergências clínicas ou até mesmo a óbito (LIRA, AVELAR e BUENO, 2015). Os TRS servem para diminuir os sintomas e aumentar a qualidade e o tempo de vida do paciente, mas não são curativos (ZANINI *et al*, 2012; LEIMIG *et al*, 2018). Consequentemente, a hemodiálise é um processo de longa duração e com muitas complicações que acabam por dificultar a adaptação e a adesão do paciente ao tratamento. Conforme a definição do Ministério da Saúde, o termo qualidade de vida (QV) é amplo e considera o contexto geral da vida do indivíduo, pois refere-se também às noções subjetivas de conforto, bem-estar e realização individual e coletiva (BRASIL, 2013). Portanto, não há dúvidas de que a terapia dialítica tem forte impacto na QV desses pacientes.

Considerando ainda o número total estimado de pacientes em diálise no Brasil de 148.363, sendo que o número absoluto e a taxa de prevalência de pacientes em diálise crônica continuam aumentando (NERBASS *et al*, 2022), esse grupo se torna de grande importância para intervenções em saúde, bem-estar e QV no cenário brasileiro. A identificação e diferenciação entre os fatores inalteráveis e os modificáveis, são extremamente relevantes para uma intervenção adequada e consequentes alterações na QV, desfechos da DRC e possível sobrevida dos pacientes (HUSSIEN *et al*, 2020), tendo isso em vista, a avaliação rotineira da QV de todo paciente com DRC se torna de suma importância.

## **2 QUALIDADE DE VIDA E BEM-ESTAR PARA O PACIENTE EM DIÁLISE**

Considerando o número atual de pacientes em diálise no Brasil e o fato de que a DRC é destacada como uma das principais causas de morbimortalidade e incapacidades mundiais (NERBASS *et al*, 2022), o estudo da QV nesse grupo de pacientes se faz extremamente relevante. Foi constatado por Motta (2016), que o início ao tratamento dialítico marcou decisivamente a vida dos pacientes, mudando suas rotinas, de suas famílias e de vários fatores que influenciam a QV, como a própria condição renal, função física, sono, função sexual, cognição e situação sociodemográfica (MOTTA, 2016). Dentre os fatores determinantes da piora na QV nos pacientes em diálise, somam-se os não-renais, como distúrbios do humor, depressão e ansiedade. Um estudo de coorte prospectivo, com portadores de DRC, mostrou que a presença da depressão foi um alto fator de risco para hospitalização e progressão da doença renal (HEDAYATI, *et al*, 2010). Ainda, uma análise de pacientes de um centro de diálise, mostrou que aqueles que preenchiam critérios para ansiedade, apresentaram QV mais baixa quando comparados aos demais. Existem estudos que apontam que a QV é tão importante quanto a sobrevida e que, muitos pacientes trocariam dias de vida pela redução no número de idas a hospitais e mais tempo de lazer (CUKOR *et al*, 2008).

Estudos comparativos com portadores de doenças crônicas, mostram que indivíduos com DRC experimentam níveis de QV piores quando comparados a pacientes com outras doenças crônicas, como doença pulmonar obstrutiva crônica, artrite reumatoide e insuficiência cardíaca congestiva (MITTAL *et al*, 2001). A DRC associa-se a várias intercorrências, como a própria progressão e evolução para a doença renal em estágio terminal, doenças cardiovasculares (DCV) e morte prematura. Além disso, dentre as características da população acometida por DCV, a DRC é apontada como um fator de risco independente (HILL *et al*, 2016). Conforme Pereira *et al* (2017), o envelhecimento está relacionado a probabilidades aumentadas da ocorrência de doenças crônicas não transmissíveis (DCNTs), incluindo a DRC. Além do avançar da idade, a presença de diabetes, hipertensão e outras situações também podem ser consideradas como fatores de risco para perda da função renal (PEREIRA *et al*, 2017).

Após o diagnóstico e a classificação do paciente renal em estágio terminal, tem-se início ao tratamento por TRS. Os tratamentos substitutivos da função renal servem para diminuir os sintomas e aumentar a qualidade e o tempo de vida do paciente, mas não são curativos (ZANINI *et al*, 2012; LEIMIG, *et al*, 2018). Em relação ao transplante renal, os pacientes entram na fila para transplante compatível e enquanto isso, iniciam o tratamento por DP ou HD. A DP é uma opção de tratamento através do qual o processo ocorre com o auxílio de um filtro natural (peritônio) como substituto da função renal. O peritônio é uma membrana porosa e semipermeável, que reveste os principais órgãos abdominais e dessa forma, a cavidade peritoneal é lentamente preenchida com uma solução de diálise composta por uma mistura de água, sal e outros aditivos, através do cateter, inicialmente implantado por meio de uma pequena cirurgia no abdômen. A solução de diálise é infundida e permite que as substâncias acumuladas sejam removidas, bem como o excesso de líquido que não está sendo eliminado pelo rim, já que a solução é drenada através do cateter. A DP pode ser feita em casa ou outro lugar, desde que o paciente tenha acompanhamento e suprimentos necessários para realizar o tratamento de forma higiênica, segura e adequada (KDIGO, 2012; GONÇALVES *et al*, 2015; NKF, 2023).

A HD, por sua vez, é o tratamento substitutivo mais comumente utilizado para o último estágio da doença renal. Consiste em um processo de filtragem do sangue por meio de uma máquina com membranas dialisadoras, que regulam a quantidade de sais e líquidos, atuando no controle da pressão arterial e no equilíbrio hídrico do corpo, exercendo funções que o rim não consegue mais desempenhar. Antes de iniciar a diálise, é necessária uma pequena cirurgia para criar um local de acesso vascular, geralmente no braço, para se ter uma maneira fácil de obter sangue através do dialisador e de fácil retorno ao corpo. A fístula arteriovenosa para hemodiálise é uma conexão direta de uma artéria a uma veia, sendo o tipo preferido de acesso, porque uma vez que a fístula amadurece, tornando-se maior e mais forte, pode durar muitos anos. A diálise é realizada em unidade hospitalar ou centro de diálise, geralmente dura cerca de quatro horas cada sessão, sendo realizada habitualmente três vezes por semana. A duração ou a quantidade são variáveis e alguns pacientes podem precisar de mais tempo ou mais dias na semana para tratamento, com base em suas necessidades específicas (KDIGO, 2012; GONÇALVES *et al*, 2015; NKF, 2023).

Entretanto, independente dos dias em que as sessões são realizadas ou do tempo de duração da diálise, é inegável que a rotina é rígida e restringe a independência dos pacientes. Associado a isso, durante o tratamento, o paciente fica sujeito a variadas complicações técnicas, emergências clínicas ou até mesmo a óbito (LIRA, AVELAR e BUENO, 2015). As principais complicações paralelas a DRC são anemia crônica, dores, câimbras musculares, tonturas, vômitos, convulsões, cefaleia, dispneia, fraqueza, desmaio, sudorese, distúrbio mineral e ósseo, distúrbios eletrolíticos, acidose metabólica, embolia gasosa, flebite e doença cardiovascular, ainda inabilidade para ter filhos e distúrbios do sono. Além disso, o curso da doença significa maiores riscos de morbidade cardiovascular, mortalidade prematura e/ou diminuição da QV

(HILL *et al*, 2016; JESUS *et al*, 2018; LIRA *et al*, 2015; TERRA *et al*, 2010). Consequentemente, o paciente acaba fazendo uso de variados medicamentos para controlar esses sintomas, o que também tem impacto na sua percepção da terapêutica. Todos esses fatores, somados às restrições que o tratamento impõe, como, por exemplo, a menor capacidade de locomoção, isolamento social, perda de emprego e perda da autonomia, afetam a adesão do paciente e, consequentemente, o potencial benéfico da HD (ZANINI *et al*, 2012; LEIMIG *et al*, 2018). Portanto, o tratamento da pessoa com DRC envolve uma equipe multidisciplinar, incluindo acompanhamento da nutrição, enfermagem, psicologia e assistência social, que atuam com o objetivo de retardar a progressão da doença, tratar das complicações citadas acima, preparar o paciente para a TRS e estabelecer uma rotina de imunização, principalmente para a hepatite B (AMMIRATI, 2020).

Segundo o Ministério da Saúde em seu glossário temático “Promoção da saúde (2013)”, o termo QV é definido como um grau de satisfação de necessidades da vida humana (OMS, 2013), incluindo trabalho, educação, saúde, lazer, elementos materiais, bem como o acesso à habitação, alimentação e água potável. A QV pode ainda ser complementada com algumas definições propostas por Pereira *et al.*, (2017), que diz que um dos sentidos possíveis de QV é a percepção do indivíduo acerca de sua posição na vida, seja no contexto da cultura, bem como em um sistema de valores no qual está inserido, em contraste com “seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (PEREIRA *et al*, 2017). Além do exposto, o texto aborda a definição psicológica para a QV, na qual enfatiza as reações subjetivas de um indivíduo frente às suas vivências, porém aponta outra alternativa que considera também a vida atual em comparação com um padrão: o que se tem e o que se quer ter, o que os povos consideram como um ideal real de vida, a relação que se percebe entre as circunstâncias no presente e o que se espera vir a ser, por fim, um comparativo entre a QV atual e a tida no passado (PEREIRA *et al*, 2012).

Para expandir a compreensão do conceito de QV, expõe-se também as teorias médicas que, segundo Pereira *et al.* (2012), mantém seu enfoque na cura e sobrevivência dos indivíduos. Essa compreensão se torna importante na medida em que tratamentos médicos possam interferir na QV, inclusive prejudicando-a, consideração esta que se torna relevante, ainda, no que tange o princípio médico de que os benefícios do tratamento devem ser maiores que o sofrimento implicado neste processo (PEREIRA *et al*, 2012). Ainda, esse estudo apresentou dados que mostraram uma correlação entre o número maior de complicações apresentadas pelo paciente em diálise, com um menor escore obtido na avaliação da QV. Outro estudo apontou as principais influências positivas que impactam sobre a QV, tais como o grau de escolaridade, a maior renda e a presença de um companheiro (JESUS *et al*, 2018).

Hussien e colaboradores, que observaram muitos pacientes com algum grau de comprometimento cognitivo e que, segundo os autores, poderia estar relacionado a baixa escolaridade, mas também possivelmente ao envelhecimento e a própria DRC. Os pacientes com DRC são classificados como de alto risco para declínio cognitivo devido ao uso de polifarmácia e a presença das comorbidades mais frequentes, como diabetes e hipertensão (HUSSIEN *et al*, 2020). Portanto, considerando o termo qualidade de vida relacionada a saúde (QVRS), que se refere à percepção do indivíduo sobre a sua condição diante da doença, do seu tratamento e como a doença afeta sua condição de vida útil, a QVRS pode ser impactada, conforme descrito por Chuasuwon *et al*, (2020), independentemente de ser tratada por TRS ou por um manejo conservador. O *Kidney Disease Quality of Life-Short Form* (KDQOL-SF) foi elaborado pelo *World Health Organization Quality of Life Working Group* (WHO-QOL-Group), em 1997, e validado no Brasil em 2003. O KDQOL-SF mensura a QVRS especificamente em pacientes com doença renal em tratamento dialítico. Este instrumento é composto pela avaliação da qualidade de vida geral e a integração dos dados específicos, o que



proporciona uma análise integral (FUKUSHIMA *et al*, 2016).

As mudanças do tratamento dialítico às quais os pacientes são expostos, além dos citados acima, ainda a exigência de adaptações na rotina e nos hábitos de vida do paciente, englobando desde o uso contínuo de medicamentos, restrições na ingestão de líquidos e alimentos, incerteza sobre o futuro, mudanças na estrutura familiar, tempo gasto com o tratamento, problemas financeiros, mudanças nas atividades de trabalho, dificuldades com transporte para o centro de diálise, limitações da atividade física, queda nas funções corporais e mudanças na vida social, bem como restrições no convívio social e familiar, além do acompanhamento clínico ambulatorial constante, podem ser grandes causadoras de estresse (LIRA *et al*, 2015; JESUS *et al*, 2018). No que tange às possíveis consequências psicossociais para os pacientes em diálise, o confronto com uma doença crônica com perspectiva de dependência de uma terapia invasiva como a HD, assim como outras questões já citadas, podem também gerar grandes conflitos e dificuldades de enfrentamento (PEREIRA *et al*, 2017).

Observa-se ainda, outros efeitos como o declínio sexual, conflitos ligados à existência e à espiritualidade, incertezas quanto ao futuro, os quais têm poder de interferência sobre os sintomas físicos e emocionais, sendo estes os mais comprometidos em alguns grupos pesquisados. Tais mudanças, afetam a forma que o sujeito percebe a si, suas capacidades e seu meio, como as vinculações trabalhistas, dificultadas pelo tempo dedicado ao tratamento e à rotina que este impõe, o desempenho físico diminuído e os sintomas que se tornam presentes, além de outras complicações como o tratamento de alto custo. Ainda, é pontuado um dado interessante que se refere ao impacto das limitações trabalhistas que se torna menor conforme a idade é avançada, tendo em vista que o impacto nesse tipo de atividade será diminuído para pessoas aposentadas (JESUS *et al*, 2018).

Um estudo de 2015 relatou altos índices de problemas psicológicas como depressão, baixa autoestima e ansiedade, a qual pode estar ligada ao processo de instalação da via de acesso para diálise, do paciente estar conectado durante horas à máquina dialisadora, e a preocupação com os cuidados exigidos. Diante dessas dificuldades, os pacientes desenvolvem estratégias de enfrentamento particulares que impactam sua QV, como, por exemplo, estratégias religiosas ou espirituais, busca de apoio no relacionamento conjugal, características familiares, redes sociais, recursos funcionais ou práticos e circunstâncias econômicas (LIRA *et al.*, 2015). Questões como o número de pessoas na residência do indivíduo, aparentou auxiliar no domínio físico, permitindo ponderar sobre a influência do apoio familiar e social, por exemplo, no cuidado do paciente e no auxílio em atividades diárias. Foi identificado, ainda, que o tempo prolongado de sessões de HD relacionou-se à melhores resultados ligados a questões físicas, relações sociais e do meio ambiente (JESUS *et al*, 2018).

A identificação e a diferenciação entre os fatores inalteráveis e os modificáveis, são extremamente relevantes para uma intervenção adequada e consequentes alterações na QV, desfechos da DRC e possível sobrevida dos pacientes, tendo isso em vista, a avaliação rotineira da QV de todo paciente com DRC se torna de suma importância (HUSSIEN *et al*, 2020). Nesse sentido, o médico da atenção primária possui um papel fundamental no manejo dos fatores agravantes da DRC que podem ser modificados nos cuidados do paciente, por ser, provavelmente, a primeira pessoa a identificar o declínio da TFG, além de comorbidades e fatores que podem ser modificáveis, como hipertensão, hiperglicemia, dislipidemia, tabagismo, obesidade e agentes nefrológicos como uso de contrastes (CHARLES e FERRIS, 2020).

Em um estudo realizado por So *et al.* (2022), quando comparados, num período de doze meses, pacientes que adotaram uma forma de tratamento substitutiva das funções renais a pacientes tratados de forma conservadora, a autopercepção da QV dos dois grupos não teve significativas mudanças. Tais resultados sugerem que a diálise não necessariamente tem um

impacto positivo na QV, o que reforça a possibilidade do tratamento renal por manejo conservador, com suporte clínico e gerenciamento adequado dos sintomas, como forma da manutenção da QV (SO *et al.*, 2022). Segundo Ren *et al.* (2019), o efeito do manejo conservador é semelhante ou superior ao da diálise não somente em termos de QV, mas também em termos de sobrevida. Alternativa ainda mais relevante considerando que, conforme sugerem pesquisas emergentes, aspectos da QV, como manutenção da independência ao invés do aumento do tempo de vida, são prioridade para muitos pacientes com doença renal em estágio terminal (REN *et al.*, 2019) (SO *et al.*, 2022). Dessa forma, o tratamento conservador parece melhorar a QV e aliviar os sintomas desses pacientes, embora os autores enfatizem que todo paciente deve ser bem-informado sobre os possíveis benefícios e adversidades das opções de tratamento (REN *et al.*, 2019). De qualquer forma, a ampliação das possibilidades de tratamento se justifica também no estudo realizado por Chuasuwon *et al.* (2020), sendo que utilizando ferramentas de autorrelato, os autores concluíram que pacientes tratados por DP tiveram melhor QVRS geral do que pacientes em HD, além de uma melhora moderada no subdomínio do funcionamento físico, limitação de função por problemas emocionais, efeitos e carga da doença renal 2020 (CHUASUWON *et al.*, 2020).

A grande questão é que o tratamento dialítico acarreta diferentes efeitos negativos sobre o estado físico e biopsicossocial do sujeito (HILL *et al.*, 2016). Tendo em vista que a DRC é destacada como uma das principais causas de morbimortalidade e incapacidades no Brasil e no mundo, o apontamento e análise dos possíveis impedimentos que acompanham o diagnóstico adequado e os diferentes tratamentos, são extremamente relevantes para a avaliação da QV do paciente, para o desenvolvimento de estratégias pessoais, sociais e institucionais, buscando a melhora na sobrevida, no bem-estar e na QV.

#### **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS**

Conforme evidenciado acima, a diálise é um processo de longa duração e com muitas complicações que, além de dificultarem a adaptação e adesão do paciente ao tratamento, diminuem sua QV. A complexidade do tema abordado se torna ainda mais importante na medida em que se compreende a ideia de que tratamentos médicos possam interferir na QV, inclusive prejudicando-a, fato relevante no que tange o princípio médico de que os benefícios do tratamento devem ser maiores que o sofrimento implicado, lembrando que no caso do paciente com doença renal em estágio terminal, o tratamento dialítico não prevê a cura, mas aumentar a sobrevida.

Apesar da DRC acometer pacientes de todas as idades, o avançar da idade por si só deve ser um fator de risco importante a ser analisado, tendo em vista que o envelhecimento está relacionado a probabilidades aumentadas da ocorrência das DCNTs, como é o caso da DRC. Conforme observado, a prevenção e a detecção precoce da DRC, ainda são as melhores opções para se evitar a progressão para doença renal em estágio terminal e conseqüentemente, o tratamento por diálise. Nesse contexto, é extremamente benéfico o conhecimento da presença de fatores de risco, como diabetes, hipertensão, tabagismo, obesidade e outros, assim como incentivar as campanhas de prevenção que tratem das medidas para se obter hábitos de vida adequados no cuidado dos rins. Lembrando que com o aumento da expectativa de vida da população em geral, o tema abordado se torna ainda mais relevante no contexto da saúde e bem-estar.

Entretanto, a avaliação da QV também é importante na tomada de decisão quanto ao tratamento a ser adotado pelo paciente. No caso do tempo prolongado de sessões de HD, que se

relacionou a melhores resultados ligados a questões físicas, relações sociais e do meio ambiente, acredita-se que possa estar diretamente relacionado às questões de infraestrutura adequada do centro de diálise, convívio social entre os pacientes que permanecem juntos por horas e dias, associados a uma equipe multiprofissional competente e engajada na melhora da QV dos pacientes.

É importante também destacar que algumas das variáveis encontradas que interferiram na QV do paciente, foram a presença de um companheiro conjugal, a convivência com um maior número de pessoas na residência, o número menor de comorbidades, realizar as sessões de hemodiálise no serviço público, ter maior grau de escolaridade, ter mais idade e o maior tempo da sessão. Nesse sentido, a avaliação rotineira da QV no paciente diagnosticado com DRC, por meio de protocolos e questionários validados de bem-estar, conforme os citados neste trabalho, se torna muito valiosa no contexto geral para uma possível atuação multiprofissional, para identificar e minimizar esses fatores modificáveis, procurando uma intervenção adequada, maior sobrevida e melhora na QV.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando no paciente em diálise amplamente limitado, tanto pelo estado patológico permanente, com perdas progressivas e irreversíveis da função dos rins, quanto pelo tratamento, que exige sua presença na unidade hospitalar ou de hemodiálise, por uma grande quantidade de tempo, deve-se buscar não somente a extensão do tempo de vida, mas também a melhora do bem-estar e da QV desse indivíduo. Nesse sentido, são importantes as alternativas terapêuticas que visem esse fim, assim como equipes multiprofissionais que atuem no indivíduo de forma personalizada e desde o início do tratamento, além das iniciativas para avaliação da QVRS de forma contínua.

## REFERÊNCIAS

- AMMIRATI, A.L. Chronic Kidney Disease. **Revista da Associação Médica Brasileira**. 66 (SUPPL 1):S3-S9, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9282.66.S1.3>.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Vigilância em Saúde. Glossário temático: promoção da saúde / Ministério da Saúde. Secretaria- Executiva. Secretaria de Vigilância em Saúde. – 1. ed., 2. reimpr. – Brasília: **Ministério da Saúde**, 2013. 48 p. ISBN 978-85-334-1860-8.
- CHARLES C.; FERRIS A.H. Chronic Kidney Disease. **Prim Care Clin Office Pract** 47 (2020) 585–595. <https://doi.org/10.1016/j.pop.2020.08.00>
- CHUASUWAN, A.; POORIPUSSARAKUL, S.; THAKKINSTIAN, A.; INGSATHIT, A.; PATTANAPRATEEP, O. Comparisons of quality of life between patients underwent peritoneal dialysis and hemodialysis: a systematic review and meta-analysis. **Health and quality of life outcomes** (2020) 18:191. DOI: <https://DOI.ORG/10.1186/S12955-020-01449-2>.
- CUKOR, D., COPLAN, J., BROWN, C., FRIEDMAN, S. Anxiety Disorders in Adults Treated by Hemodialysis: A Single-Center Study. **American Journal of Kidney Diseases**, vol 52, No 1, p. 128-136, 2008.

- FUKUSHIMA, R.L.M.; MENEZES, A.L.C.; INOUE, K.; PAVARINI, S.C.I.; ORLANDI, F.S. Fatores associados à qualidade de vida de pacientes renais crônicos em hemodiálise. 518 **Acta paul enferm.** 2016; 29(5):518-24.
- GONÇALVES, F. A., DALOSSO, I. F., BORBA, J. M. C., BUCANEVE, J., VALERIO, N. M. P., OKAMOTO, C. T., BUCHARLES, S. G. E. (2015). Qualidade de vida de pacientes renais crônicos em hemodiálise ou diálise peritoneal: estudo comparativo em um serviço de referência de Curitiba-PR. **Jornal Brasileiro de Nefrologia**, 37(4), 467-474.
- HEDAYATI, S.S.; MINHAJUDDIN, A.T.; AFSHAR, M.; TOTO, R.D.; TRIVEDI, M. H.; JOHN RUSH, A. Association between major depressive episodes in patients with chronic kidney disease and initiation of dialysis, hospitalization, or death. **JAMA**, may 19, 2010—VOL 303, NO. 19.
- HILL, N.R.; FATOBA, S.T.; OKE, J.L.; HIRST, J.A.; O'CALLAGHAN, C.A.; LASSERSON, D.S.; HOBBS, R. Global prevalence of chronic kidney disease – a systematic review and meta-analysis. **Plos one**, 1-18, 2016. DOI: 10.1371/journal.pone.0158765
- HUSSIEN, H.; APETRII, M.; COVIC, A. Health-related quality of life in patients with chronic kidney disease. **Expert Review of Pharmacoeconomics & Outcomes Research**, 2020. doi: 10.1080/14737167.2021.1854091
- JESUS, N.M.; SOUZA, G.F.; MENDES-RODRIGUES, C.; ALMEIDA NETO, O.P.; RODRIGUES, D.D.M.; CUNHA, C.M. Qualidade de vida de indivíduos com doença renal crônica em tratamento dialítico. **J. Bras. Nefrol.** 41 (3) jul-sep 2019 <https://doi.org/10.1590/2175-8239-jbn-2018-0152>
- KDIGO 2012 – Kidney Disease Improving Global Outcomes. Clinical Practice Guideline for the Evaluation and Management of Chronic Kidney Disease. **Kidney International Supplements** (2013) 3, 2; doi:10.1038/kisup.2012.74
- LEIMIG, M. B. C., LIRA, R. T., PERES, F. B., FERREIRA, A. G. D. C., FALBO, A. R. (2018). Qualidade de vida, espiritualidade, religiosidade e esperança em pessoas com doença renal crônica em hemodiálise. **Rev. Soc. Bras. Clín. Méd**, 16(1), 30-36.
- LEVEY, A.S.; CORESH, J. Chronic kidney disease. **Lancet**, 2012; 379: 165–80.
- LIRA, C.L.O.B.; AVELAR, T.C.; BUENO, J.M.H. Coping e Qualidade de vida de pacientes em hemodiálise. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 6, n. 1, p. 82-99, jun. 2015. 10.5433/2236-6407.2015v6n1p82.
- MITTAL, S. K., AHERN, L., FLASTER, E., MAESAKA, J. K., FISHBANE, S. Self-assessed physical and mental function of haemodialysis patients. Nephrology, dialysis, transplantation: official publication of the European Dialysis and Transplant Association - **European Renal Association**. 16 (7):1387-94, 2001.
- MOTTA, D. R. M. DE SANTANA. Fatores associados à qualidade de vida relacionada à saúde em pacientes em diálise: o foco deve ser o humor? 2016. **Dissertação de mestrado - UFS**. <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufsf/3808>
- NERBASS, FB; LIMA, HN; SALDANHA, F; VIEIRA NETO, TOM; SESSO, R. LUGON, JR. Censo brasileiro de diálise 2021. **J. Bras. Nefrol.** 2022-11-09. DOI: 10.1590/2175-8239-JBN-2022-0083. National kidney foundation. Acesso em 12 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.kidney.org/atoz/content/dialysisinfo>
- PEREIRA, E. F., TEIXEIRA, C. S., SANTOS, A. (2012). Qualidade de vida: abordagens, conceitos e avaliação. **Revista Brasileira De Educação Física E Esporte**, 26(2), 241–250. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092012000200007>

PEREIRA RMP, BATISTA MA, MEIRA AS, OLIVEIRA MP, KUSUMOTA L. Quality of life of elderly people with chronic kidney disease in conservative treatment. **Rev Bras Enferm.** 2017;70(4):851-9. [thematic edition “good practices: fundamentals of care in gerontological nursing”] doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0103>.

REN, Q.; SHI\* Q.; MA, T.; WANG, J.; LI Q.; XIAOMEI L. Quality of life, symptoms, and sleep quality of elderly with end-stage renal disease receiving conservative management: a systematic review. **Health and Quality of Life Outcomes** 17:78, 2019. <https://doi.org/10.1186/s12955-019-1146-5>.

SO, S.; LI, K.; HOFFMAN, A.T.; JOSLAND, E.; BROWN, M.A. Quality of Life in Patients with Chronic Kidney Disease Managed with or without Dialysis: An Observational Study. **American Society of Nephrology**. Vol 3 November, 2022.

TERRA, F.S.; DIAS COSTA, A.M.D.; FIGUEIREDO, E.T.; MORAES, A.M.; DIAS COSTA, M.; DIAS COSTA, R. 2010. As principais complicações apresentadas pelos pacientes renais crônicos durante as sessões de hemodiálise. **Revista brasileira de clínica médica**, 8(3):187-192.

WEBSTER, A. C., NAGLER, E. V., MORTON, R. L., MASSON, P. (2017). Chronic kidney disease. **The lancet**, 389(10075), 1238-1252.

ZANINI, M. T. B., MARAGNO, F., ROSA, L., CERETTA, L. B., MEDEIROS, I. S., SORATTO, M. T., ZIMMERMANN, K. C. G. (2012). A hemólise no cotidiano dos pacientes renais crônicos. **Inova saúde**, vol. 1, NOV. 2012.

# CAPÍTULO 21

## CIDADES INTELIGENTES: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM CURITIBA-PR

Letícia Wolf Moura Justus

Patricia Rosi Bozza

Tane Silvana Sumi Forgati

Cintia Cargnin Cavalheiro Ribas

**DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-264-281**





## CIDADES INTELIGENTES: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM CURITIBA/PR

Letícia Wolf Moura Justus<sup>1</sup>  
Patricia Rosi Bozza<sup>2</sup>  
Tane Silvana Sumi Forgati<sup>3</sup>  
Cintia Cargnin Cavalheiro Ribas<sup>4</sup>

### RESUMO

O presente artigo propõe um estudo sobre as políticas públicas de Educação Especial no âmbito das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Município de Curitiba. A pesquisa objetivou investigar as políticas públicas no âmbito da Educação Especial para estudantes com AH/SD, suas aplicabilidades e inovações, por meio de um estudo bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa, que busca descrever e interpretar o contexto das políticas públicas no Município de Curitiba. A pesquisa revelou que, por meio da Secretaria Municipal da Educação (SME), a Prefeitura Municipal de Curitiba atende à legislação e às normativas federais que tratam de educação especial e da capacitação continuada dos profissionais, para que possam aplicar práticas para a melhoria da qualidade do relacionamento social, promovendo a incorporação de hábitos que estimulem atitudes de compreensão e aceitação das diferenças por parte de colegas, reduzindo dessa forma o *bullying* e quadros de violência escolar. Outro apontamento, constante no estudo se refere à lacuna existente entre o acompanhamento do estudante com AH/SD na passagem de níveis de escolarização, sendo que muitas vezes o histórico evolutivo do estudante se perde na transição, no âmbito público, do municipal para o estadual e do estadual para o federal, ou seja, talentos durante essa trajetória podem ser perdidos. Destacam-se no decorrer do estudo as iniciativas apresentadas no Fórum Internacional online sobre Altas Habilidades/Superdotação e a Dupla Excepcionalidade realizado em 11 de agosto de 2022, pela SME, sendo um grande destaque as iniciativas de Portugal em que possui uma política de formulação de redes. Neste contexto, propõe-se, por meio do Ecossistema de Inovação de Curitiba, o Vale do Pinhão, a criação de um Grupo de Trabalho (GT) para AH/SD na educação do sujeito com Altas Habilidades/Superdotação, com a participação de diferentes Órgãos/Entidades Municipais, Secretaria de Estado da Educação, universidades, iniciativa privada e *startups* com o objetivo de desenvolver políticas públicas para evidenciar as AH/SD em Curitiba e criar uma ferramenta para conectar todos esses atores, tornando Curitiba a cada dia uma cidade mais inteligente.

**Palavras-chave:** Cidades Inteligentes. Altas Habilidades/Superdotação. Políticas públicas.

---

<sup>1</sup> Bacharel em Administração. Coordenadora do Programa Curitiba Empreendedora da Agência Curitiba de Desenvolvimento e Inovação.

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Licenciada em Educação Física. Assessora da Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Juventude.

<sup>3</sup> Mestre em Teoria Literária. Licenciada em Pedagogia. Secretária da Diretoria da Procuradoria-Geral Fiscal.

<sup>4</sup> Doutora em Educação. Mestre em Desenvolvimento de Tecnologias. Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia e Pedagogia Organizacional. Licenciada em Pedagogia. Diretora da Escola de Administração Pública de Curitiba.

## 1 INTRODUÇÃO

Cidades Inteligentes são aquelas que se destacam por priorizar os seus cidadãos, e buscam atender as reais necessidades das comunidades por meio da formulação e implementação de políticas públicas eficazes, eficientes e efetivas.

Seguindo este pensamento, destaca-se que o campo educacional é uma das bases e meio para o crescimento individual das pessoas e que, a partir de programas e projetos de políticas públicas em prol da educação, é possível almejar o progresso em virtude da qualificação das pessoas para serem criativos e capazes de compreender, codificar e resolver problemas cotidianos.

Estrategicamente as Cidades Inteligentes buscam trabalhar em rede com diferentes setores da sociedade civil, sendo a intersectorialidade entre os setores público e privado, as OSCIPs, as ONGs, o setor quaternário, as Universidades, um meio para otimização de recursos para a formulação e implementação de programas e projetos interativos, os quais podem ser desenvolvidos por processos de colaboração, convênios, parcerias e outros ajustes, em conformidade com a legislação brasileira, para o fomento da inovação, da criatividade, da sustentabilidade da geração de renda, objetivando a melhoria da qualidade de vida, bem-estar, prosperidade econômica e a dignidade humana.

A educação é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, sendo o ensino fundamental, a etapa obrigatória assegurada pelo sistema, bem como o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, que se caracteriza como objeto da presente pesquisa, o estudo das Altas Habilidades e Superdotação AH/SD.

A legislação brasileira define pessoas com AH/SD, como aquelas que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual; acadêmica; liderança; artes; psicomotricidade, entre outras” (BRASIL, 2008, p. 15) e, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), na Perspectiva da Educação Inclusiva, essas pessoas também apresentam “elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e para realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 15).

Percebe-se que o estudo sobre a AH/SD é admirável e contraditório, porém, devido à ineficácia devido à falta de amplitude de identificação dos estudantes com AH/SD, reconhecendo suas reais necessidades para que haja o atendimento adequado às suas potencialidades e interesses, cria-se uma demanda reprimida na educação para os estudantes superdotados. Nesse sentido, a invisibilidade desses estudantes é decorrente de vários fatores, sendo a falta de conhecimento sobre a temática e das políticas públicas de Educação Especial, fatores geradores de problemas que propiciam uma grande lacuna quanto à formulação de respostas educativas assertivas para os estudantes com AH/SD, evidenciando uma barreira existente sobre a oferta de uma educação de qualidade para essa população de estudantes.

Dessa forma, apesar das políticas e legislações garantirem direitos e orientações para o público da Educação Especial, ainda existem desafios na sua operacionalização na prática, pois a falta de conhecimento sobre o tema impossibilita a identificação desses estudantes na escola, sendo necessário aplicar a efetividade da educação especial no âmbito das AH/SD na prática. Para o acolhimento, o estudante com AH/SD é direcionado para a Educação Especial, a fim de desenvolver suas potencialidades com os direitos previstos na Constituição de 1988 e na Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

De acordo com o Censo Escolar do ano de 2021, os estudantes que se enquadram no

público-alvo da Educação Especial não são abrigados à apresentação de um laudo médico para receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que o diagnóstico é caracterizado como pedagógico e não clínico. Destaca-se que a avaliação e identificação dos estudantes como público da Educação Especial são realizadas pelos professores de Educação Especial, garantindo assim, o direito ao AEE com base no parecer elaborado, a não exigência de laudo médico.

Segundo Pereira e Rangni (2023) é importante ressaltar que os dados sobre crianças com AH/SD são subnotificados, uma vez que muitos casos não requerem avaliação neuropsicológica para superdotação, gerando dessa forma uma demanda reprimida para atendimento aos estudantes com AH/SD, que muitas vezes enfrenta dificuldades no ambiente escolar por apresentarem comportamento diferente.

A educação das pessoas com AH/SD é marcada por ideias errôneas, que na literatura da área se referem como mitos da superdotação (WINNER, 1998). Alguns desses mitos passam pela fantasia de que essas pessoas são super gênios, ou ainda que pouco precise de intervenção para ter sucesso acadêmico, também podem ser vistos como “esquisitos, impertinentes”, apresentarem dificuldades, transtornos, deficiências.

Neste âmbito, considerando que as Cidades Inteligentes têm como objetivo melhorar a qualidade de vida de seus cidadãos, a presente pesquisa tem como questão norteadora: como as políticas públicas no Município de Curitiba contribuem para o enriquecimento escolar de crianças com Altas Habilidades/Superdotação? O objetivo principal do estudo é, então, investigar as políticas públicas no âmbito da Educação Especial para estudantes com AH/SD suas aplicabilidades e inovações no Município de Curitiba. Para a obtenção do objetivo geral, elencaram-se os objetivos específicos, sendo: descrever as características das Altas Habilidades/Superdotação AH/SD; mapear a legislação brasileira sobre AH/SD; analisar as políticas públicas desenvolvidas no âmbito das Altas Habilidades/Superdotação no município de Curitiba, suas boas práticas e sua aderência aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS); e analisar os projetos de destaque do Fórum Internacional on-line sobre Altas Habilidades/Superdotação e Dupla Excepcionalidade realizado no ano de 2022 pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba SME e CMAEEs. Para tal, como estratégia metodológica a pesquisa se fundamentou num estudo bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa, que busca descrever e interpretar o contexto das políticas públicas no Município de Curitiba.

O estudo se justifica pela necessidade de produção acadêmica que estimulem a identificação das potencialidades na Educação Especial com ênfase em AH/SD, abordando aspectos como identificação, socialização, cognição, cidadania e autonomia, e tem relevância social ao analisar e interpretar o contexto educacional, social e político para propor sugestões ao atendimento público às pessoas com AH/SD, por meio da ação articulada de setores como saúde, educação, cultura, esporte, assistência social, família e direitos humanos e outros, pois a investigação sobre crianças com AH/SD em Cidades Inteligentes é importante para garantir a devida atenção educacional para o pleno desenvolvimento de seus potenciais e talentos em uma perspectiva inclusiva.

A pesquisa vislumbra, também, contribuirá para a formulação de métodos e conexões que possam ampliar e enriquecer as políticas públicas voltadas para pessoas com AH/SD no âmbito da Educação, evidenciando-se uma educação para o convívio em cidades inteligentes, por meio da formação de redes de associativismo entre diferentes setores da sociedade civil.

## **2 ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: CARACTERÍSTICAS E GARANTIA DE DIREITOS EDUCACIONAIS**

Altas Habilidades/Superdotação é caracterizada pela alta potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada pelo alto desempenho em diversas áreas das atividades humanas, inclusive acadêmicas, demonstrada desde a infância. Essas áreas incluem, entre outras, as áreas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (BRASIL, 2008; BRASIL, 2013).

É importante ressaltar que o campo das Altas Habilidades/Superdotação apresenta concepções teóricas divergentes, o que favorece a observação estereotipada, proporcionando visões distorcidas em geral pautadas em casos raros que situam esta condição humana como um caráter de competência extrema em todas as áreas, quando na verdade não se trata de grupos homogêneos.

Segundo Freitas e Pérez (2012, p. 11), “o reconhecimento das peculiaridades e das necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD possibilita que se possa realizar a inclusão de maneira mais eficaz para estes estudantes, permitindo-lhes avançar em seus conhecimentos, estimulando as suas potencialidades”. Com isso, o atendimento, seja em sala de recursos multifuncional, em sala de aula comum, ou partindo de outra proposta educacional, precisa contemplar as necessidades educacionais desses estudantes, possibilitando a eles espaços mais desafiadores, com práticas diferenciadas, que sejam condutoras de reflexões, produção de conhecimento e ideias criativas.

A identificação de crianças com AH/SD tem se pautado na perspectiva teórica do Modelo dos Três Anéis, de Renzulli (2014), que consiste em um modelo de três círculos que se sobrepõem e representam a interligação da persona e dos fatores externos no início dos três anéis. Nesse modelo, a AH/SD é decorrente da confluência de três fatores: habilidade intelectual acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

Segundo Pérez e Freitas (2012) alguns indicadores de habilidade acima da média são: vocabulário rico e avançado em relação aos pares; capacidade analítica e indutiva muito desenvolvida; memória destacada; muitas informações sobre o tema de interesse; ser adaptável a novas situações; aprendizagem rápida em relação aos seus interesses. As autoras ainda referenciam como indicadores relacionados ao anel da criatividade as seguintes características: extrema curiosidade; ideias vistas como diferentes ou esquisitas; imaginação e inventividade; gosto pelo desafio, realização de perguntas provocativas, que exploram outras dimensões não percebidas. Em relação ao comprometimento com a tarefa, as autoras destacam: é muito seguro de suas convicções; deixa de realizar outras atividades para se envolver em atividades que lhe interessam; tem organização própria; dedica muito tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou interessa-lhe; é muito exigente e crítico consigo mesmo.

As habilidades gerais estão disponíveis à capacidade de utilizar o pensamento abstrato ao processar informações e integrar vivências de aprendizagem que resultam em respostas ajustadas e flexíveis. Essas habilidades podem ser protegidas por meio de testes de inteligência, como pensamento verbal e numérico, memória, entre outros. É importante apontar que alguns desses testes só podem ser aplicados por psicólogos e que o foco, no espaço escolar, é pedagógico. Neste contexto, são utilizados instrumentos permitidos apenas para uso na área da educação e, quando possível, ocorre a interlocução entre outros profissionais.

Para discutir sobre o conceito de AH/SD, é preciso entender o conceito de inteligência. Muitos pesquisadores estudam a inteligência e diversos são os conceitos preconizados, porém por escolha teórico-metodológico será abordado o conceito de Howard Gardner, que apresenta a teoria das Inteligências Múltiplas. Este é um conceito muito apreciado no Brasil por sua aplicação prática nas escolas.

Segundo Gardner (1995, p. 21), a inteligência:

[...] implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a solução adequada para esse objetivo (GARDNER, 1995, p. 2).

Na teoria das Inteligências Múltiplas, foram descritas oito inteligências a partir de estudo, sendo elas: inteligência linguística; lógico-matemática; espacial; musical; corporal ou cinestésica; interpessoal; intrapessoal; naturalista. Na abordagem do autor, as inteligências são independentes, podendo apresentar-se em níveis diferentes, conforme a referência devido ao entendimento: “não se pressupõe que todos os estudantes superdotados e/ou com altas habilidades apresentam todas essas características” (GARDNER, 1995).

Destaca-se a última frase na qual diz que um alto nível de habilidade em uma inteligência não significa elevado nível em outra, ou seja, um estudante com AH/SD poderá apresentar seu potencial em uma ou mais áreas, podendo ter um funcionamento mediano ou até dificuldades em outras áreas do conhecimento, desmistificando a ideia de super gênios e até mesmo do “estudante perfeito, prodígio”, pois esses rótulos atingem emocionalmente os estudantes, e provocam conflitos internos que levam à baixa produtividade, excesso de cobranças ou à negação de suas potencialidades” (GARDNER, 1995).

Entende-se, então, que é preciso promover o desenvolvimento das crianças AH/SD a partir de sistemas de apoio para ajudá-las a aceitar suas habilidades, baseando-se em programas educacionais apropriados. A responsabilidade pelo enriquecimento extracurricular aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é realizado pela Educação Especial, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se caracteriza como o principal serviço para essa modalidade de ensino, bem como tem sido concebido como um meio para a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que é umas das ações educacionais possíveis e que visa promover a efetiva inclusão dessas pessoas a partir de propostas de adaptação e enriquecimentos curriculares.

No entanto, devido aos processos de identificação deficitários, ocorre uma invisibilidade de superdotados, pois segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) citados por Virgolim (2019) estima-se que 3% a 5% da população escolar/acadêmica apresentam superdotação. Essa invisibilidade dos estudantes é decorrente de vários fatores, principalmente pela falta de conhecimento em relação à temática e às políticas públicas de Educação Especial, fatores estes geradores de problemas que propiciam a ineficiência de respostas educativas para os estudantes com AH/SD, visto que, mesmo com a existência de legislação que garante os direitos e orientações para o público da Educação Especial, ainda existem desafios na sua operacionalização na prática, pois a falta de conhecimento sobre o tema impossibilita a identificação desses estudantes na escola, acarretando dessa forma, uma lacuna existente sobre a oferta de uma educação de qualidade para essa população de estudantes.

Em Curitiba, por exemplo, a Rede Municipal de Ensino (RME) possui aproximadamente 140 mil estudantes, dos quais foram identificados 362 estudantes com comportamento superdotado. E as salas para atendimento a Altas Habilidades/Superdotação foram quadruplicadas, de cinco para 20 salas, o que evidencia a necessidade de potencializar esforços da sociedade e do poder público para a implementação de políticas públicas para esta parcela de estudantes.

Segundo Kowalski (2022), dados apresentados no Jornal Bem Paraná, o Paraná possui o maior número de estudantes com Altas Habilidades /Superdotação matriculados na educação básica. O estudo revelou que o Brasil possui um total de 23.758 jovens superdotados na

Educação Básica, sendo que 3.884 desses estudantes (16,4% do total) estavam matriculados em escolas públicas ou particulares do Paraná. A maioria desses jovens (98,9% para o Brasil e 99,8% para o Paraná), no entanto, estuda em classes comuns.

## 2.1 ASPECTOS LEGAIS

Originariamente, o ordenamento legal e normativo para pessoas com AH/SD está presente na legislação brasileira desde a década de 1960. Conforme parecer n. 23001.000.184/2001-92 do Ministério da Educação, foi a partir da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o título “Educação dos Excepcionais” e, em 1967, considerando estudantes superdotados prioridade nacional, o MEC instalou uma comissão nomeada por Portaria Ministerial a fim de estabelecer critérios de identificação e atendimento aos estudantes superdotados.

Em seguida várias foram as leis que fundamentaram o atendimento priorizado para estudantes com AH/SD com destaque: a Lei n. de 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, incluindo os superdotados; Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e garante no seu Artigo 54 -V, acesso aos níveis mais elevados do ensino; a Política Nacional de Educação Especial, de 1994, apresentou pela primeira vez o conceito de altas habilidades ou superdotação; Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional; O Decreto n. 7.611, de 11 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial especializada e consolidou a terminologia “altas habilidades ou superdotação” e garantiu que o atendimento educacional especializado fosse oferecido de maneira suplementar; a Lei no 12.796, de 04 de abril de 2013, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação, e introduziu a terminologia “altas habilidades ou superdotação” na LDB. A Lei n. 13.234, em 29 de dezembro de 2015, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB, para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na Educação Básica e na Educação Superior, de estudantes com altas habilidades ou superdotação” e, Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021 que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos e introduz a categoria surdos com altas habilidades ou superdotação.

A inclusão dos estudantes com AH/SD é fundamental para garantir os seus direitos no contexto educacional, conforme estabelecido pela legislação nacional. A Constituição Federal de 1988 enfatiza a educação para todos, considerando-se suas necessidades, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9394/96 reforça a importância da formação continuada de professores para atender às AH/SD, garantindo currículos e práticas educacionais específicas e aprovação do ensino quando necessário. Outros documentos importantes incluem a Política Nacional (BRASIL, 2008) e o Decreto n. 7611 (BRASIL, 2011).

Nesse contexto, a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece metas importantes para a educação brasileira, incluindo a meta número 4, que busca a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para o “público-alvo da Educação Especial, de 04 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014).



As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica recomendam a realização de explicações pedagógicas e psicológicas para identificar estudantes superdotados, além da inclusão de atendimento educacional em projetos pedagógicos e regimentos escolares, apontando sobre a importância do histórico escolar desses estudantes que tenham informações relevantes sobre as especificidades. A parceria entre escolas e instituições de ensino superior é recomendada para a identificação de estudantes superdotados e para oferecer apoio ao prosseguimento de seus estudos em nível superior, com prioridade para estudantes de classes sociais economicamente desfavorecidas (BRASIL, 2001, p. 49).

Conforme estudos da Associação Brasileira para Altas Habilidades/Superdotados – ABAHSD, apesar de documentos legais que reconhecem as crianças e os estudantes com níveis de QI acima da média na população escolar o que, muitas vezes, chega à prática dos profissionais da educação são conceitos desligados de concepções, relativamente vagos, seriam os mitos que as pesquisas científicas estão derrubando, sendo necessário oferecer conhecimento aos professores para que possam identificar e compreender as características desses estudantes. É necessário que os educadores entendam como funciona o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o enriquecimento curricular, dentro e fora da sala de aula, a fim de tornar esses estudantes visíveis e garantir seus direitos.

No entanto, não basta que as políticas e a legislação existam, é preciso conhecê-las e cobrar resultados para que sejam realmente implementadas e concretizá-las. Dessa forma, pensando-se em relação aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, é preciso derrubar os mitos e capacitar os professores, para que possam compreender as características desses estudantes e entender como acontece o processo de identificação, além de estarem cientes sobre o funcionamento do AEE e como se faz o enriquecimento na escola dentro e fora da sala de aula.

Como cita Virgolim (2007, p. 57), “a principal meta na identificação de estudantes superdotados [...] é a localização de potenciais que não estão sendo suficientemente desenvolvidos ou desafiados pelo ensino regular.” Partindo do olhar do professor, o estudante com características de AH/SD poderá ser encaminhado para a Sala de Recursos ou para outros profissionais qualificados para realizar a investigação para AH/SD. Havendo a confirmação, o atendimento educacional especializado e o enriquecimento curricular, estarão garantidos.

De acordo com Freitas e Pérez (2012, p. 8), “a escola é responsável pela organização e reorganização do sistema de ensino, com o objetivo de oferecer melhores condições e maior qualidade de educação para todos os estudantes”, em especial para aqueles com AH/SD. Para isso, é necessário que as políticas e a legislação existam, sejam reconhecidas e adotadas de forma efetiva.

Nesta linha, afirmam que um contexto educacional inclusivo para estudantes com AH/SD se baseia no conhecimento das características e necessidades pessoais e de aprendizagem, na superação das dificuldades de oferta educacional, no reconhecimento da exclusão educacional e em ações de educação para proporcionar aos estudantes um ambiente convidativo às diferentes expressões humanas.

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de políticas e legislações que garantam os direitos e estabeleçam as orientações, com o objetivo de alcançar o público com Altas Habilidades/Superdotação quanto à operacionalização, ou seja, funcionar na prática, pois embora existam as orientações para tal, compreende-se que existem entraves, como a falta de conhecimento sobre o tema, que impossibilita a identificação desses estudantes na escola, bem como as necessidades pedagógicas e peculiaridades específicas de cada estudante.

Freitas e Pérez (2012) destacam que o reconhecimento das peculiaridades e das

necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD permite que sua inclusão seja mais eficaz e que eles avancem em seus conhecimentos, estimulando suas potencialidades, sendo sala de recursos multifuncionais, espaço para o atendimento adequado, bem como, em sala de aula comum ou outra proposta educacional que atenda às necessidades desses estudantes e práticas diferenciadas para estimular a produção de conhecimento e ideias criativas.

Para a efetividade das ações no campo da educação especial se destaca a importância da aplicação de uma legislação eficiente às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, devido ao enfrentamento de desafios significativos para serem identificadas e desenvolver todo o seu potencial, incluindo encontrar empregos compatíveis com seus talentos. No entanto, há uma escassez na identificação e reconhecimento das necessidades reais dessas pessoas, bem como no atendimento adequado às suas potencialidades e interesses, gerando uma grande lacuna na educação para essa parcela de estudantes (GAMA, 2006; VIRGOLIM, 2007).

Sabe-se que a educação das pessoas com AH/SD, está presente nas mais diversas classes sociais e, é marcada por ideias errôneas e que na literatura especializada da área se referem como mitos da superdotação (WINNER, 1998). Alguns desses mitos passam pela fantasia de que essas pessoas são super gênios, ou ainda que pouco precise de intervenção para ter sucesso acadêmico, também podem ser vistos como “esquisitos, impertinentes” entre outros. Todos esses mitos somados à falta de informações, a falta de profissionais capacitados na área e a prioridade da escola em atender dificuldades, transtornos, deficiências, culminam em números que não condizem com as estimativas, e resultam em estudantes sem garantia de seus direitos. Assim, uma das possibilidades de reverter este quadro é a formação de professores no âmbito escolar, na busca pela visão diferenciada quanto ao desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes com características de AH/SD (WINNER, 1998).

O currículo a ser adotado poderá ser o equivalente ao da escola comum, porém com ênfase nas áreas de maior destaque, respeitando o ritmo da criança. Para o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, a oferta de atendimento especializado deverá ser mais sistemática e abrangente, ocorrendo, preferencialmente, em escolas regulares. A alfabetização requer cuidados especiais, pois, em alguns casos, há dificuldades nessa fase que poderão ser ampliadas para outros momentos da escolarização, fazendo surgir problemas de adaptação escolar e/ou aprendizagem.

Entretanto, o sucesso desse período trará a possibilidade de uma melhor relação na escola, no processo de aprendizagem e no relacionamento professor-estudante. Os currículos e programas são os mesmos das escolas regulares, embora possam sofrer adaptações, caso se faça necessárias, e sejam complementados com programas de enriquecimento.

## 2.2 O ENRIQUECIMENTO E ACELERAÇÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/1996, a aceleração escolar é um procedimento recomendado para estudantes com AH/SD e um direito desse alunado. A LDBEN prevê a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, mediante avaliação feita pela escola para adequá-los. Dentre as diversas possibilidades de aceleração previstas, pode-se citar avanço nos cursos e nas séries, aproveitamento de estudos concluídos com êxito e organização de classes com estudantes de séries distintas com níveis equivalentes de adiantamento na matéria (BRASIL, 1996).

Destaca-se então, o Atendimento Educacional Especializado, que é garantido por lei e

uma das formas mais comuns no Brasil de suprir as especificidades desse público, juntamente com a aceleração, Guenther (2009, p. 283) segundo o autor, afirma que existem diversos tipos de aceleração e ressalta-se a importância de que seja feita a partir de uma avaliação bem estruturada, respeitando as peculiaridades do estudante.

Segundo Barbosa (2018) o enriquecimento extracurricular é uma possibilidade para ser utilizada em sala de aula ou outros espaços escolares, sendo necessária a flexibilização, que pode ser proporcionada por meio de projetos individuais ou monitorias. Outras atividades de enriquecimento sugeridas são: aprendizagem suplementar; unidades de aprofundamento em determinada matéria; atividades em laboratórios; ensino em equipe para estudos especializados em diferentes áreas; ensino em pequenos grupos; conferências e demonstrações; atividades junto a profissionais no local de trabalho; e, treino em situação de liderança.

Quanto aos programas/procedimentos de aceleração, a orientação é para que o processo de aceleração seja considerado um avanço em série ou ciclo escolar, a partir da comprovação de alto desempenho do estudante e “permite-se apenas uma promoção por etapa nos níveis de ensino” (BRASIL, 1999, p. 63). Este procedimento é assegurado desde que comprovada sua necessidade por meio da indicação de uma equipe multiprofissional, que leve em conta a relação entre potencialidade e maturidade socioemocional e psicomotora.

A aceleração/avanço, regulamentada pelos sistemas de ensino, permite, inclusive, a conclusão da Educação Básica em menor tempo, desde que haja registro do procedimento adotado em ata da escola e no dossiê do estudante; inclusão das especificações cabíveis no histórico escolar; e especificação, nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, do atendimento educacional oferecido, inclusive por meio de convênios com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade (GUERTHER, 2009). Para Sabatella (2008) e Sabatella e Cupertino (2007), as práticas de aceleração podem ocorrer de diversas formas, tais como: por ingresso precoce na escola ou universidade, redução do período escolar, saltar séries ou flexibilização do currículo. Tais práticas permitem que o estudante realize seus estudos em tempo menor que o previsto, evitando o desinteresse pela repetição de conteúdos já dominados.

Outras possibilidades para o atendimento educacional de estudantes com AH/SD incluem atividades realizadas durante as férias, períodos de contraturno, cursos na modalidade de educação à distância e obtenção de créditos em exames especiais que permitam a dispensa de algumas disciplinas durante o curso.

Conforme Delou (2007), o processo de aceleração de estudos trata-se de um atendimento educacional especializado que não se refere somente a um "aligeiramento" escolar mediante redução de conteúdo a um currículo mínimo ou a um resumo do livro didático. Trata-se de uma medida que pode ser adotada quando a avaliação de aprendizagem realizada na escola evidencia que o estudante demonstra competências, habilidades e conhecimentos em níveis de desenvolvimento efetivo para além das expectativas de seus pares em nível escolar.

Outra especificação relevante sinaliza que na aceleração de estudantes superdotados já identificados é recomendável que a diferença máxima de idade entre o estudante superdotado a ser acelerado e seus colegas seja de dois anos. Casos excepcionais poderão ser analisados junto aos Conselhos Federal e Estaduais de Educação quando necessário. A ocorrência de terminalidade antecipada de determinado nível de ensino prevê certificação da conclusão da escolaridade, porém, também nesse caso, toda alteração na vida escolar do estudante deverá ser registrada em atas, dossiê e histórico escolar (BRASIL, 1999, p. 64).

Diante do exposto, considera-se que o processo da aceleração pode ser positivo e favorável para estudantes com AH/SD que apresentem perfil acadêmico, “desde que sejam respeitadas as suas condições intelectuais, cognitivas, afetivas e socioemocionais. Pela

relevância dos fatores que envolvem esse processo é de fundamental importância que dele faça parte uma equipe multidisciplinar” (TITON, 2019, p. 158). Outra possibilidade para o atendimento educacional é o grupo de habilidades que, de acordo com Sabatella (2008), são práticas educacionais de trabalho em grupos por habilidades específicas, que exigem atenção e cuidados se forem usados de forma exclusiva.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa se caracteriza como estudo bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa que busca descrever e interpretar as políticas públicas desenvolvidas no âmbito da Educação Especial no contexto das Altas Habilidades/Superdotação AD/SD.

De acordo com Yin (2016, p. 7) a pesquisa qualitativa possui cinco características que envolve estudar o significado da vida das pessoas nas condições em que realmente vivem; difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo; abrange condições contextuais, sociais, institucionais e ambientais; é guiada pelo desejo de explicar os acontecimentos da vida cotidiana e finalizando procura integrar, coletar e apresentar dados por meio de diversas fontes de evidência.

Realizou-se pesquisa exploratória, para compilação de elementos teóricos e conceituais a partir de fontes bibliográficas, artigos, dissertações, teses, revistas digitais, sites da Internet e entre outros, buscando unir o maior número de dados e fundamentação teórica para embasar o desenvolvimento da pesquisa. A busca virtual de informações se deu em repositórios de teses e dissertações de universidades brasileiras e, em bancos de dados e indexadores como Portal de Periódicos da Capes, Scielo, Edubase.

A pesquisa se utilizou apenas dados de domínio público referente à política pública de Educação Especial desenvolvida no Município de Curitiba disponibilizados na Rede Internacional de Computadores.

### **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

No Município de Curitiba, a política de Educação Especial é de responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação (SME) e pelo Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE), criado em janeiro de 2017, com o objetivo de adequar o setor à nomenclatura atual referente às políticas nacionais e diretrizes da Educação Especial e Inclusiva, o qual está em consonância com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), sendo o Objetivo 4, Educação de qualidade, que busca assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos (BRASIL, 2014).

O ODS 4 se dispõe a eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade, sendo a meta 4.5. Já a meta 4.7 se propõe a construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, incluídos e eficazes para todos (BRASIL, 2014).

Em relação à consonância da SME com o ODS importante apontar que o objetivo 10,

trata da redução das desigualdades, mais especificamente na meta 10.2 que visa empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra.

Neste escopo, o DIAEE busca promover o desenvolvimento de crianças/estudantes, bem como das relações fundamentais na convivência e na valorização das diferenças, pautando-se na equidade, em conformidade com o Plano Nacional de Educação – PNE, indicada na meta 4, bem como a consolidação de ações na inclusão escolar de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O atendimento aos estudantes com AH/SD é realizado nos Centros Municipais de Educação Especial (CMAEE), da RME, que têm como missão a promoção da inclusão, o apoio às famílias e aos profissionais da educação, com atendimento de qualidade. O atendimento é realizado no contraturno e o CMAEE deve prever e prover na organização de suas classes comuns, a criação de estratégias de ensino para os estudantes com AH/SD.

Destaca-se que o professor do AEE para atuar com estudantes que apresentam AH/SD deve fazer parte do quadro próprio do magistério – Docência I, ter curso de graduação e pós-graduação em Educação Especial ou Especialização em Altas Habilidades/Superdotação, bem como formação continuada que o habilite para atuar na área de Altas Habilidades/Superdotação.

A SME dispõe de 20 (vinte) salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação dispostas nos dez Núcleos Regionais da Cidade, que ofertam Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, regularmente matriculados nas escolas e nos CMEIs da RME, com objetivo de:

- ✚ Ampliar o repertório cognitivo e socioemocional a partir do convívio em grupos de enriquecimento.
- ✚ Proporcionar atividades de enriquecimento extracurricular, contemplando as diversas áreas de interesse e temáticas específicas.
- ✚ Ofertar recursos diversos (humanos, físicos e materiais) para o desenvolvimento de projetos nas temáticas definidas pelas crianças e pelos estudantes.
- ✚ Articular o processo formativo sobre a área de AH/SD junto com os profissionais das escolas e as famílias das crianças e dos estudantes.
- ✚ Ampliar experiências investigativas por meio do trabalho por projetos.
- ✚ Organizar a logística de atendimento da Sala de Recursos com vista à flexibilização do horário de atendimento e agrupamentos, conforme perfil e área de interesse do estudante (CURITIBA, s.d, p.129).

A identificação do alunado no município de Curitiba, é o primeiro passo para que as necessidades dos estudantes que possuem AH/SD sejam atendidas, pois sem identificação não existe educação especial. Porém, além dos documentos, é preciso que isso se concretize na prática.

Os estudantes que apresentam indicativos de AH/SD podem participar de atividades exploratórias na Sala de Recursos para AH/SD, onde o professor especialista da área pode observar as habilidades e os interesses, por meio da interação da criança/ do estudante em diferentes grupos e materiais disponíveis no espaço. Nesse contexto, o AEE nas Salas de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação propicia uma prática pedagógica flexível, por meio de projetos que permitem a conjunção de interesses, a promoção de estímulos, o compartilhamento de conhecimento e o desenvolvimento das diferentes habilidades. Para matrícula na Sala de Recursos para AH/SD, deve ser apresentada a avaliação e/ou apresentado

o laudo que ateste essa condição.

Amparado pela teoria triádica de Renzulli (2014), considera-se que os comportamentos de superdotação resultam de três conjuntos de traços, como habilidade acima da média em alguma área do conhecimento (não necessariamente muito superior à média), envolvimento com a tarefa e criatividade. Salienta-se que nem sempre a criança apresenta esse conjunto de traços desenvolvidos igualmente, mas deve-se considerar as oportunidades que o ambiente proporciona para que sejam desenvolvidas.

No Fórum Internacional online sobre Altas Habilidades/Superdotação e a Dupla Excepcionalidade, o Doutor Professor Alberto Rocha, da cidade do Porto/Portugal, abordou a experiência da Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação<sup>1</sup> (ANEIS), que se caracteriza por uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), a partir da iniciativa de professores, psicólogos e estudantes, para apoio às crianças e jovens com características de Superdotação e a suas famílias, nas múltiplas áreas de capacidade e atividade humana, tendo em vista o desenvolvimento integral e a inclusão social e escolar. Tal prática corrobora com as práticas observadas nas Salas de Recursos para AH/SD, analisando-se o programa para o desenvolvimento das atividades “PEDAIS”.

O programa de enriquecimento aptidão, interesse e socialização que tem como princípios: cada aprendiz é único; aprendizagem é mais efetiva quando os estudantes gostam do que fazem; a aprendizagem é mais significativa e prazerosa quando envolve problemas e práticas do mundo real e a aprendizagem pode ocorrer através de estratégias de ensino inovadoras e criativas. O programa “PEDAIS” segue orientações para o desenvolvimento de programas de enriquecimento, sendo implementado a modificação do currículo, com a finalidade de assegurar maior profundidade e variedade de conteúdos, assim promovem-se a oportunidades acrescidas para a aprendizagem de conhecimentos e competências que geralmente não estão previstas no currículo regular, enfatizando-se um enriquecimento horizontal, a modificação no ritmo com que se processa o ensino-aprendizagem, a aceleração e a progressão no currículo de acordo com as necessidades individuais dos estudantes e a modificação na natureza dos materiais a utilizar, sempre atendendo as necessidades e interesses dos estudantes.

No Município de Curitiba, os procedimentos gerais para o processo de encaminhamento de crianças/ estudantes matriculados em CMEIs e Escolas Municipais para Avaliação Psicopedagógica possuem protocolos a serem seguidos para o encaminhamento de crianças/estudantes com suspeita de deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, sendo o trabalho conjunto entre professor que atua com a criança e o pedagogo a partir de preenchimento de Ficha Roteiro de Informação e visita para análise do CMAEE. Após consenso é emitida autorização para avaliação juntamente com ofício e demais documentos e por fim o recebimento da devolutiva da Avaliação Pedagógica, o pedagogo da escola deve dar continuidade aos procedimentos necessários e orientar a família.

Ressalta-se que o Município de Curitiba está em consonância com a legislação em vigor e com normas do Governo Federal que tratam de educação especial no âmbito da AH/SD, pois o Município de Curitiba, em acordo com o Art. 4º da Lei n. 9394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em que é dever da educação escolar pública a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos estudantes com altas habilidades ou superdotação, aplicando a prática da educação extracurricular e oferecendo a capacitação continuada aos professores para que possam aplicar práticas para a melhoria da qualidade do relacionamento social, promovendo a incorporação de hábitos que estimulem atitudes de

---

<sup>1</sup> Termo utilizado em Portugal para Altas Habilidades/Superdotação.



compreensão e aceitação das diferenças por parte de colegas, reduzindo dessa forma o *bullying* e quadros de violência escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A políticas públicas destinadas para pessoas com AH/SD são incluídas dentro da educação especial de uma maneira genérica, sendo necessárias medidas focais no atendimento de parâmetros específicos para a execução dessas políticas, principalmente no que concerne à ampliação de profissionais capacitados para identificar estudantes com AH/SD e conduzi-los ao processo de avaliação nos CMAEEs ou institutos especializados.

Por meio da pesquisa realizada, constatou-se que Curitiba atende a legislação federal e desenvolve políticas públicas no âmbito das Altas Habilidades/Superdotação por meio do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE) de sua Secretaria Municipal da Educação, sendo este o responsável por coordenar processos referentes à orientação e ao atendimento de estudantes que apresentam AH/SD, com base nos fundamentos da educação inclusiva e dos eixos norteadores das diretrizes da SME.

A pesquisa enfatizou que a educação especializada deve ter um olhar particular ao estudante com AH/SD, pois estes pertencem a um grupo subdimensionado aos olhos dos gestores públicos e do AEE, se comparado com os outros grupos que compõem o seu público-alvo. Observou-se, também, que o processo de identificação é o ponto inicial para ampliação de políticas educacionais voltadas a AH/SD, visto que, com uma identificação reduzida, vários superdotados estarão invisíveis e desperdiçados “como pedras preciosas não lapidadas”, afinal, somente com a identificação é que os estudantes com AH/SD podem fazer valer o direito de atendimento às suas necessidades educacionais de enriquecimento para ampliação das suas potencialidades. Destaca-se que processos de identificação de superdotados devem ser constantes, com a aplicação de regulamentos e protocolos padronizados entre os sistemas de ensino, principalmente, no ambiente escolar, pois, a interpretação de comportamentos por profissionais sem o conhecimento aprofundado da temática pode trazer um diagnóstico equivocado, muitas vezes, impossibilitando a continuidade de um atendimento especializado.

A falta de atendimento especializado ou até mesmo a interrupção desse trabalho, causa perdas difíceis de serem recuperadas nas pessoas com AH/SD, tanto sociais pela contribuição que estes poderiam oferecer à sociedade com o fruto de seu conhecimento e criatividade, como problemas psiquiátricos, emocionais ou sociais apresentados por eles se não forem atendidos de forma correta, com o enriquecimento curricular e até mesmo aceleração, além de suporte psicológico.

Outra demanda importante que se sugere é a construção conjunta de políticas públicas para AH/SD entre os governos Municipal e Estadual, a partir de uma intersetorialidade efetiva, integrando sistemas, informações e dados para acompanhamento desse estudante na sua vida estudantil, acadêmica e profissional. É necessário mapear a produtividade e o aproveitamento acadêmico dos estudantes superdotados, ou seja, qual a contribuição do mesmo na comunidade onde ele está inserido.

Ao analisar os ODS da educação municipal, observou-se no Plano de Governo Municipal, uma única ação voltada a AH/SD, que é a entrega de um CMAEE para dezembro/2023, além da formação continuada dos professores, que não cita especificamente AH/SD, mas que traz em seu bojo a peculiaridade a partir das formações oferecidas por meio do DIAEE.

Seguindo a linha da inovação, no âmbito da educação para superdotados, destaca-se que Curitiba quadruplicou o número de Salas de Recursos de AH/SD em 2022, passando de cinco para vinte salas, que ofertam AEE aos estudantes com AH/SD, regularmente matriculados nas escolas e nos CMEIs da RME. Pelos dados, o DIAEE recebeu mais de 660 formulários com indicação de estudantes com comportamento superdotado e nestes foram identificados 362 estudantes para atendimento prioritário.

A cidade de Curitiba, tem a inovação no seu DNA, pois uma cidade inteligente se desenvolve economicamente ao mesmo tempo que aumenta a qualidade de vida de seu cidadão e gera eficiência nas operações urbanas. Para promover ações neste sentido, a Prefeitura de Curitiba implementou um ecossistema de inovação denominado “Vale do Pinhão”, com o propósito de fortalecer e potencializar o ambiente de inovação por meio do empreendedorismo, economia criativa e tecnologia para transformar Curitiba em uma cidade cada vez mais inteligente. Assim, neste o ecossistema de inovação pulsante na cidade, poderia ser implementado um Grupo de Trabalho (GT) para Altas Habilidades/Superdotação na Educação dos Curitibinhas<sup>1</sup>.

O Grupo de Trabalho, por meio do trabalho em rede, poderia ser criado com o objetivo de traçar o perfil desse alunado, observando-se talento a ser lapidado; mapear a localização residencial e escolar desses estudantes; compilar e conectar dados municipais, estaduais e da educação superior, além de manter um relacionamento próximo com os superdotados para poder canalizar o capital cultural e intelectual para um direcionamento profissional junto às empresas, Universidades e outros setores da sociedade civil para o ingresso na vida adulta, com vistas à utilização das potencialidades destes para o bem, evitando desvios de conduta com práticas ilícitas como exemplo ser um “*cracker*”, ocasionando desajustamentos sociais.

A composição do GT se daria por meio das Secretarias Municipais da Educação, Saúde, Esporte, Lazer e Juventude, Fundação Cultural de Curitiba, Fundação de Assistência Social, Agência Curitiba de Desenvolvimento, Instituto Municipal de Administração Pública, Secretaria de Estado da Educação, universidades como a Universidade Federal do Paraná, por meio do Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades e Superdotação (NEPAHS), que tem por objetivo desenvolver ações de política institucional para colocar em evidência as AH/SD nas universidades brasileiras, dessa forma, várias competências dos estudantes receberiam o enriquecimento pedagógico em conformidade com a competência que cada estudante possui para ser estimulada e potencializada pela prestação dos serviços que os Órgãos/Entidades municipais oferecem à comunidade, visando – também – ampliação dos serviços ofertados nas Salas de Recursos dos CMAEEs.

Considera-se também a conexão com as *startups* integrantes do ecossistema de inovação que estão interessadas em pesquisar e desenvolver ferramentas para reunir numa única plataforma testes para serem aplicados nos estudantes, materiais de formação contínua para os professores, dados estatísticos desse público e uma conexão de profissionais e estudantes. Outro ator importante é a iniciativa privada via seus centros e institutos voltados ao público com AH/SD, onde parceria com a educação municipal e estadual podem ser aplicadas por meio de convênios, parcerias e cooperações técnicas em conformidade com a legislação municipal para acordos e ajustes, a exemplo do programa “PEDAIS” promovido pela ANEIS, no qual é desenvolvido um trabalho em rede complexo, para a identificação e implementação do enriquecimento escolar para crianças e jovens entre 3 a 19 anos, por meio de projetos inovadores e de parcerias. No caso de Curitiba, os projetos e parcerias podem proporcionar, por exemplo, para a abertura de escolas da SME aos sábados para o desenvolvimento de projetos de

---

<sup>1</sup> Termo utilizado pelo Prefeito de Curitiba, Rafael Greca de Macedo, para se referir às crianças nascidas e/ou residentes no município de Curitiba.

enriquecimento escolar.

Diante do exposto, acredita-se que será possível apresentar uma explicação mais efetiva e transparente para a comunidade de como as políticas públicas para AH/SD são importantes, tendo consequência no aumento da qualidade de vida dos estudantes com AH/SD, que resultará em adultos que possam contribuir com o meio onde estão inseridos, por meio do seu trabalho e da sua excepcionalidade, criando empresas, *startups* e, conseqüentemente, gerando emprego e renda para a cidade, transformando o capital intelectual em capital econômico para a ampliação prosperidade.

Isto posto, reforça-se a primordialidade na identificação, o acompanhamento e direcionamento dos estudantes para poder potencializar a superdotação, afinal, uma boa educação não significa uma educação idêntica para todos. Por isso, os profissionais têm que estar preparados para propiciar uma educação de qualidade, que considere as diferenças individuais e encoraje o desenvolvimento de habilidades diversas, talentos e competências.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, I. C. **Práticas de enriquecimento extracurricular para estudantes com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação** em uma universidade pública. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista- UNESP. Bauru/SP, 2018. Disponível em:

<<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/203103/000912434.pdf?sequen ce=1>>.

Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagem/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagem/BNCC_publicacao.pdf)>.

Acesso em: 8 jan. 2023.

BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: Ipea, 2014.

Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/ods/>>. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2014**. Aprova o Plano Nacional de educação e dá outras providências. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 12 set 2022. BRASIL.

**Lei 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9394 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, 2013. Acesso em: 25 de mar. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996**.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 30 ago. 2022. BRASIL.

**Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>. Acesso em: 22 de mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 22 de mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 6 nov. 2022.

CURITIBA. **Diretrizes da Inclusão e Educação Especial de Curitiba**: diálogos com a BNCC. Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, s.d. Disponível em: <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/noticias/diretrizes-da-inclusao-e-da-educacao-especial-de-curitiba-dialogos-com-a-bncc/19769>>. Acesso em: 12 jan. 2023.

DELOU, C. M. C. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades/ superdotação. *In*: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação**. v. 3: O estudante e a Família. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado**. 2. ed. Marília: ABPEE, 2012.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUENTHER, Z. C. Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. **Revista Educação especial**, v. 22, n. 35, set./dez., 2009, p. 281-298. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/810/554>. Acesso em: 10 set. 2020.

KOWALSKI, R. L. **Paraná é o estado com maior número de jovens superdotados**. Jornal Bem Paraná online, Curitiba, 26 jul. 2022. Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/gente-do-bem/parana-e-o-estado-com-maior-numero-de-jovens-superdotados/>. Acesso em: 22 de mar. 2023.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. de S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a estudantes superdotados e talentosos. **Revista de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, 2004. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572004000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100007)>. Acesso em: 05 abr. 2023.

PEREIRA, J. D. S.; RANGNI, R. de A. Formação de professores e altas habilidades ou superdotação: evidências em planos de disciplina de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. 1-28, jan./dez. 2023. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/5533/1318>>. Acesso em: 12 jan. 2023.

REZZULLI, J. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In*: VIRGOLIM, A.;

KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

SABATELLA, M. L. P.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao estudante com Altas Habilidades/Superdotação. *In*: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação**. v.1: Orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2023.

ROCHA, A. Associação Nacional Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS). *In*: CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Fórum Internacional online sobre Altas Habilidades/Superdotação e a dupla excepcionalidade**. Curitiba, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tawBRUsBmhM>>. Acesso em: 1 mai. 2023.

TITON, E. R. **Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na Universidade: análise de itinerários pedagógicos**. Dissertação de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/66307/R%20-%20D%20-%20ELIANE%20REGINA%20TITON.pdf;jsessionid=E1A9281593AFD943F5986E2A0FA8B818?sequence=1>. Acesso em: 12 mar. 2023.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação: um diálogo pedagógico urgente**. Curitiba: Intersaberes, 2019.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# CAPÍTULO 22

## RELATÓRIO DE PRÁTICAS EM PSICOLOGIA COMUNITÁRIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOBRE O COMPORTAMENTO MORAL E ÉTICO EM UM COLÉGIO ESTADUAL

Gabriele Souza de Oliveira

Ziloá Moura Pacheco Ferreira

Edi Marise Barni

Diego da Silva

DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-282-291





# RELATÓRIO DE PRÁTICAS EM PSICOLOGIA COMUNITÁRIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOBRE O COMPORTAMENTO MORAL E ÉTICO EM UM COLÉGIO ESTADUAL

Gabriele Souza de Oliveira <sup>1</sup>  
Ziloá Moura Pacheco Ferreira <sup>2</sup>  
Edi Marise Barni <sup>3</sup>  
Diego da Silva <sup>4</sup>

## RESUMO

A Psicologia Comunitária surgiu na década de 60, em um período de grandes transformações, não somente na área de saúde mental, mas também na sociedade em geral. Em 1963 teve um momento decisivo para a psicologia comunitária, onde o Presidente Kennedy no Congresso Americano defendeu a reintegração dos doentes mentais na comunidade e apelou a uma perspectiva preventiva do sofrimento humano, e a promoção de uma visão positiva da Saúde Mental. Este conjunto de propostas deu origem a Lei dos Centros de Saúde Mental Comunitários, que desempenharam um papel decisivo na criação de um novo paradigma de intervenção na comunidade. Nas últimas duas décadas, a Psicologia Comunitária tem-se focalizado na criação de serviços adequados a populações socialmente marginalizadas, ao desenvolvimento de técnicas inovadoras de prestação de serviços e estratégias de Empowerment no sentido de facilitar a participação destes grupos.

**PALAVRA-CHAVE:** Psicologia Comunitária. Ética. Comportamento.

## 1 INTRODUÇÃO

Esse relatório de prática em psicologia comunitária é parte integrante da disciplina de Estágio em Prática de Psicologia na Comunidade, que faz parte da matriz curricular do 4º período do curso de Psicologia na Universidade Cesumar.

O objetivo desse trabalho é conduzir os alunos, a partir de orientações, onde o aluno tem a oportunidade de vivenciar todo aprendizado teórico dado em sala de aula, dando sentido para o conhecimento de maneira prática. O presente relatório descreve as atividades desenvolvidas no Colégio Estadual, durante três semanas.

No primeiro momento, realizamos a observação e caracterização do local, assim como buscamos conhecer o público assistido pela instituição de ensino, conhecer também como funciona o quadro de professores, diretoria, e também como funciona a dinâmica da turma.

A partir das observações e conversas com a professora, compreendemos quais são as reais necessidades da turma assistida, sugerimos uma intervenção baseada em um projeto simulando o comportamento moral.

---

<sup>1</sup> Acadêmica de Psicologia da Unicesumar.

<sup>2</sup> Acadêmicas de Psicologia da Unicesumar

<sup>3</sup> Psicóloga e docente.

<sup>4</sup> Psicólogo e docente.

Chegamos à conclusão da importância do comportamento moral nas escolas e como ajuda os professores no dia a dia.

## **2 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL**

No dia 04 de novembro de 2022 fizemos a primeira visita ao Colégio Estadual no bairro alto-boqueirão na cidade de Curitiba PR, para fazermos a observação do colégio, referente a disciplina de Estágio em Práticas Psicológicas na Comunidade, do quarto período do curso de psicologia, sob orientação da professora Edi Maria.

O estágio foi efetivado no 6º ano do ensino fundamental na disciplina de português, no turno vespertino. Os alunos da turma observada foram alunos com atitudes normais para a idade, a maioria são crianças entrando para a pré-adolescência, na faixa de 10 a 12 anos. Fizemos o primeiro momento com a turma onde foi feita a observação da aula ministrada pela professora Elisângela, onde foi feita as observações e conversas com a direção, funcionários, professores, fomos inteirando e informando acerca das atividades, projetos, enfim da vida desta escola.

A Escola pertence à rede estadual de ensino e está localizada na zona urbana. Atua na modalidade de ensino fundamental e médio. A escola atualmente tem 650 alunos, matriculados nos dois turnos de funcionamento (manhã e tarde), e 55 funcionários entre professores, pedagogos e diretores.

Os horários de funcionamento por turno são: Matutino: 7:00 às 12:00; vespertino 13:00 às 17:30. A escola desenvolve atividades tais como: grêmios, exposições culturais, competição esportivas, semana do folclore. Em relação às atividades complementares extraordinárias, destacam-se: PMA, que é um programa de reforço escolar.

O diretor Christian trabalha de acordo com as atribuições e deveres específicos da sua função, em suma, articulador político, pedagógico e administrativo.

O colégio tem três pedagogas, Elimar, Veranice, Andréa que tem a função de articular o trabalho pedagógico da escola coordenando, planejando e integrando-se no trabalho dos coordenadores de turma, docentes, alunos e familiares em torno de um eixo comum: o processo ensino-aprendizagem. Conduz e direciona o planejamento quinzenal juntamente com os professores.

Os professores buscam zelar pela aprendizagem dos alunos estando presentes em sala de aula executando os trabalhos. A avaliação do professor se realiza a partir de observação, debate, pesquisa, avaliação e registros todos esses procedimentos, são utilizados na tentativa de se retratar fielmente o processo de aprendizagem dos alunos.

A participação conjunta família/escola ainda é pequena. A escola tem se esforçado para a efetivação desta participação.

O conselho de classe é um órgão colegiado que objetiva a avaliação coletiva do processo. Nele são realizadas apreciações do desempenho do aluno em todas as disciplinas durante o processo ensino-aprendizagem.

A escola tendo como missão propiciar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de sua potencialidade para que ele possa ser um cidadão consciente, autocrítico, participativo e preparado para a vida social e política. Procura integrar o seu trabalho com a participação de toda a comunidade.

Quando a estrutura física, da instituição, é um colégio de grande porte, salas de aulas

são amplas com carteiras e cadeiras, um quadro negro na parte da frente da sala e um quadro branco no fundo da sala onde ficam os recados colados. A escola possui banheiros femininos e masculinos, 14 salas de aula, existem várias dependências para realização de atividades tais como: quadra esportiva, para atividade prática de educação física, laboratório de informática, biblioteca, cozinha com alguns equipamentos e utensílios necessários. O colégio dispõe de salas administrativas (secretaria, sala da direção, coordenação, almoxarifado, sala dos professores).

Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico a escola disponibiliza *Datashow*, televisor, *notebook* e internet. O colégio também oferece materiais didáticos como papel ofício, giz e pincel.

As crianças atendidas pelo colégio são bastante diversificadas. A maioria dos alunos é de família de baixa renda e moram nos arredores onde a instituição está inserida.

Quanto às atitudes em sala de aula, os problemas são comuns como em todas as escolas, problemas de indisciplinas, desrespeito entre colegas, as crianças utilizam um vocabulário inadequado, utilizam disso para chamar a atenção dos professores.

O colégio trabalha com algumas medidas de prevenção com entrada indevida de pessoas na escola, por isso para entrar na instituição temos que passar pela secretaria, que serve também para controlar a entrada e saída de alunos.

Mesmo com alguns problemas que ainda estão presentes na escola, a equipe docente e administrativa tenta fazer do Colégio Milton Carneiro uma escola referência em comparação com outras nas mesmas condições.

## **2 PSICOLOGIA COMUNITÁRIA**

A Psicologia Comunitária surgiu na década de 1960, em um período de grandes transformações, não somente na área de saúde mental, mas também na sociedade em geral. Colocaram-se questões relacionadas com problemas sociais, em um ritmo de mudança acelerado e abrangente que levou a metodologia utilizada para a compreensão dos fenômenos sociais, se tornassem inadequadas. Em 1963 teve um momento decisivo para a psicologia comunitária, onde o Presidente Kennedy no Congresso Americano defendeu a reintegração dos doentes mentais na comunidade e apelou a uma perspectiva preventiva do sofrimento humano, e a promoção de uma visão positiva da Saúde Mental (ORNELAS, 1997).

Este conjunto de propostas deu origem à Lei dos Centros de Saúde Mental Comunitários, que desempenharam um papel decisivo na criação de um novo paradigma de intervenção na comunidade. A prestação de cuidados numa base comunitária, foi inspirada conceptualmente a partir de métodos e modelos desenvolvidos com soldados durante a II Guerra Mundial, por exemplo, a ideia de que a ajuda deveria encontrar-se onde a problemática e proporcionar de forma breve (ORNELAS, 1997).

O sucesso alcançado na prestação de suporte estruturado durante situações de crise, representou um desafio claro à ineficácia anteriormente sentida em relação às crises desencadeadas pelas doenças mentais. No seguimento destes resultados e, devido às condições degradadas em que funcionavam os Hospitais Psiquiátricos, alguns autores criavam mais problemas do que os resolviam (ORNELAS, 1997).

Para Goffman (1961), muitos doentes mentais poderiam ser mandados fora destas instituições e para tal, seria relevante a criação de serviços na comunidade. Estudos Epidemiológicos como de Dohrenwend (1969), Strole *et.al.* (1962), e Leighton (1963),

demonstraram de forma consistente, uma relação inversa entre o status social e as perturbações psicológicas e concluíram, que as problemáticas emocionais são mais frequentes e mais profundas em grupos populacionais de baixa renda, mas também esses problemas surgiram em áreas geográficas onde a desorganização social tendia a prevalecer, apontando estes dados, para a necessidade de reformas no sistema de saúde mental.

A relação entre os problemas sociais e a Saúde Mental, levou a progressiva substituição do modelo biológico e individual, por uma intervenção educacional, de crítica social, de implementação de reformas e planeamento social. Exemplo desta mudança de papéis, são os programas de luta contra a Pobreza desencadeados nos anos 60 que, para além de incidirem na prestação de serviços diretos a nível educacional, assistência habitacional e de segurança social, bem como as suas instituições, para melhorar os serviços dirigidos aos grupos mais empobrecidos (ORNELAS, 1997).

Estes Programas de Luta contra a Pobreza que tinham como objetivo a mudança social e a prestação de assistência direta à população, preconizavam uma maior participação social do grupo-alvo, facto que deu origem ao conceito de Community Rappaport (1977), refere-se à Saúde Mental Comunitária como uma abordagem dos problemas comunitários que rejeita a noção de défice, e defende o princípio do ajustamento do indivíduo ao seu meio, da relatividade cultural e da diversidade, que transforma o objetivo da intervenção social no fornecimento de recursos materiais, educacionais e psicológicos de suporte, aos indivíduos e grupos de uma comunidade que assim, podem viver segundo formas diferenciadas da sociedade em geral (ORNELAS, 1997).

A perspectiva da Saúde Mental Comunitária, segundo Bloom (1973), pode ser descrita em termos da sua localização (na comunidade), nível de intervenção (numa comunidade global ou grupo específico, por exemplo, área geográfica ou uma população em risco), o tipo de serviços (serviços preventivos) e a forma como são prestados (serviços indiretos, através da consultoria e educação), bem como a sua estratégia (o maior número de indivíduos possível), o tipo de planeamento (focalização em necessidades prevalentes em populações de alto-risco e coordenação de serviços), os seus recursos humanos (utilização de profissionais e neoprofissionais como estudantes e pessoas, de alguma forma, ligadas ao grupo-alvo), os processos de decisão e, finalmente as suas concepções etiológicas, realce das causas ambientais das perturbações emocionais (ORNELAS, 1997).

O termo Psicologia Comunitária surgiu em 1965, na Conferência de Swampscott – Boston, que incidiu sobre o papel dos psicólogos no Movimento da Saúde Comunitária, nesta Conferência foi definidas três grandes prioridades:

- ✚ Intervir a nível da prevenção primária;
- ✚ Intervir a nível da comunidade;
- ✚ Intervir numa perspectiva de mudança.

Rappaport (1977), realça que estamos com a Psicologia Comunitária perante uma mudança de paradigma, tendo verificando-se alterações na forma como as questões são levantadas e nos métodos usados para se obter respostas. Nas últimas duas décadas, a Psicologia Comunitária tem-se focalizado na criação de serviços adequados às populações socialmente marginalizadas, ao desenvolvimento de técnicas inovadoras de prestação de serviços e estratégias de Empowerment no sentido de facilitar a participação destes grupos. Os psicólogos comunitários construíram uma nova visão do psicólogo, cujo principal objetivo passou a ser o estudo, a compreensão, a conceptualização e a intervenção rigorosa nos processos, através dos quais, garante que as comunidades melhorassem os estados psicológicos gerais dos indivíduos que nelas vivem (ORNELAS, 1997).

### **3 CONCEITO DE COMPORTAMENTO MORAL E DOS TERMOS TRABALHADOS EM CADA ENCONTRO**

O programa de comportamento moral prevê encontros onde são trabalhados os seguintes temas:

#### POLIDEZ

A polidez não é propriamente uma virtude, mas é muito parecida, é uma qualidade formal, imita a moral. A sociedade deve desenvolver mecanismo que restrinjam comportamentos desfavoráveis, a polidez faz parte desse desenvolvimento (GOMIDE e NETTO, 2010).

#### OBEDECER

Práticas educativas são importantes e essenciais na construção do comportamento moral.

Segundo Pruts e Gomide (2007), os pais que tem uma interação boa com seus filhos, estabelecem limites claros. O comportamento moral é controlado por regras. O comportamento de obedecer não tem que ser acertado por continências coercivas e, boas relações evitem efeitos colaterais (GOMIDE, HAYDU e SEEGMUELLER 2012, p. 66).

#### MENTIRA

A mentira pode ser certa ou errada, e sempre existirá esta discussão, no geral precisa de mais estudos sobre este assunto e de outros caminhos para serem manifestados (HÜNMER e M. ROCHA, 2012, p. 114).

#### HONESTIDADE

Os pais são os principais mediadores entre criança e o mundo, as crianças se espelham em seus pais. A criança aprende sobre a vida através do que os seus genitores ensinam, refletindo então suas experiências já vividas. Sendo assim, quando a família falha em passar bons valores, resolver problemas corretamente, os meios de comunicação e interação social como escola e amigos, o que ocorreu a diminuição da percepção crítica do que é correto ou errado (GOMIDE, 2004).

#### AMIZADE

Para Garcia (2005) a amizade induz a criança a se preocupar com a convivência de um amigo. Existe diferença nas relações de amizade das crianças quando se compara amigos, colegas e não amigos. As relações com os amigos são mais tranquilas, isso agrega ao desenvolvimento social (GOMIDE, 2004). Para que a amizade seja mantida, é necessário haver a reparação do dano e também reconciliação (GARCIA, 2005). É importante destacar que relacionamento não acontece somente entre amigos, mas os grupos aos quais esse indivíduo pertence.

#### VERGONHA E CULPA

Vergonha e culpa estão relacionadas ao desenvolvimento do comportamento moral, é associado com a apresentação ou não de comportamento antissociais, são emoções morais que regulam o comportamento social da pessoa. Quando a pessoa sente-se culpado ou envergonhado, está propensa a atos que são considerados socialmente inadequados (MARTINS e M. ROCHA, p. 177).

## ✚ JUSTIÇA

No dicionário Aurélio a definição de justiça é a vontade enorme de dar a cada indivíduo o que lhe compete “respeito dos direitos de cada cidadão” (FERREIRA,1986).

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A população envolvida foi adolescentes do 6º ano do ensino fundamental que estejam frequentando as dinâmicas será feita na terça-feira, será alterado no segundo e quarto horário com o 6º ano c e terceiro e quinto horário com os 6º anos d. cada intervenção terá a duração de 50 minutos. Cada encontro teve a duração de 50 minutos.

### 4.1 DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS:

- ✚ 17/11/2022 – encontro: Conhecendo o local Duração: 2 horas;
- ✚ Primeiro momento: Conversa com a secretaria e apresentação do Colégio;
- ✚ Segundo momento: Conversa com as pedagogas e levantamento das principais necessidades;
- ✚ 22/11/2022 – encontro: Integração do grupo Duração: 50 minutos;
- ✚ Primeiro momento: Integração com os participantes (apresentações dos alunos);
- ✚ Segundo momento: Construção de regras com a turma 11/11/2022 – encontro: Aplicação de Dinâmica 6º C e D Duração: 50 minutos;
- ✚ Primeiro momento: Apresentação das regras da dinâmica e aplicação Segundo momento: Discussão sobre a dinâmica realizada;
- ✚ Terceiro momento: conversa e explicação de que é comportamento moral e ético;
- ✚ 22/11/2022 – encontro: Aplicação de Dinâmica 6º C e D Duração: 50 minutos;
- ✚ Primeiro momento: Apresentação das regras da dinâmica e aplicação;
- ✚ Segundo momento: Discussão sobre a dinâmica realizada;
- ✚ Terceiro momento: conversa e explicação de que é comportamento moral e ético.

## 3 CRONOGRAMA

DATA	ATIVIDADE
04/11/2022	1º encontro: Conhecendo o local Chegamos no colégio onde a secretaria nos atendeu, fez a apresentação da instituição e nos levou para conhecer o colégio/



<p>11/11/2022</p>	<p>2º encontro: Integração do grupo</p> <p>Objetivo: Fazer as apresentações e estabelecer as regras do grupo.</p> <p>1 Apresentação dos membros do grupo:</p> <p>Nessa atividade foi utilizada algumas balas, e entregue para as crianças. Cada participante escolheu uma bala de sua preferência e em seguida foi formado duplas conforme o tipo de bala escolhidas. Os participantes conversaram com o colega durante alguns minutos contando coisas a seus respeitos. Após o término, cada criança irá apresentar seu colega para o restante da turma.</p> <p>2 Regras de funcionamento do grupo:</p> <p>Esta atividade será construída em conjunto com os alunos. Terminada a apresentação será explicado para o grupo que, para ter um bom andamento das atividades, será necessário o estabelecimento de algumas regras. Nas regras de modo geral visam promover uma relação amigável entre os alunos e facilitar a aprendizagem. Exemplos: não gritar, não bater no colega, levantar a mão pra falar, aguardar sua vez, permanecer em silêncio enquanto o outro colega fala bater na porta antes de entrar etc.</p>
<p>22/11/2022</p>	<p>Encontro: Aplicação de Dinâmica 6º C e D</p> <p>Objetivo: encenar as crianças a se enxergar de uma maneira positiva.</p> <p>Material: Folha sulfite, caneta e durex.</p> <p>Desenvolvimento: As crianças fazem uma fila onde cada criança cola uma folha nas costas da outra. Cada criança pega uma caneta nas mãos, onde espera comando para escrever o que é seu colega tem de positivo (não se pode escrever nada que seja negativo). Após o sinal as crianças para de escrever. As outras crianças tira das costas e lê o que foi escrito, mas começando com o que eu carrego é...</p> <p>Finalizar: para finalizar essa dinâmica, perguntamos para as crianças o que elas sentiram e tantas coisas boas sobre elas, e se elas acreditam no que leram. Após eles conversarem sobre o assunto, a pessoa que está coordenado o encontro irá explicar o porquê é importante ter empatia e a importância de sempre ressaltar o que a de bom no outro, e que para termos um ambiente amigável e favorável para a convivência sempre devemos manter o respeito uns com os outros.</p>

22/11/2022	<p>Encontro: Aplicação de Dinâmica 6º C e D Objetivo: Mostrar que nem sempre julgamos certamente uma pessoa.</p> <p>Desenvolvimento: Divide-se a turma em grupos, será apresentado algumas características de algumas pessoas que fizeram diferença em nossa história, mas não será revelado os nomes, cada grupo vai escolher seis pessoas escutando a penas as características apresentadas, entre as 14 que foram apresentadas, após cada grupo escolherem essas pessoas, será revelado as identidades de cada uma delas. Cada grupo somara pontos obtidos, os resultados serão divulgados e comentados.</p> <p>Finalizar: Este jogo não terá perdedores, todos ganham. Ganham ao rever seus conceitos, discutir suas opiniões e conhecer um pouco mais sobre as pessoas e sobre elas mesmas.</p>
------------	--

#### **4 LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES**

A maioria dos alunos é dessa comunidade e de outras próximas, também tão carente quanto. No dia da observação já pudemos perceber que os alunos tinham dificuldade de convivência entre eles e com os professores, a falta de higiene era perceptível e a escola por mais que seja a referência de qualidade ainda tem escassez de recursos. Quando entramos com a intervenção outras necessidades foram observadas como: reforço escolar, pois muitos alunos ainda não estão alfabetizados, alunos repetentes, alunos que já estão reprovados por falta.

Interação escola e pais, as pedagogas nos contaram da dificuldade de ter esse pai envolvido na vida escolar do aluno, tanto que não é passado lição de casa porque os pais não ajudam e sozinhos os alunos não conseguem fazer.

Psicóloga, entre relatos das pedagogas e das professoras que tivemos a oportunidade de conversar, o número de crianças com depressão, problemas de interação, com crises de ansiedade, com déficit de atenção e outras questões comportamentais são muitos.

Crianças que são encaminhadas para neurologista, psicóloga para avaliação e que não trazem retorno para a escola, ou porque o posto de saúde demora para marcar a consulta ou porque os pais não levam para a consulta, crescendo assim o número de alunos sem laudo, sem tratamento adequado e a escola tendo que lidar com essas situações sem preparo dos professores e sem estrutura física para dar um acolhimento melhor para esse aluno.

Essas foram as principais necessidades observadas.

#### **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Partindo do pressuposto de trazer um estudo sobre a psicologia comunitária, realizamos uma observação, seguida de uma intervenção prática baseada nas necessidades observadas no local. Assim, para definir as considerações finais deste estudo vinculamos a função do psicólogo e sua atuação na comunidade.

O estudo demonstrou a importância do psicólogo comunitário em todas as esferas observadas, demonstrou também que o psicólogo comunitário para ter êxito em sua atuação precisa envolver os alunos, professores e principalmente a comunidade.

No local da intervenção vimos vários profissionais atuando, cada um em sua área, mas nota-se que a falta do psicólogo comunitário deixa uma lacuna, de um profissional capaz de acolher e desenvolver com habilidade o resgate da comunidade como um todo.

## **REFERÊNCIAS**

DAVIDOFF, L. **Introdução à Psicologia**, 3ª ed, 2001, São Paulo, Makron Books.  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4239221/mod\\_resource/content/1/C%C3%B3pia%20de%20Davidoff\\_Cap1.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4239221/mod_resource/content/1/C%C3%B3pia%20de%20Davidoff_Cap1.pdf)

GARCIA, A. (2005). **Psicologia da amizade na infância: uma introdução**.UFES.  
[https://agnaldogarcia.files.wordpress.com/2010/12/agnaldo\\_garcia\\_livro- psicologia-da-amizade-na-infancia.pdf](https://agnaldogarcia.files.wordpress.com/2010/12/agnaldo_garcia_livro- psicologia-da-amizade-na-infancia.pdf)

GOMIDE, P. I. C. **Pais presentes, pais ausentes: regras e limites**.Vozes, 2004.  
<https://document.onl/documents/gomide-p-i-c-2004-pais-presentes- paisausentes-regras-e-limitespdf.html?page=1>

# CAPÍTULO 23

## OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA: UMA ALIADA NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Elizabete de Moraes Gumiero

DOI 10.51360/zh4.2308-06-p-292-301



# OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA: UMA ALIADA NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Elizabete de Moraes Gumiero<sup>1</sup>

## RESUMO

Este texto apresenta um olhar sobre a observação de sala de aula como aliada na formação dos docentes. Através do acompanhamento ao professor, em hora atividade e sala de aula, equipe pedagógica e diretiva planejam, observam, registram e analisam, quais são os pontos positivos e as fragilidades do processo ensino aprendizagem. O corpo docente e a gestão pedagógica se reúnem para discutir e refletir sobre o que foi observado, traçam metas e identificam quais ações devem ser mantidas e quais devem ser mudadas ou aprimoradas para que a aprendizagem seja efetivada. Neste texto aborda-se quais são os passos para que uma observação de sala de aula seja completa e possa contribuir para a qualidade da educação.

Palavras-chave: Educação. *Feedback*. Instrumento de observação.

## 1 INTRODUÇÃO

Há muito tempo a educação, no Brasil, tem sido comentada, analisada e refletida por diversos segmentos da sociedade devido ao grande número de analfabetos funcionais e despreparados para o mercado de trabalho, mesmo com diploma em mãos.

Com o advento da pandemia (COVID-19) em 2020, esse cenário ficou muito pior devido a defasagem de aprendizagem dos estudantes, às aulas síncronas e assíncronas e a falta de acesso a internet naquele período pandêmico.

Muitas foram as tentativas para que os estudantes tivessem acesso ao conteúdo curricular da série cursada. Desde material impresso entregue, a cada quinze dias, aos responsáveis, que deveriam ser devolvidos respondidos na próxima remessa, até plataformas (classroom, aula paraná, meeting e outros aplicativos) que garantiam os estudos neste período. Foram meses de buscas e tentativas para que todos estivessem inseridos no processo ensino aprendizagem. No entanto, quando, em 2021, iniciaram as aulas híbridas, muitos estudantes ainda eram desconhecidos de seus professores. Ficaram quase dois anos sem estudar. Perderam a rotina de estudos e chegaram nas escolas desestimulados para aprender.

Desde então investe-se em cursos e ferramentas que têm por objetivo a melhoria da qualidade das aulas para que cativem o estudante a querer aprender.

Com o objetivo de auxiliar os professores no desafio de ensinar, surge também a observação de sala de aula, na qual diretores e equipes pedagógicas observam a sala de aula, professores e estudantes, com o objetivo de encontrar soluções para os desafios encontrados no processo de ensino aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Especialista em Orientação Educacional. UNIPAR/PR. e-mail: gumieroe@gmail.com

Especialmente durante as últimas duas décadas, tem-se verificado uma tendência internacional e nacional para encarar a observação de aulas como um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e colectivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Para tal, a observação é integrada em processos colaborativos e diferenciados, adequados às necessidades de desenvolvimento de cada professor, os quais são dinamizados por comunidades de aprendizagem constituídas pelos próprios docentes da escola (REIS, 2011, p. 13).

Para esse trabalho é organizado um cronograma de atendimento ao professor em sua hora atividade, onde se estabelece o diálogo sobre os desafios e sucessos encontrados nas suas turmas. A partir do relato do professor, sugere-se a observação de sala de aula em uma determinada turma e constroem juntos (equipe pedagógica e professor) a rubrica, que será utilizada naquela turma para atender a frente pautada pelo professor.

As frentes são diversas: otimização do tempo, interação dos estudantes entre si e com os docentes, trabalhos individuais ou em grupos, processos e estratégias de ensino e aprendizagem, otimização do espaço, comunicação. É muito importante focar em uma frente em cada observação.

Vale ressaltar que todos os professores da instituição devem passar pelo processo de observação durante os três trimestres do ano letivo, para que sejam evidentes o desenvolvimento individual e organizacional do professor.

O professor deve se sentir à vontade, tranquilo e incentivado pelos seus sucessos em sala de aula. “Os elogios incentivam os professores a partilhar os seus sucessos, reforçam sentimentos de realização profissional e proporcionam a confiança necessária à experimentação de novas estratégias” (REIS, 2011, p. 16).

Além da equipe gestora, os professores podem fazer convites aos seus colegas para assistirem as aulas que julguem interessantes e que agreguem conhecimento tanto aos estudantes quanto ao restante do colegiado.

Após a observação, a equipe gestora realizará o feedback, com o intuito de escutar o professor, reforçar os pontos positivos, estimular a reflexão sobre os pontos de atenção e sugerir alguns encaminhamentos.

## **2 OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA**

Observar, despojado de qualquer preconceito e julgamento, pode auxiliar na melhoria do processo ensino aprendizagem, através da interação entre os profissionais da educação, estudantes e conteúdo.

Infelizmente, algumas práticas de observação de sala de aula foram atreladas à avaliação de desempenho profissional e, por isso, há uma certa resistência dos profissionais de educação em participarem do processo.

Durante a observação podem ser coletados dados importantes que, após diálogo com a equipe pedagógica e diretiva, ajudam a identificar as necessidades de aprendizagem dos estudantes, promover a inclusão, adequar a didática e a metodologia para atender as peculiaridades de cada grupo de estudantes.

O objetivo da observação não é fiscalizar a prática dos professores, ela vai, além disso. Pretende ser um meio de desenvolvimento do professor. O coordenador observa a aula



com o objetivo de fazer com que o docente reflita sobre sua prática e perceba soluções pedagógicas que impactem na aprendizagem dos alunos (SILVA, 2015, p. 22).

A observação de sala de aula é uma prática construída por meio de combinados entre a equipe pedagógica/diretiva e o docente, e é, principalmente, uma ação formativa que envolve três momentos: antes, durante e depois.

Antes: a partir de um diálogo, geralmente realizado em hora atividade, professores e equipe pedagógica delineiam sobre os objetivos da aula, o que o professor gostaria que fosse observado, escolha dos critérios de observação e do instrumento de registro, data e hora para a observação e para o *feedback*.

A partir dos combinados, constroem juntos a rubrica, onde constam todas as questões da frente de observação. É preciso definir e manter o foco no que vai observar, para que assim, consiga planejar os aspectos a serem analisados. A elaboração da rubrica garante ao observador e ao observado que esse foco será mantido.

Durante: Se apresentar e explicar, para a turma, o motivo de estar presente na sala de aula, registrar as observações de acordo com o que foi previamente estabelecido e as questões que gostaria de discutir na reunião de *feedback*, evitar interromper ou participar da aula, a não ser que seja convidado para interagir.

Depois: No momento do *feedback*, refletir com o professor sobre o que ocorreu como planejado, o que gostaria de mudar e como pretende fazer isto. Deixar que comente sobre as situações ocorridas. Comentar sobre situações inesperadas que tenham acontecido e focar nos pontos positivos da aula. Apresentar sugestões que o professor seja capaz de executar e reengendar nova oportunidade de observação.

Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, sem devolução e muito menos sem encontro marcado... Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica (FREIRE, 1996).

Em suma, a observação de sala de aula contribui para a formação do docente e para melhorar e difundir novas práticas que aprimorem o processo de ensino e aprendizagem.

## 2.1 TIPOS DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

A observação de sala de aula pode ser formal e informal. Para visitas de curtas durações, com ou sem aviso prévio, é utilizado o tipo de observação informal. Geralmente essas visitas duram cerca de quinze minutos a meia hora, com foco em determinado assunto a ser observado, como: metodologia de ensino, didática, interação professor aluno e alunos entre si, gestão de tempo, gestão de trabalho em grupo e tipo de questionamentos.

Com esse tipo de observação, por serem mais rápidas, se torna possível o acompanhamento de vários professores em menos tempo. É importante que seja proporcionado, a todo o colegiado, a oportunidade de passar por esse processo. Além disso, pode-se observar o mesmo professor, diversas vezes, com o intuito de auxiliá-lo nas suas dúvidas e dificuldades apresentadas, bem como acompanhar os progressos conquistados.

Já nas observações formais se fazem necessárias reuniões de preparação, nas quais se desenvolvem o planejamento, estabelecem-se qual será o foco da observação, se define a data e o horário, realiza-se a observação, efetua-se registros e analisa os dados coletados.

Independentemente da forma que possa assumir, a observação de aulas deverá sempre integrar-se num processo continuado e contextualizado de desenvolvimento pessoal e organizacional, orientado por ideias claras e explícitas sobre o ensino e a aprendizagem. A observação de aulas cria condições para a discussão e a melhoria das práticas dos professores (REIS, 2011, p. 17).

Para qualquer tipo de observação, o feedback formativo é imprescindível, pois será através da devolutiva que os profissionais poderão refletir sobre as práticas que foram desenvolvidas na sala de aula e como traçar novas metas para atingir os objetivos porventura não alcançados.

## 2.2 COMO PLANEJAR UMA OBSERVAÇÃO

A observação de sala de aula passa por algumas etapas e cada uma delas devem ser criteriosamente planejadas. Antes de conversar com o professor, em sua hora atividade, é preciso lançar um olhar examinador sobre a realidade a ser observada, através de alguns questionamentos, como: quais elementos compõem esse cenário e quais poderiam estar presentes e ainda não estão.

Após esse olhar, com todo o respeito ao docente, propor um momento de observação desala de aula, tranquilizando-o, para que não pense que será vigiado em sua prática, mas que terá um parceiro para discutir suas dúvidas e anseios que estão relacionados àquela turma em questão.

Juntos, devem decidir qual é a frente que será observada e organizar uma rubrica de observação para manter o foco no momento da visita. Na rubrica deve constar a frente a ser observada (comunicação, sequência didática, gestão de tempo, metodologia etc.), critérios e em qual o nível foram atendidos (atendeu parcialmente, plenamente ou não atendeu).

Rubricas, são um instrumento de avaliação colaborativa do processo de desenvolvimento dos profissionais envolvidos e dos processos de organização da escola, permitindo aos envolvidos o acompanhamento, a avaliação e a regulação das aprendizagens desenvolvidas ao longo de um tempo, valoriza os avanços, apoia na superação dos pontos de atenção e instiga a busca contínua de melhores resultados (objetivos e subjetivos) (DAP, 2022).

O docente pode e deve opinar sobre cada item da rubrica com o objetivo de torná-la mais próxima, possível, da sua realidade e necessidade. Os critérios pautados na rubrica serão elencados em uma ficha de observação que servirá de suporte para os registros do observador. Este deve registrar apenas o que vê no momento da aula. As interpretações serão realizadas durante o feedback formativo, ou seja, na conversa com o professor após a observação da sua sala de aula.

A construção de rubricas desenvolve diversas habilidades por parte dos docentes. Estimula a reflexão a respeito da relação entre os objetivos pedagógicos e as tarefas propostas; torna o trabalho de avaliar mais objetivo; estimula a comunicação dos critérios e o *feedback* aos alunos, fazendo crescer a consciência de sua importância; gera maior clareza a respeito das dificuldades e do potencial de cada estudante (MATHEUS, 2018).

Para cada observação de sala de aula utiliza-se uma rubrica, que será elaborada pela equipe gestora e docente de acordo com as necessidades e fragilidades apontadas pela turma, professor ou equipe diretiva.

## 2.3 FEEDBACK FORMATIVO

Um dos momentos mais importantes, após a observação, é a devolutiva ao professor. De acordo com Stone e Heen,

*Feedback* é qualquer informação que você recebe sobre si mesmo. Em sentido mais amplo, é a maneira como passamos a nos conhecer através das nossas próprias experiências e das de outras pessoas — ou seja, a maneira como aprendemos com a vida (STONE e HEEN, 2016).

Os professores aguardam por um retorno após serem observados, principalmente quando têm interesse em aprimorar a sua prática diária. Mas esse diálogo nem sempre é fácil, pois o observador deve colocar os pontos observados sem nenhum julgamento e saber escutar os apontamentos do docente sobre a condução da sua aula.

Para que aconteça uma comunicação assertiva se faz necessário muita sinceridade, naturalidade na fala, clareza nas informações, linguagem além da verbal, confiança e segurança entre o observador e o observado, diálogo que reforce os pontos positivos, empatia e engajamento.

A empatia é a forma mais profunda de entender outra pessoa. A empatia envolve uma mudança de perspectiva: em vez de observar a aparência do outro por fora, você imagina como se sentiria sendo ele, como seria estar na pele dele, com toda a sua trajetória e o seu conjunto de experiências, e ver o mundo com os olhos dele (PATTON; STONE e HEEN, 2021).

A conversa pode iniciar com o relato do professor. Solicitar que fale sobre sua aula, se os objetivos foram alcançados, se conseguiu cumprir todo o planejamento, se o que foi proposto, mediante a frente de observação e a rubrica elaborada, decorreu positivamente ou se teve algo que é possível melhorar.

É muito importante que o momento do *feedback* seja organizado e planejado pela equipe que dará o retorno ao professor. Analisar todos os pontos anotados, estudar sobre como abordá-los e sugerir ações para as próximas aulas.

No entanto, esse momento pode se apresentar bem desafiador, principalmente se uma das partes tiver problemas com a comunicação. Dependendo da forma de abordagem, ao invés de produzir frutos, o diálogo pode ofender, magoar e piorar o relacionamento entre as partes.

Receber bem o *feedback* não quer dizer que você tenha sempre de aceitá-lo. Significa envolver-se na conversa com habilidade, fazendo escolhas inteligentes sobre se vai usar e como usar a informação e o que você está aprendendo. Trata-se de administrar seus gatilhos emocionais de modo a poder assimilar o que a outra pessoa diz e estar aberto para se enxergar de uma forma nova (STONE e HEEN, 2016).

Ao receber o *feedback* é importante refletir se concorda com a descrição apresentada, se já tinha pensado sobre o que foi colocado e o que é possível aproveitar ou descartar dessa informação. Muitas vezes a pessoa não percebe em si, o que o outro vê nela, por isso é tão importante o *feedback*. É o momento de aprender com o outro.

Conforme Reis, (2011, p. 56) “o *feedback* construtivo é mais produtivo, sendo mais descritivo do que avaliativo e centrando-se nos comportamentos que o professor tem a possibilidade de alterar e não na sua pessoa”. Conversar com o professor sobre os pontos positivos e os pontos de atenção, de forma assertiva, contribui para o crescimento profissional do professor, além de melhorar sua autoestima e autoconfiança.

Durante o diálogo o professor deve ser estimulado a propor alternativas frente a cada

ponto discutido. Se o docente encontrar dificuldades para participar, o diretor ou pedagogo realiza alguns questionamentos para auxiliá-lo. Perguntas como: ‘Que aspectos da aula mais gostou; Que parte de sua aula gostaria de utilizar no futuro; A aula aconteceu conforme planejado; Os alunos atingiram os objetivos propostos; O que gostaria de mudar para uma próxima aula?’ possibilitarão um diálogo objetivo e profissional.

Durante a reunião pós-observação, com base nos aspectos positivos e negativos detectados, deverão ser definidas metas de aprendizagem e de melhoria para as sessões seguintes e negociados novos aspectos a privilegiar nas próximas observações de aulas. A realização de uma série de observações, centradas em focos específicos e acompanhadas de feedback e discussão sobre esses aspectos, permite o desenvolvimento sequencial de competências profissionais e a superação de dificuldades e problemas (REIS, 2011).

O momento do *feedback* não encerra o trabalho de observação de sala de aula, ele abre um leque de ações que serão realizadas durante todo o ano letivo, nesta e em outras turmas. Pensar em novos resultados, replanejar e colocar em prática novas ações, além de motivar, organiza o trabalho e aprimora os resultados.

O docente aguarda, neste momento, um retorno do observador. Este, por sua vez, deve preparar, para entregar por escrito, sugestões que se apresentem como se fossem um presente para o professor.

## 2.4 INSTRUMENTOS DE REGISTRO DA OBSERVAÇÃO

Há inúmeros tipos de instrumentos utilizados para o registro de observação de sala de aula. Eles podem ser abertos, ou seja, com questões abertas, que sugerem ao observador que aspectos ele vai observar. Por exemplo: organização da aula, planejamento, recursos utilizados, abordagem metodológica, interação e acolhimento, relação entre os estudantes, gestão do tempo, gestão do clima da sala de aula, objetivo da aula foi atingido. A partir destes tópicos, o observador redige um texto de acordo com o que foi observado, sem colocar suas impressões.

Podem também ser fechados, ou seja, com uma frente específica e critérios relativos a ela. Por exemplo: Frente – Comunicação; Critérios - A apresentação das informações aconteceu de modo diversificado (verbal, visual, cinestésico); As informações foram apresentadas em uma sequência lógica (apresentação do tema, aprofundamento/desenvolvimento, fechamento com resumo das ideias principais); Os estudantes se sentem à vontade para expor suas hipóteses e opiniões na discussão. Como as questões são fechadas, só se marca X em Sim ou Não conforme o que ocorreu durante a aula. No final da ficha há espaço para relato da aula e contribuições pedagógicas que serão utilizadas no *feedback*.

Além da ficha de registro, são utilizadas as rubricas, que são construídas pelo observador e o observado a partir da necessidade apresentada. Elas são flexíveis e criadas especificamente para cada observação realizada. Podem ser ajustadas para outras turmas em que as frentes sejam semelhantes.

Ao realizar os registros, na sala de aula, é fundamental ser discreto para que o professor não se sinta intimidado pela presença do observador e tampouco os estudantes se distraiam pelo mesmo motivo. No entanto, é imprescindível anotar fielmente o que foi observado para que o *feedback* seja a partir de dados reais daquela aula.

## 2.5 A OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA, NA PRÁTICA

Na rede estadual de ensino do Estado do Paraná, equipe pedagógica e diretiva, observam os docentes que fazem parte do quadro de funcionários. Além das orientações da Secretaria Estadual de Educação – SEED - através de resoluções e orientações, equipe gestora e pedagógica passam também por formações que contribuem para que a observação de sala de aula atenda os princípios para os quais fora criada. Uma das experiências ocorreu no primeiro trimestre, do ano de dois mil e vinte e três, em um colégio estadual da cidade de Curitiba, numa turma do sexto ano do ensino fundamental II, na aula da disciplina de Língua Portuguesa.

Durante a hora atividade da professora, após dialogar sobre suas turmas de sexto ano, foi construída a rubrica, com a frente ‘Comunicação’, com os seus respectivos critérios, para que pudesse ser utilizada durante a observação de sala de aula em uma de suas turmas. Neste momento ficaram agendados a turma, dia e horário da observação com a referida professora.

No dia agendado, o observador permaneceu, na sala, apenas vinte minutos da aula que tinha como tema “Classificado Poético”. A professora iniciou a aula retomando o conteúdo da aula anterior e corrigiu exercícios com a ajuda do quadro de giz e participação oral dos estudantes. Questionava-os e estimulava-os a interagir com o intuito de observar se haviam se apropriado do conteúdo já abordado. Além do quadro de giz, utilizou o Educatron (tv e computador) para rememorar os pontos importantes da aula.

Foi possível observar que a maioria dos estudantes se sentiam à vontade para expor suas hipóteses e opiniões durante a aula e que a professora fez intervenções para que os estudantes ficassem atentos ao conteúdo e pudessem refletir sobre o que estava sendo estudado.

Na devolutiva, a professora relatou que os estudantes apresentam muitas dificuldades de aprendizagem e que, mesmo explorando o conteúdo em diversas aulas, a aprendizagem não foi atingida por todos. Ressalta que alguns são disléxicos e necessitam de ajuda para interpretar e realizarem as atividades propostas. Comenta que estes estudantes são comunicativos e participam, oralmente, quando instigados, o que possibilita avaliar se se apropriaram do conteúdo trabalhado. Relata que se sente um pouco frustrada, porque seus objetivos nem sempre são atingidos, devido, principalmente, à imaturidade e falta de interesse dos estudantes pela aprendizagem.

O observador afirma que a professora poderia diversificar a sua aula com algumas técnicas, como por exemplo, o questionamento dirigido, do Livro Aula nota 10, de Doug Lemov, que sugere elaborar questionamentos rápidos, com final aberto, para que tenha uma amostragem do nível de conhecimento da turma.

Sugere ainda, que providencie materiais manipuláveis para os estudantes que apresentam mais dificuldades e que os organize, em pequenos grupos, de acordo com o nível de aprendizagem, para que suas experiências sejam enriquecidas e significativas. Coloca que pode utilizar diferentes técnicas, como a sala de aula invertida, com o objetivo de despertar o interesse dos estudantes pelos estudos.

Após diálogo com a professora, agenda-se um novo horário de acompanhamento. O objetivo é analisar se os pontos positivos foram fortalecidos e as fragilidades superadas. A professora pode optar pela turma e frente a ser observada. Caso haja mudança, será necessário construir uma nova rubrica e ficha de observação.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esse trabalho, fica evidente que a observação de sala de aula é uma ferramenta essencial no desenvolvimento e aprimoramento da prática educacional. Ao realizar esse processo de forma adequada e sistemática, é possível obter uma visão clara e objetiva do ambiente escolar e identificar pontos fortes e áreas de melhoria.

Durante a observação, é crucial que o observador adote uma postura imparcial e respeitosa, que evite juízos de valor e busque compreender as práticas pedagógicas adotadas. É importante reconhecer que cada professor tem sua própria abordagem e estilo de ensino, e que a diversidade é enriquecedora para o processo educacional.

É fundamental que as instituições ofereçam *feedback* formativo aos professores, destaque seus pontos positivos e apresente sugestões para o aprimoramento das competências pedagógicas. O objetivo final é promover o crescimento profissional e a excelência na educação, o que refletirá, positivamente, na aprendizagem dos estudantes.

Além disso, a observação de sala de aula permite identificar possíveis lacunas no currículo, identificar desafios enfrentados pelos estudantes e adotar estratégias pedagógicas mais eficazes. Com base nas observações realizadas, é possível também direcionar ações de formação continuada, oferecer suporte aos professores e incentivar o desenvolvimento de novas habilidades.

É importante ressaltar que a observação de sala de aula não deve ser encarada como uma ferramenta de controle, mas sim como uma prática colaborativa e reflexiva. Ao envolver professores e gestores no processo de observação, promove-se uma cultura de aprendizado mútuo, o estímulo ao diálogo, a troca de experiências e a construção de conhecimento coletivo.

Em suma, a observação de sala de aula desempenha um papel fundamental na melhoria da prática educacional, pois permite uma compreensão mais abrangente e profunda do processo de ensino e aprendizagem. Ao utilizar essa ferramenta de forma responsável e respeitosa, é possível promover a excelência na educação e contribuir para o sucesso acadêmico dos estudantes.

### REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Alexandra. **Sobre as práticas de observação docente: o uso de instrumentos de registro para a observação em parceria da sala de aula.** Escola Secundária de Rocha Peixoto; Universidade Católica, Faculdade de Educação e Psicologia. Portugal: 1.jan.2016. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3421>.

DAP – Departamento de Acompanhamento Pedagógico, da SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2022.

FREIRE, Madalena. **Observação, Registro e Reflexão: Instrumentos Metodológicos I.** 2. ed. São Paulo: Espaço pedagógico, 1996. (Série Seminários). Educando-o-olhar-madalena-freire (1).pdf

HEEN, Sheila; STONE, Douglas. **Obrigado pelo feedback.** A ciência e a arte de receber bem o retorno de chefes, colegas, familiares e amigos. Tradução: Renata Guerra. Portfolio Penguin, 2016.

HEEN, Sheila; STONE, Douglas; PATTON, Bruce. **Conversas difíceis: Como discutir o que**



é mais importante. Tradução de Bruno Fiuza, Roberta Clapp. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

LEMOV, Doug. **Aula Nota 10 2.0**: 62 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula. Fundação Lemann, Elos Educacional, Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais. - 2. ed. - Porto Alegre: Penso, 2018.

MARINHO, Thalita. **Por que fazer observação de sala de aula?** [www.fluentize.com.br](http://www.fluentize.com.br). 2023. Disponível em: <https://www.fluentize.com.br/blog/para-escolas/por-que-observar-a-importancia-da-observacao-de-sala-de-aula>. Acesso em: 03 de julho de 2023.

MATHEUS, Aline R. **Rubrica como ferramenta para a avaliação de habilidades**. Primeira Escolha, Abril de 2018. Disponível em: <https://site.primeiraescolha.com.br/blog-educacao/rubrica-como-ferramenta-para-a-avaliacao-de-habilidades>. Acesso em: 04 de abril de 2023.

OLIVEIRA, Magda G. S. de. *et al.* **Documento orientador**: Observação de sala de aula. SEE/CGEB. São Paulo, 2016.

REIS, Pedro. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Ministério da Educação–Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa. Ministério da Educação, 2011.

SANTOS, Elisama. **Conversas corajosas**: como estabelecer limites, lidar com temas difíceis e melhorar os relacionamentos através da comunicação não violenta. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

SILVA, Fabrícia E. **A observação da aula**: formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica). Universidade de Brasília, 2015.

# SOBRE OS ORGANIZADORES

## DIEGO DA SILVA



- ✚ Psicólogo;
- ✚ Mestre em medicina interna pela UFPR.
- ✚ Docente de graduações e especializações.
- ✚ Psicólogo clínico.
- ✚ Autor de artigos e livros.

## EDI MARISE BARNI



- ✚ Mestre em Educação (PUC-PR).
- ✚ Especialista em psicologia ( FAFIG/Guarapuava/ PR), recursos humanos (UNIVALI/Itajaí/SC), educação tecnológica superior( FATEC, Curitiba /PR).
- ✚ Tutoria em EAD (FACINTER Curitiba/PR), educação especial e educação inclusiva (FACINTER-Curitiba/PR).
- ✚ Docência em EAD (FATEC/PR), gestão de polo (FATEC/PR ).
- ✚ Formação em ludoterapia (Clínica Maria da Graça Conceição Curitiba/PR).
- ✚ Pedagoga e psicóloga ( UNIVALI /Itajaí/SC).
- ✚ Com várias publicações em congressos nacionais e internacionais.
- ✚ Atua há mais de 30 anos na área de educação como professora, desde o Ensino Fundamental à especialização (modalidade presencial e á distância), desenvolvendo vários projetos em instituições de ensino e organização em geral.
- ✚ Com vasta experiência em educação especial e inclusiva.
- ✚ Coordenadora de curso de extensão, graduação e pós. Atua como coordenadora da área de inclusão do ensino superior. Realiza assessorias na área de gestão de pessoas, educação, formação continuada, psicopedagogia e a área clínica da psicologia.

## **ROSI MUNARETTI DE CAMARGO**



- ✚ Mestre em Educação, Mestrado Profissional: Educação e Novas Tecnologias (PPGENT) na Linha de pesquisa de Novas Tecnologias Aplicadas pelo Centro Universitário UNINTER (2017).
- ✚ Graduada em Letras Português-Espanhol (2004), Processos Gerencias (2012);
- ✚ Especialista em Psicomotricidade Relacional pelo CIAR-FAP (2007);
- ✚ Tutoria-FACINTER (2007), Gestão de Pessoas-IBPEX (2010), em Educação a Distância UNINTER (2013);
- ✚ 16 anos de experiência na área da EAD, como Coordenadora de Graduação e Pós-Graduações, Supervisora de Tutoria.
- ✚ Tutoria em diversas disciplinas.
- ✚ Escritora e coautora dos materiais didáticos na área de Logística: Transportes e Distribuição. 1. ed., (2017); Logística de Suprimentos. 1. ed., (2017); Gestão de Estoques e Armazenagem. (2017);
- ✚ Organizadora dos Livros: Gestão Pública (2021); Logística Multicasos: do sonho à entrega (2021).

