

organizadores
MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO
ELENO MARQUES DE ARAÚJO

Anais do

**IV Seminário Estadual e
III Jornada de Investigação,
Pesquisa e Extensão do
NEPEM (2020)**





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

A551 Anais do IV seminário estadual e III jornada de investigação,
1.ed. pesquisa e extensão do NEPEM (2020) [livro eletrônico] /
organização Marcelo Máximo Purificação, Eleno Marques de
Araújo. – 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2020.
ebook.

Bibliografia.
ISBN: 978-65-89499-52-7

1. Educação. 2. Extensão. 3. Pesquisa. 4. Perspectiva psicológica.
5. Saúde. I. Purificação, Marcelo Máximo. II. Araújo,
Eleno Marques de.

04-2021/43

CDD 370.72

Índice para catálogo sistemático:
1. Educação: Pesquisa: Extensão 370.72

 <https://doi.org/10.37008/978-65-89499-52-7.14.04.21>

ISBN 978-65-89499-52-7



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br

organizadores
MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO
ELENO MARQUES DE ARAÚJO

ANAIS do
IV Seminário Estadual e III Jornada de Investigação,
Pesquisa e Extensão do NEPEM (2020)

Mineiros, 2021



1.ª Edição - Copyright© 2020 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – FMP Dra. Addressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Luís Pereira - UFES Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ/UCB Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Everaldo dos Santos Mendes - PUC-Rio – ISTEIN - PUC Minas Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa - UFRP Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard - SEDUCRS

APOIO/FINANCIAMENTO

Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES

Diretoria de Extensão

Diretoria de Pesquisa

SUMÁRIO

HISTÓRICO DO NEPEM	10
---------------------------------	-----------

CICLOS DE DIÁLOGOS I

RESUMO 1 - IDENTIDADE E ADOLESCÊNCIA: CRISE E CONFLITO	19
---	-----------

Marília Gabriela Costa Rezende

RESUMO 2 - (IN) DISCIPLINA: UM DESAFIO EM SALA DE AULA.....	22
--	-----------

Wilmar Ferreira Neves Neto

RESUMO 3 - A PSICOPATIA E TRANSTORNO DE PERSONALIDADE: CONTEXTO CULTURAL E SOCIAL NA SOCIEDADE MODERNA.....	24
--	-----------

Sarah Beatriz Menezes dos Reis

RESUMO 4 - DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: POR QUE NEM TODAS CONSEGUEM TER ESTE DIREITO GARANTIDO?	26
--	-----------

Brenda Lorryne Silva Fernandes

RESUMO 5 - ATENDIMENTO PSICOLÓGICO COM SURDOS: COMO ESTA DEMANDA TEM SIDO VISTA?.....	28
--	-----------

Yasmin Silvestre Souza

RESUMO 6 - JOGO MENTAL: AS RAZÕES DO ADOECIMENTO PSÍQUICO DO ATLETA	30
--	-----------

Andrielly Barros Breancini

RESUMO 7 - SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFISSIONAIS DOCENTE: O ADOECER EM FORMA DE EXAUSTÃO	32
--	-----------

Letícia Silva Oliveira

RESUMO 8 - QUAIS AS CONSEQUÊNCIAS DO IMPACTO DE ORDEM PSÍQUICA PARA O ENSINO APRENDIZADO	34
---	-----------

Laura Kettle Souza Silva

CICLOS DE DIÁLOGOS II

RESUMO 9 - A OBESIDADE INFANTIL: E SUAS INTRFERENCIAS NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	37
---	-----------

Brenda Santos Silva

RESUMO 10 - AS INTERFERÊNCIAS DO BULLYNG NA APRENDIZAGEM DO ALUNO.....	39
---	-----------

Atsury Nakamora Lucas Rodrigues

RESUMO 11 - DEPRESSÃO: NA ADOLESCÊNCIA INERENTE A SEXUALIDADE.....	41
<i>Samylla Borges Vilela</i>	
RESUMO 12 - PREOCUPAÇÃO DOS DOCENTES COM A AMPLA VISIBILIDADE DE SUA IMAGEM NOS VEÍCULOS MIDIÁTICOS MEDIANTE AULAS SÍNCRONA E ASSÍNCRONAS EM TEMPOS DE PANDEMIA	43
<i>José Carlos Oliveira Flôres</i>	
RESUMO 13 - ESQUEMAS DESADAPTATIVOS DE MULHERES EM RELACIONAMENTOS ABUSIVOS	46
<i>Mayara de Souza Ramos</i>	
RESUMO 14 - SER PROFESSOR EM MEIO AS NTDICS DIANTE DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS	48
<i>Luciandro Tassio Ribeiro de Souza</i>	
RESUMO 15 - BENEFÍCIOS DA MUSICOTERAPIA PARA A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	50
<i>Djéssica Martins Friedrich</i>	
RESUMO 16 - LUTO: PERDAS E ROMPIMENTO DE VINCULOS.....	52
<i>Morgana Souza Oliveira</i>	

CICLOS DE DIÁLOGOS III

RESUMO 17 - UM CORPO, DOIS DESAFIOS: ESTUDAR E TRABALHAR	55
<i>Janilson da Conceição Silva</i>	
RESUMO 18 - DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	57
<i>Leila Borges de Oliveira</i>	
RESUMO 19 - ADOECIMENTO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR.....	59
<i>Vinícius Melo Gabriel</i>	
RESUMO 20 - AS TECNOLOGIAS NO FAZER MATEMÁTICO NAS SÉRIES INICIAIS	61
<i>Dayane Silva Borges</i>	
RESUMO 21 - A VIOLENCIA PRATICADA POR ALUNOS CONTRA PROFESSORES.....	63
<i>Thalwilla Barbosa das Chagas</i>	

RESUMO 22 - MODOS DE PRODUÇÃO DA UNIVERSALIDADE NOS SERVIÇOS DE SAÚDE65

Jussara Lindariane Martins | Karolaine Ferreira Cardoso da Cruz |
Carina do Carmo Couto | Maria Eduarda Teodoro Ferreira Borges

RESUMO 23 - TIREOIDE E O ESTADO EMOCIONAL67

Kim Clesio Freitas Palumino | Ana Paula Silva Ferreira | Elvis Balbino Naves |
Higor Renan Rodrigues Souza | Rodrigo Henrique Cardoso |
Kellen Ketullen Dinis Nogueira de Sousa

RESUMO 24 - PSICOLOGIA INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA..... 70

Nathália Rayane Sousa

RESUMO 25 - PROCESSOS EDUCATIVOS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL 72

Marcelo Máximo Purificação | José Carlos Oliveira Flores

CICLOS DE DIÁLOGOS IV

TEXTO 1 - TEORIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS 75

Marcelo Máximo Purificação | Marcos Gomes Camilo | Vanessa Alves Pereira |
Arielly Silva Resende

TEXTO 2 - O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NA REDE REGULAR: DIREITOS EDUCACIONAIS E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS 81

Franciele Forti Negri | Vanessa Alves Pereira

TEXTO 3 - O HIPOTIREOIDISMO E AS EMOÇÕES 106

Kim Clésio Freitas Palumino | Carina do Carmo Couto

TEXTO 4 - A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA 136

Amanda Santos de Paula | Vanessa Alves Pereira

TEXTO 5 - SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM.....162

Anna Caroline de Oliveira Rodrigues |Carina Carmo do Couto

TEXTO 6 - AS TIC COMO FERRAMENTAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS QUE ENSINAM MATEMÁTICA.....178

Marcelo Máximo Purificação | Amanda Felix Oliveira | Lousana de Jesus Santana |
Claudia de Souza Abadalla | Cássia Regina Vicco Jurca

TEXTO 7 - AUTISMO E ADOLESCÊNCIA: UMA NECESSIDADE DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E AUTORREPRESENTAÇÃO187

Sandia do Nascimento Souza | Maressa Oliveira Santos Cabral |
Elisângela Maura Catarino

TEXTO 8 - PROJETO: A UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIFIMES – GOIÁS, COM FOCO NO SABER MATEMÁTICO 199

Marcelo Máximo Purificação | José Carlos Oliveira Flores | Janilson da Conceição Silva |
Laura Kettle Souza Silva | Yasmin Silvestre Souza

TEXTO 9 - LIBRAS E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE 226

Elidaiara Maria Pereira da Silva | Vanessa Alves Pereira

TEXTO 10 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS: GESTÃO EDUCACIONAL E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA 256

Cássia Regina Vicco Jurca | Vanessa Alves Pereira

TEXTO 11 - A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E AS TECNOLOGIAS NA PERSPECTIVA TEÓRICA DO MODELO TPACK..... 278

Marcelo Máximo Purificação | Jeová Braga dos Santos | Pedro Márcio Pinto de Oliveira|
Daiane Silva Borges | Danielly Oliveira Carrijo

TEXTO 12 - AUTISMO NA ESCOLA: DIREITOS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS COM EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 284

Maressa Oliveira Santos Cabral | Vanessa Alves Pereira

TEXTO 13 - A EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS: ASPECTOS LEGAIS E O USO DAS TICS COMO UM RECURSO DE ACESSO À EDUCAÇÃO 309

Samara Oliveira Novais | Vanessa Alves Pereira

TEXTO 14 - PEDAGOGIA EMPRESARIAL: O PAPEL DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO - PERSPECTIVAS, DIVERSIDADES E CONTEXTOS..... 337

Jaqueline Silva de Jesus | Marcelo Máximo Purificação | Elisângela Maura Catarino

HISTÓRICO DO NEPEM

O Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Multidisciplinar (NEPEM) - cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, é resultado do interesse de professores do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES) para com as atividades de pesquisa e extensão. A partir disso, esse Núcleo iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2014, tendo o seu registro oficial junto à diretoria de pesquisa do UNIFIMES no segundo semestre. Atualmente, na coordenação estão os professores Dr. Marcelo Máximo Purificação e Dr. Eleno Marques de Araújo.

O NEPEM abrange todos os cursos do Centro Universitário de Mineiros. Os integrantes desse Núcleo desenvolvem ações pautadas na dissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. O foco principal é a formação inicial e continuada qualitativa, humanista e cidadã dos participantes, assim como também a busca da qualidade de vida das pessoas da região.

O NEPEM está compromissado com a inserção e melhoria social, incluindo a qualidade de vida das pessoas nos aspectos educativos, ambientais, psicossociais e os relacionados diretamente com a saúde humana e animal. Por isso, realiza estudos, pesquisas e ações de extensão em temáticas abrangentes e multidisciplinares, entre os objetivos do NEPEM estão:

1. desenvolver o pensar científico, com base no interesse do corpo docente e discente pela pesquisa científica.
2. estimular o envolvimento do corpo docente e discente nos projetos de pesquisa com vistas na produção científica.
3. possibilitar aos estudantes do UNIFIMES conhecimento teórico-prático relacionado à pesquisa.

4. desenvolver estudos com a participação dos acadêmicos, considerando os pressupostos da ética em pesquisa com seres humanos e animais.
5. promover o engajamento de estudantes oriundos de diferentes cursos da instituição em projetos de pesquisa, monitorias e desenvolvimento de iniciação científica.
6. desenvolver ações de extensão com a participação dos acadêmicos;
7. ofertar cursos de atualização e aperfeiçoamento na temática demandada pelos acadêmicos e pela comunidade local.
8. incentivar o desenvolvimento de projetos de pesquisa, ação de extensão e intervenção com foco interdisciplinar.
9. organizar, realizar e/ou participar de eventos científicos (encontros, seminários, simpósios, etc.).
10. realizar avaliação e/ou acompanhamento psicológico.
11. realizar intervenções psicoterapêuticas.
12. orientar graduandos de iniciação científica e/ou no trabalho de conclusão de cursos.
13. realizar estudos de casos clínicos.
14. contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.
15. contribuir com a melhoria da qualidade de vida, com vista no desenvolvimento sustentável da região.
16. desenvolver pesquisas nas diferentes perspectivas teóricas e áreas do conhecimento.
17. realizar intervenções com foco nos processos educativos, de saúde e no desenvolvimento regional, incluindo ações de educação, promoção e proteção da saúde.

18. desenvolver estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento da região com foco nos projetos sociais, no ambiente, na saúde humana e animal.
19. divulgar a produção intelectual oriunda dos estudos e projetos vinculados ao NEPEM.
20. planejar e implantar cursos de pós-graduação articulados as linhas de pesquisa do NEPEM e vinculados à coordenação da Pós-Graduação.

Em 2014 – na I Edição do Seminário Estadual – reuniu 280 pessoas, entre elas pesquisadores do DF, GO, MT e MS.

Em 2016 – na II Edição do Seminário Estadual – reuniu 320 pessoas, entre elas pesquisadores do DF, GO, MT, MS e MG

Em 2018 – na III Edição do Seminário Estadual – reuniu 360 pessoas, entre elas pesquisadores do DF, GO, MT, MS, MG, PA e RS.

Em 2020 – na IV Edição do Seminário Estadual – reuniu 670 pessoas, entre elas pesquisadores do DF, GO, MT, MS PA, AP, MG, SP e RS.

APRESENTAÇÃO DO EVENTO – 2020

O **IV Encontro Estadual do NEPEM**, insere-se nas atividades do sexto aniversário do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Multidisciplinar. Agrega ao evento a **III Jornada de Investigação, Pesquisa e Extensão do NEPEM**. A culminância do evento se deu nos dias 07/12/2020 a 09/12/2020 (online). O tema: **Educação e Saúde, numa perspectiva psicológica**.

O **objetivo** do evento é reunir pesquisadores, acadêmicos e profissionais do campo do/a Ensino; Educação; Direito; Educação Física e Psicologia, interessados em aprofundar o diálogo sobre a produção do conhecimento na contemporaneidade a partir de um viés multidisciplinar.

Metodologia: (Conferência, Mesa de Conversa e Apresentação de Trabalhos).

COMISSÃO ORGANIZADORA

COORDENADORES

Dr. Marcelo Máximo Purificação – UNIFIMES

Dr. Eleno Marques de Araújo – UNIFIMES

COMISSÃO CIENTÍFICA DO EVENTO

COORDENADORES

Dra. Maria Luzia da Silva Santana – UFMS

Dr. Evandro Salvador Alves de Oliveira – UNIFIMES/UNIUBE

Dr. José Humberto Rodrigues dos Anjos – UNIFIMES/UNIUBE

Dra. Elisângela Maura Catarino – UNIFIMES/SEDUC-GO/
ESEC-Coimbra/Portugal

INTEGRANTES

- Dr. Aristóteles Mesquita, de Lima Melo – UNIFIMES/PUCGO
- Dr. Claudionor de Oliveira Pastana – UEAP/UNIVATES
- Dr. Ezequiel de Souza. IFAM
- Dr. Danilo Marques da Silva Godinho - UNIFIMES
- Dra. Cíntia de Sousa Carvalho – UNIFIMES/UNEMAT
- Dra. Claudia Denís da Paz. SEDF
- Dra. Danielle Ventura de Lima Pinheiro. UFPB
- Dra. Elna Dias. SEDF/UFG
- Dra. Fátima Neves. ESEC-Coimbra/Portugal.
- Dra. Filomena Teixeira. ESEC-Coimbra/Portugal
- Dra. Ivonete Barreto de Amorim. UNEB
- Dra. Maria Luzia da Silva Santana – UFMS
- Dra. Nélia Maria Pontes Amado. Universidade de Algarve/Portugal.
- Dra. Sandra Célia Coelho G. da Silva. UNEB.
- Dra. Selma Daltro Barros de Castro. UNEB
- Dra. Teresa Pessoa. Universidade de Coimbra - Portugal
- Esp. Akira de Alencar Borges Bessa - FACMais
- Esp. Amanda Félix Oliveira – FACMais
- Esp. Claudia de Souza Abdalla – FACMais
- Esp. Enaide Alves Oliveira – UEG.
- Esp. Ildete Rodrigues dos Santos – ICSH/GO
- Esp. Jeová Braga dos Santos – FACMais
- Esp. Katielly Vila Verde Araujo Soares – FACMais
- Esp. Lídia Rodrigues dos Santos – ICSH/GO
- Esp. Marcos Gomes Camilo – FACMais
- Esp. Maria de Fátima Nunes Antunes – UNEMAT

Esp. Pedro Márcio Pinto de Oliveira – UNEB

Esp. Vanessa Alves Pereira – UEMS

INTEGRANTES

Ma. Antônia Pereira dos Santos – UEG

Ma. Claudia Patrícia Nunes Almeida – IFAP

Me. Edgar Henrique Hein Trapp. *UNIVATES*

Ma. Juliana Silva Guabiroba – UNIFIMES

Ma. Katya Bonfim Ataidés Smiljanic – UNIFIMES

Ma. Lousana de Jesus Santana – UNEB

Ma. Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira – UNIFIMES/PUCGO

Ma. Maria Eneida da Silva. UEG/UnB.

Ma. Suzana Ribeiro Milhomem – IFG

Ma. Wanda Pereira de Lima – UNIFIMES

Ma. Karine Campos Ribeiro – IFAP

Me. Emer Merari Rodrigues. SEDUCE-GO/UnB.

Me. Guilherme Sousa Borges - UNIFIMES/UFU

Me. Vagno Batista Ribeiro - UNISINOS.

MÉTRICA DO NEPEM

- 2014 – Ano de Fundação
- 4 Linhas de pesquisa
 - Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores.
 - Desenvolvimento Regional, Ambiente e Saúde.
 - Direitos Humanos e Projetos Sociais.
 - Processos Psicológicos.
- Indicadores de recursos humanos do grupo

Formação	Pesquisadores	Estudantes	Técnicos	Estrangeiros	Tel
Doutorado	14	3	0	2	19
Mestrado	22	9	2	0	33
Mestrado Profissional	1	1	0	0	2
Especialista	2	0	1	0	3
Graduação	1	14	0	0	15

Fonte: CNPq (adaptada)/2020

- 25 pesquisadores internos (Do quadro do UNIFIMES)
- 15 pesquisadores externos (De outras Instituições de Ensino Superior do Brasil/Internacional).

Observação – os dados apresetados nas tabelas abaixo, foram contabilizados a partir da produção apenas dos professores da casa, ou seja, do quadro funcional da UNIFIMES, pertencente ao NEPEM

Produção Bibliográfica – 2020

Seq.	Tipo de Produção	Total
01	Artigos Completos Publicados em Periódicos	28
02	Trabalhos Publicados em Anais de Evento	12
03	Resumos Publicados em Anais de Eventos	06
04	Livros	02
05	Livros organizados	30
06	Capitulo de Livros	19
07	Outros	14

Fonte: Plataforma Lattes/2020

Produção Técnica – 2020

Seq.	Tipo de Produção	Total
01	Apresentações de trabalho	10
02	Produtos	03
03	Processos ou Técnica	04
04	Trabalhos Técnicos	23
05	Outros	08

Fonte: Plataforma Lattes/2020

Bancas/Orientações – 2020

Seq.	Tipo de Produção	Total
01	Orientação - Doutorado	0
02	Orientação – Mestrado	10
03	Orientação – Pós/Lato sensu	08
04	Orientação – Graduação	22
05	Participação em Banca de Doutorado	3
06	Participação em Banca de Mestrado	6
07	Participação em Banca de Graduação (TCC)	24

Fonte: Plataforma Lattes/2020

CICLO DE DIÁLOGOS I

RESUMO 1

IDENTIDADE E ADOLESCÊNCIA: CRISE E CONFLITO

Marília Gabriela Costa Rezende¹

A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano que compreende o período entre a infância e a idade adulta, caracterizada por mudanças físicas, psíquicas e sociais, ela foi reconhecida apenas a partir do século XX tendo grande influência dos estudos de teóricos do desenvolvimento como Erik Erikson (1976) e Arminda Aberastury (1992). Segundo esses autores, durante a adolescência o indivíduo passa por um processo de transformação que envolve seu corpo, seus pensamentos e suas relações sociais. Tais mudanças provocam sofrimento e angústia para o jovem, demarcando um período de crise, denominada por Erikson (1976) como crise de identidade, em que ele passará a questionar a cultura e os valores familiares e reformular seus ideais e sua visão de si e do mundo. Assim, é muito comum que o jovem transite por diferentes tipos de identidades até adquirir certa maturidade a qual, segundo Aberastury (1992), o permita sintetizar todos os papéis e expectativas nele depositadas socialmente. No entanto, para melhor compreensão desse processo que se inicia, é importante discutir o conceito de diferença em sua relação com o conceito de identidade. Hall (1996), Woodward (2000) e Silva (2000) concordam que há uma relação de mútua dependência entre identidade e diferença, ou seja, para que ocorra a afirmação do “eu” é preciso que haja o reconhecimento do “não eu”. Entretanto, Silva (2000) evidencia que o processo de diferenciação não ocorre de maneira natural, mas perpassado por relações de poder que geram a inclusão/exclusão, a demarcação de

¹ Acadêmica do curso de Psicologia do Centro Universitário de Mineiros; pesquisadora júnior do NEPEM. Correio eletrônico: mar_iliagab@hotmail.com

fronteiras, a classificação e a normalização das identidades. Logo, o encontro com o “outro” se torna difícil para o sujeito na medida em que provoca rupturas com o instituído, desestabilizando as dicotomias e os binarismos, podendo resultar no reconhecimento do “outro” como sujeito, estabelecendo uma relação de alteridade, ou como objeto, criando estigmas e preconceitos. Para melhor lidar com esses conflitos, os adolescentes se inserem em grupos, incorporando suas vestimentas, culturas e valores, numa tentativa de afirmar seu lugar de existência subjetiva a partir de um sentimento de unicidade com o todo. Muitas vezes, para concretizar esse processo, o indivíduo ou o grupo recorre a atos violentos como demarcação de fronteiras, produzindo e reforçando processos de exclusão perpassados pelas representações sociais de gênero, raça e outros. Muitos desses conflitos se tornam evidentes no ambiente escolar onde os adolescentes passam grande parte do seu tempo e onde se consolidam as primeiras relações fora do contexto familiar, havendo o primeiro contato com novas culturas e valores. Desse modo, o objetivo deste trabalho consiste em analisar, por meio de uma pesquisa bibliográfica de análise qualitativa, como a identidade dos jovens se depara com o conflito, como ele é negociado, como ele se manifesta e o que falam sobre ele, buscando compreender o processo de formação da identidade na adolescência, as motivações que levam a exclusão entre os jovens e o modo como isso pode ser trabalhado nas escolas a partir de uma perspectiva crítica da diversidade. Como estudante, entendo ser relevante compreender os conflitos de identidade dos adolescentes para a minha formação para o desenvolvimento de uma postura crítica frente à temática. Além disso, esse trabalho pode contribuir para o alargamento das discussões relacionadas à identidade no contexto educacional a partir do alinhamento de estudos culturais sobre identidade e diferença a estudos do desenvolvimento humano, desenvolvendo uma perspectiva que pense a diversidade para além de uma naturalização das diferenças, promovendo uma postura crítica e

reflexiva sobre as forças que operam na construção social da identidade e da diferença.

Palavras-chave: adolescência; diferença; diversidade; exclusão; identidade.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal:** um enfoque Psicanalítico. 10. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 9-61, 1992.

ERIKSON, Erik H. **Identidade:** juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional., n° 24, 1996, p.68-75. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=reviphan&pagfis=8697>. Acesso em: 05 nov. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Vozes, p. 73-102, 2000. Disponível em: <http://ccs.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2011/07/a-producao-social-da-identidade-e-da-diferenca.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 7-72, 2000. Disponível em: <http://ccs.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2011/07/a-producao-social-da-identidade-e-da-diferenca.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

RESUMO 2

(IN) DISCIPLINA: UM DESAFIO EM SALA DE AULA

Wilmar Ferreira Neves Neto¹

A disciplina em sala de aula é indispensável para organização de suas relações. De acordo com Vasconcellos (1998), a disciplina está ligada a consciência moral e política perante as nossas condutas, do que é certo e errado e por qual motivo. É a “consciência natural de uma boa organização do trabalho cooperativo e do clima moral da aula.” (ESTRELA, 2002, p. 23). Logo, a disciplina torna-se base para uma boa convivência, caso contrário instala-se a desordem. Por isso, a indisciplina no período escolar é um desafio para a educação. Esse desafio é tão antigo quanto imaginamos, segundo Aires (2010, p. 13), a indisciplina é “um fenômeno intrínseco à sociedade e ao seu sistema de ensino e, dada a sua inevitabilidade, tão antigo como a própria escola”. Assim como a sociedade a escola funciona por uma hierarquia de poder, na sala de aula o professor ocupa uma posição mais elevada e tem o papel de gerenciar a convivência do grupo, portanto, isso não garanti por si só que sua posição de poder não seja contrariada pelos alunos. (MELO, 1993). De fato, onde há relações humanas a existência de conflitos é mais do que esperada. Não se trata de algo separado da sala de aula caso contrário estaríamos sustentando uma visão utópica desse ambiente. O conceito de indisciplina é impreciso e vago, por haver uma variação de abordagem não consensuais sobre os fenômenos (PALMA 2011, p. 13), mas em geral é vista como uma “desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas.” (ESTRELA, 2002, p. 17). Essa desordem na relação pedagógica tem a capacidade de interferir no processo de aprendizagem e por esse motivo se torna um problema (AMADO, 2001), pois a missão principal do contexto escolar é oferecer aprendizagem. Diante disso, é

comum que os professores ao se depararem com esse desafio sintam se frustrados, furiosos e até mesmo lancem o rótulo de “aluno-problema”. A indisciplina pode ser motivada por diversos fatores, no entanto, nem sempre são visíveis e disso surge espaço para deduções e interpretações equivocadas sobre a experiência. É algo preocupante, pois o modo como ela é percebida no contexto escolar influencia diretamente no tipo de estratégia interventiva adotada para lidar com a situação (punição, coação, diálogo), o que talvez provoque a sua resolução ou manutenção conforme a assertividade da ação. Com isso, o objetivo deste trabalho consiste em investigar, por meio de uma pesquisa bibliográfica de análise qualitativa, os fatores que perpassam a experiência de indisciplina na sala de aula, apresentando-a pela perspectiva do professor e do aluno, sem deixar de lado a discussão dessa relação frente a aprendizagem. Como estudante, entendo ser de suma importância investigar sobre um tema tão comum no cotidiano escolar, para uma formação com maior conhecimento acerca dos aspectos subjacentes que rodeiam a indisciplina, essencial na construção de estratégias de intervenção eficientes e transformadoras.

Palavra-chave: aprendizagem; professor; aluno.

REFERÊNCIAS

- Aires, L. **Disciplina na sala de aulas** - Um guia de boas práticas para professores do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Lisboa: Edições Sílabo, 2010.
- Amado, J. (2001). **Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula**. Porto: Asa.
- Estrela, M. T. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula**. Porto: Porto Editora, 2002.
- Melo, L. **O poder e as estratégias dos alunos: contributo para uma reflexão sobre a organização escola**. In Curto, P. (Ed.). *A Escola e a Indisciplina*. Porto: Porto Editora, 1993.
- Palma, C. **A Formação De Professores Para a Intervenção na e a Prevenção da Indisciplina**. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett, 2011.
- VASCONCELLOS. C. S. **Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad, 1998.

RESUMO 3

A PSICOPATIA E TRANSTORNO DE PERSONALIDADE: CONTEXTO CULTURAL E SOCIAL NA SOCIEDADE MODERNA

Sarah Beatriz Menezes dos Reis²

O presente trabalho tem como foco a abordagem e a compreensão da Psicopatia e o Transtorno de Personalidade para o contexto cultural e social na sociedade moderna. Utilizando-se como recurso uma metodologia de investigação qualitativa, estudo de caso, e submetida a uma análise de conteúdo do livro “Mentes Perigosas: o psicopata mora ao lado” (BARBOSA, 2019). Constituindo-se desta forma, um estudo de caráter transversal e exploratório. O intento desse trabalho é: definir o que é a Psicopatia e suas origens; qual a relação da psicopatia com o transtorno de personalidade; identificar as emoções de um psicopata no seu dia-a-dia; quais as consequências da psicopatia e o transtorno de personalidade no contexto cultural e social na sociedade moderna; é como a psicologia vê o psicopata no contexto cultural e social na sociedade moderna. O trabalho consiste em artigos bibliográficos, que tem os seguintes autores: Silva (2019); Soeiro e Abrunhosa (2010). Num segundo momento, foram consultadas obras complementares e indispensáveis à revisão e sustentação teórica da fase precedente. A análise e discussão incidiram sobre a bibliografia consultada, que foi articulada e interceptada com a perspectiva psicanalítica para uma compreensão mais holística. O intuito é mostrar que estamos com grande crescimento na sociedade contemporânea, e que a mesma enfrenta turbulências em situações de crimes banalizados no dia a dia

² Acadêmica do 8^a período do curso de bacharelado em Psicologia do Centro Universitário de Mineiros, pesquisadora vinculada ao “cineclube e saúde mental e processos educativos”. E-mail: sarahbia138@gmail.com

que estão presentes em pessoas com transtorno de personalidade, que tem como quesito a Psicopatia. Entre os seres vivos que habitam este planeta, cerca de 4% estão acometidos. O gênero mais afetado seria o masculino, sendo descrito poucas vezes em mulheres. Ao longo da vida, a sociedade está cada vez mais se distanciando das percepções e informações que estão a todo vapor e acabam por não se interessarem em observar como as pessoas ao seu redor estão mudando de forma radical ou mostrando a sua personalidade enraizada em transtorno de personalidade antissocial. Contudo deve entender a importância de debater pontos que levam as críticas mais profundas de como lidar com indivíduos de personalidade que agem iguais animais predadores em cima das suas presas. Psicopatas não tem um senso coletivo de se colocar no lugar do outro, simplesmente são capazes de passar por cima de tudo para conseguirem o que deseja. Portanto, trago isto como forma de se observar e pensar que na sociedade em que vivemos tem alguém em que possa se encaixar tal qual um indivíduo superficial, sem emoções e sentimentos, um psicopata.

Palavra-chave: Antissocial; Manipuladores; Perversão; Psicopata.

REFERÊNCIAS

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes Perigosas: o psicopata mora ao lado.** 3º ed. Rio de Janeiro, 2019.

BITTENCOURT, Maria Ines G. F. **Conceito de psicopatia: elementos para uma definição.** PUC/ Rio de Janeiro, 1979.

CASTRO, Silvia Lira Staccioli; RUDGE, Ana Maria. **Perversão e ética na clínica psicanalítica.** Fortaleza, 2003.

EMPIS, Luisa de Jesus. **Ted Bundy: estudo de caso.** P, 43. ISPA. 26 de setembro, 2006.

ALMEIDA, Francis Moraes de Almeida. **Máscaras da Insanidade: emergências e ressurgências do conceito de psicopatia na psiquiatria contemporânea.** Porto Alegre, 2007.

RESUMO 4

DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: POR QUE NEM TODAS CONSEGUEM TER ESTE DIREITO GARANTIDO?

Brenda Lorryne Silva Fernandes³

A educação infantil é um objeto de estudo que vem ganhando destaque e relevância nos estudos sobre o desenvolvimento humano. Alguns autores como Piaget (1972) e Almeida (1987) sinalizaram sobre a importância da educação infantil para garantir uma melhor integração e inserção social das crianças no âmbito social por trabalhar as regras sociais e a linguagem, por exemplo. A Constituição Federal Brasileira (1988) preconiza a universalização da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9.394/1996) estabeleceu como diretrizes que a educação básica seria de forma gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos. Na educação infantil há um modo de avaliação diferenciado, que visa visando o desenvolvimento do aluno no decorrer do ano letivo, este desenvolvimento deve ser de modo integral, observando os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (LDB, Artigo 29). Este desenvolvimento infantil se dá a partir de meios lúdicos. A partir desta revisão bibliográfica do tipo qualitativa, de natureza básica, quanto aos objetivos, sendo descritiva e com um procedimento bibliográfico com levantamento bibliográfico, foi possível fazer algumas observações, como razões para haver crianças fora do acesso à educação há fatores como a escolha dos pais, crianças que vivem no campo e a falta de transporte para chegar nas escolas, a falta de professores de apoio na educação inclusiva, escolas não adaptadas são alguns dos motivos apontados para não ter alcançado ainda a universalização no

³ Acadêmica do Oitavo Período de Psicologia. Resumo produzido a partir da pesquisa para o pré-projeto de TCC sob a orientação do Professor Doutor Marcelo Máximo Purificação.

país. Como possíveis soluções para alcançar a universalização autores como Luckesi (2013) defendem uma melhor qualificação dos professores para lidar com os alunos. Existe uma iniciativa governamental chamada ProInfantil (BRASIL, 2018) que tem por objetivo qualificar professores para o trabalho na educação infantil. Outra possível solução seria pensar políticas públicas pensando a educação da criança no campo, durante esta pesquisa encontrou-se pouco material sobre o manejo da educação destas crianças. Assim sendo, vê-se que a educação infantil é uma etapa importante e que é necessário melhorá-la sempre para que os cidadãos possam se desenvolver da melhor maneira que puderem. Discutir o tema é de suma importância já que o desenvolvimento é um tema multidisciplinar e a educação infantil vem com esta proposta de integralidade pensando vários quesitos que compõem o sujeito na sua totalidade.

Palavra-chave: Universalização da Educação Infantil; Inclusão; Desenvolvimento Integral.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica – técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Editora Loyola, 1987.
- BRASIL. Assembleia Legislativa. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9394/96. Brasília: Centro Gráfico, 1996. BRASIL.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais / Ministério da Educação. Brasília, DF: SEB, 2005a.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil. Cascavel - PR. Informatização da Rede de Serviços Socioassistenciais, 2013. Disponível em: <<http://www.eses.pt/interaccoes>.> Acesso em 05 de novembro de 2020.
- PIAGET, J. Seis estudos de Piaget. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RESUMO 5

ATENDIMENTO PSICOLÓGICO COM SURDOS: COMO ESTA DEMANDA TEM SIDO VISTA?

Yasmin Silvestre Souza

A comunidade surda vem ganhando cada vez mais espaço dentro da sociedade, vem buscando cada vez mais os seus direitos e conseguindo mobilizar cada vez mais pessoas para a importância dessa luta. A partir disso é indispensável compreender a importância de um atendimento qualificado dos profissionais da área da saúde. A primeira língua da maioria das pessoas da comunidade surda é a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, muitas das vezes alguns não tem acesso a segunda língua, que é a língua portuguesa, nesse sentido é levantado o questionamento de como se dá o atendimento psicológico com pessoas surdas que não falam a língua portuguesa, não são oralizados. É imprescindível que seja garantido a escuta dos sujeitos surdos, de forma que o psicoterapeuta atenda de maneira adequada um sujeito que fala e se constitui em língua de sinais (BUZAR, 2015). Não se pode excluir essa parcela da população de um atendimento psicológico eficiente e para isso além de saber LIBRAS é necessário que o psicólogo também tenha algum conhecimento da comunidade surda, que entenda a cultura que seu paciente permeia, da sua relação com a sociedade para assim conseguir fazer um bom atendimento. A partir da revisão bibliográfica do tipo qualitativa, de natureza básica, com objetivos descritivos, foi possível observar que ainda tem uma grande falta de profissionais capacitados para esse atendimento, assim como também uma falta de material teórico para aprofundar no assunto, a comunidade surda ainda está muito desamparada por esses profissionais e tem a mesma demanda de se utilizar esses serviços como qualquer pessoa. Dessa forma é de suma importância desenvolver cada vez mais estudos nessa área para

assim conseguir abarcar cada vez mais profissionais no intuito de se especializarem mais nessa área tão importante.

Palavra-chave: Atendimento psicológico; Comunidade surda; Psicólogo.

REFERÊNCIAS

BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. Da Libras ao Silêncio: Implicações do olhar Winnicottiano aos Sujeito Surdos em Sofrimento Psíquico Grave. Brasília, 2015.

RESUMO 6

JOGO MENTAL: AS RAZÕES DO ADOECIMENTO PSÍQUICO DO ATLETA

Andrielly Barros Breancini

A saúde mental é um assunto que está ganhando cada vez mais espaço socialmente, apesar de ainda ser um tópico complexo para alguns. O preconceito acerca da saúde mental ainda está muito enraizado na sociedade mundial e devido a isso a procura por ajuda profissional quando o indivíduo está em adoecimento mental é dificultada. Quando se trata de atletas profissionais, o preconceito quanto à saúde mental é mais árduo, pois estes são retratados via mídia e torcedores como inquebrantáveis e sólidos, apesar das lesões físicas em decorrência de alguma situação em sua profissão, mas as lesões físicas ainda são consideradas normais. Então, o adoecimento psíquico de atletas profissionais é um preconceito para muitos que não são conscientizados a respeito e como há fatores especiais no mundo esportivo que podem afetar psicologicamente o atleta. Visto isso, o presente artigo tem por objetivos compreender o motivo de como procurar ajuda psicológica é visto como uma fraqueza do atleta; descrever o porquê de atletas de esporte de contato enfrentar desafios únicos que podem desenvolver adoecimento mental; mostrar o porquê do apoio psicológico não ser ofertado corretamente dentro das organizações esportivas; e, esclarecer a razão de no Brasil a Psicologia do esporte ser tão desvalidada. Sendo essa pesquisa de método qualitativo, de natureza básica e de tipo descritiva e bibliográfica, foi possível observar durante o estudo que, apesar das diversas discussões sobre saúde mental no mundo, no ambiente esportivo essas discussões ainda são pequenas e moderadas devido à intolerância ao tema em vários lugares. A falta de informações afeta muitos atletas e seu ecossistema social, assim como a falta de inves-

timento das organizações esportivas para disponibilizar profissionais psicólogos com fins de tratar o problema. Ademais, esportes de contato possibilita o desenvolvimento de um adoecimento psíquico devido às suas singularidades. Deste modo, em consequência da limitação de entendimento quanto à importância da saúde mental em âmbito esportivo, é visível o desfalque de programas de apoio psicológico para atletas, pois apesar de alguns programas criados recentemente por ligas esportivas estadunidenses, a situação em território brasileiro não é favorável. Portanto, é possível ver como a demanda no campo do assunto é ampla. Faz-se necessário compreender como a problemática se apresenta no cotidiano e socialmente. Além de assimilar a deficiência de campos de atuação e a carência de conscientização sobre o assunto para os indivíduos inseridos no mundo esportivo, aspirando a melhoria do problema.

Palavras-chave: saúde mental; atleta; preconceito; adoecimento psíquico; Psicologia do Esporte.

RESUMO 7

SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFISSIONAIS DOCENTE: O ADOECER EM FORMA DE EXAUSTÃO

Letícia Silva Oliveira⁴

O presente trabalho, sistematizado e articulado com base em revisões bibliográficas de artigos científicos, insere-se mediante o contexto central das manifestações recorrentes da Síndrome de Burnout em profissionais docentes tanto da educação básica quanto do ensino superior. Compreende-se que os sintomas e sinais da Síndrome de Burnout são variados, podendo se dar por meio de sintomas físicos, psíquicos, comportamentais e defensivos, sendo relevante aprofundar e correlacionar estudos sobre a temática. Dessa forma, esse trabalho tem por objetivo conceituar o que é a Síndrome de Burnout, compreender a diferença entre essa síndrome e o Estresse Normal; identificar os principais sinais e sintomas da síndrome; analisar os fatores de riscos para o desencadeamento da mesma, bem como as medidas de prevenção; e por último apresentar ações de melhoria das condições de trabalho e saúde dos profissionais docentes. A metodologia utilizada para a construção deste trabalho deriva-se de estudo qualitativo com enfoque em objetivos descritivos, sendo pesquisa de natureza básica, tendo como suporte artigos fundamentados sobre o tema. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, mais especificamente norteadas por autores como Netto (2020), Dejours (1994), Arraz (2018), Malagris e Carlotto (2002), Chiavenato (2002), Lemos (2005), Benevides - Pereira (2002), Souza e Maria (2016), dentre inúmeros outros que trazem contribuições sobre a Síndrome de Burnout. A partir da análise das discussões desses autores,

⁴ Acadêmica do 8º Período de Psicologia e Estudante de Licenciatura no Centro Universitário de Mineiros - Unifimes. E-mail: unifimesleticia@gmail.com

constatou-se que a Síndrome de Burnout é proveniente de manifestações de sinais e sintomas físicos/psicológicos que surgem em decorrência do estresse crônico laboral, através da exposição a prolongados níveis de estresse vinculado ao trabalho. Além disso, a Síndrome de Burnout pode ser instituída por três dimensões: a exaustão emocional, a despersonalização e a redução da realização profissional. Dessa maneira, o excesso de trabalho pode contribuir para que o sujeito desenvolva sobrecarga e exaustão, podendo afetar diretamente na vida profissional e pessoal do indivíduo, visto que a síndrome pode desencadear sérios conflitos que sustenta inúmeras consequências na prática profissional como, agressividade, isolamento, mudanças de humor, irritabilidade, dificuldade de concentração, falha da memória, ansiedade, tristeza, pessimismo, baixa autoestima e até mesmo absenteísmo e/ou presenteísmo. É imprescindível, portanto, a investigação sobre a ocorrência da Síndrome de Burnout em docentes e a proposição de ações que impeçam a manifestação ou a evolução da mesma, para que se tenha, além da promoção da qualidade de vida do trabalhador, meios que previnam o surgimento da própria Burnout, dimensionando fatores integradores entre a qualidade de vida e a prevenção de surgimento da Síndrome de Burnout, sobretudo em profissionais docentes.

Palavras-chave: adoecimento docente; esgotamento profissional; exaustão emocional; Síndrome de Burnout.

RESUMO 8

QUAIS AS CONSEQUÊNCIAS DO IMPACTO DE ORDEM PSÍQUICA PARA O ENSINO APRENDIZADO

Laura Ketle Souza Silva⁵

Este trabalho objetiva-se fazer uma análise das consequências e impactos psíquicos para o ensino aprendido, em profissionais docentes tanto da educação básica quanto do ensino superior. Busco com essa revisão conhecer quais são as causas que podem vir a influenciar o professor, para que haja o adoecimento psíquico, ou seja, identificar e interpretar os comportamentos apresentados em sala de aula, gerando angústia e falta de prazer em exercer sua profissão, além disso, é preciso conhecer quais os transtornos que mais tem acometido estes indivíduos na atualidade e quais estratégias podem ser desenvolvidas para mitigar tais sofrimentos. É preciso também compreender quais as consequências do impacto de ordem psíquica para o ensino aprendido, e discutir os comportamentos apresentados pelo aluno que podem ser transferidos para o professor causando o adoecimento psíquico. A metodologia utilizada para tal feito foi de natureza qualitativa descritiva, baseada em revisão bibliográfica tendo como foco responder as questões aqui já mencionadas, utilizou-se como suporte, artigos científicos fundamentados sobre o tema, pesquisas bibliográficas de diversos autores. Para melhor aporte teórico a pesquisa foi fundamentada em literaturas de Campos (2003), Martins (2008), Camon (2012), Freud (1914) Oliveira (2002), dentre outros que falam sobre a temática.

⁵ Acadêmica do 8º período do curso de bacharelado e licenciatura em Psicologia do Centro Universitário De Mineiros- UNIFIMES, pesquisadora júnior do NEPEM, vinculada ao projeto 'Cine clube: Saúde mental e Processos educativos. Contato eletrônico: laura.kete@hotmail.com

Nesse sentido, percebe-se que independentemente do nível de ensino ou qual instituição (pública ou privada) em que atue, nota-se que esses profissionais estão cada vez mais adoecidos, isto se dá por vários fatores, como o intenso envolvimento emocional com os problemas dos alunos, a desvalorização social do trabalho, a falta de motivação para o trabalho, a exigência de qualificação do desempenho, as classes numerosas, a inexistência de tempo para descanso e lazer e a extensiva jornada de trabalho, estes estão entre os fatores que mais vem causando o adoecimento psíquico, outro fator que é percebido são as inúmeras mudanças ocorridas na organização do trabalho do professor, decorrentes das reformas educacionais implantadas nas décadas de 1980 e 1990. Isto tem afetado diretamente o profissional da educação (o professor (a)), uma vez que as exigências são inúmeras e com readaptações em curto período de tempo sem as condições necessárias para estes profissionais exercerem de maneira satisfatória seu trabalho. Ademais, compreender os fatores estressores que direcionem para o adoecimento psíquico do professor é um tema relevante para a sociedade, principalmente para a psicologia, sabendo portanto que fala-se de indivíduos que lidam com outros indivíduos, com diversas facetas, personalidades, jeitos particularidades diferentes, entender essa multiplicidade de aspectos portanto é fundamental para que estratégias sejam criadas afim de amenizar as causas desse sofrimento, propondo melhor qualidade de vida a este profissional.

Palavras-chave: Impacto psíquico; Adoecimento docente; Transferência; Exaustão emocional;

CICLO DE DIÁLOGOS II

RESUMO 9

A OBESIDADE INFANTIL: E SUAS INTRFERENCIAS NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Brenda Santos Silva

O presente projeto tem como premissa planejar a construção do TCC a ser elaborado no último ano do curso. A pesquisa a ser realizada tem como objetivo geral: identificar o que é e porque nos últimos anos houve um aumento significativo no número de crianças obesas, verificar as causas e consequência e as suas interferências na vida pessoal e escolar da criança e ainda perceber como a família e a escola podem contribuir para que esse problema seja amenizado. O estudo será de cunho bibliográfico baseado em estudos e pesquisas realizadas e publicadas em sites, artigos científicos, revistas, periódicos e Guia da OMS sobre a Obesidade Infantil 2017. Segundo dados da Organização Mundial de Saúde - OMS (2017) a obesidade infantil é um dos problemas que vem preocupando os profissionais da área da saúde. O número de crianças obesas teve um aumento significativo nas últimas décadas. A obesidade infantil é considerada problemas de saúde pública, é um problema considerado perigoso e preocupante para a saúde e a aprendizagem da criança. A minha escolha pelo tema ocorreu em função de perceber o quanto esse problema vem crescendo no meio escolar com crianças que frequentam as series inicial o momento mais importante na formação de uma criança. Considera-se que nessa fase a criança constrói a base de sua formação para ser referência para o resto de sua vida. Cada ano que se passa o número de crianças com a obesidade aumenta mais. A obesidade é vista como uma síndrome complexa, ultimamente está sendo bem difícil controla. A alimentação incorreta o sedentarismo tem

sido algumas das causas da incidência dessa obesidade. É preocupante perceber que os pais muitas vezes contribuem para essa obesidade. Mudar ou evitar esse problema requer uma participação ativa entre pais e professores. E este trabalho tem como premissa atingir esse público. É preciso repensar a vida os relacionamentos as atividades das crianças papel dos pais e escola.

Palavras Chave: Aprendizagem; Obesidade infantil; Pais; Professores.

RESUMO 10

AS INTERFERÊNCIAS DO BULLYNG NA APRENDIZAGEM DO ALUNO

Atsury Nakamora Lucas Rodrigues

O presente projeto trata-se de planejar a construção do TCC, a ser realizado no último ano do curso, uma pesquisa que investigara as interferências do Bullyng na aprendizagem do aluno no ambiente escolar. Os estudos realizados definem o Bullyng como sendo todas as formas de maneiras agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivo evidente e são tomadas por um ou mais estudantes contra outro, causando traumas, e são executadas dentro de uma relação desigual de poder. A prática de atos agressivos e humilhantes de um grupo de estudantes contra um colega, sem motivo aparente é conhecida mundialmente como Bullyng e Bullyng o que significa brigão, valentão. O Bullyng é considerado um problema mundial, sendo encontrado em toda e qualquer escola. É um fenômeno muito presente no ambiente escolar e tem prejudicando muitas crianças e jovens. Neste sentido trata-se de um tema que deve ser tratado e combatido com muita seriedade na escola. Os que o praticam têm grande perspectiva de se tornarem adultos com comportamentos antissociais e violentos, podendo vir a adotar, inclusive, atitudes delituosas ou delinquentes. Os alunos, com uma frequência muito maior, estão mais envolvidos com o Bullyng, tanto como autores quanto como alvos. Já entre as alunas, embora com menor frequência, o Bullyng também ocorre e se distingue, principalmente, como método de exclusão ou difamação. Até um apelido pode causar desmoraonamento na autoestima de uma criança ou adolescente. É um tema que precisa ser trabalhado pelos professores com cuidado exigindo cautela e preparo. Eis o motivo que decidi aprofundar meus conhecimentos na temática. A metodologia segue os princípios de um

estudo, reflexivo e descritivo tendo como suporte estudos já realizados e disponíveis em material impresso e online. Espera-se chegar ao final do curso com a pesquisa concluída e publicada.

Palavras Chave: Alunos; Aprendizagem; Bullying; Escola.

RESUMO 11

DEPRESSÃO: NA ADOLESCÊNCIA INERENTE A SEXUALIDADE

Samylla Borges Vilela ⁶

Introdução: Depressão é uma comisseração de tristeza intensa que afeta o desempenho de funções e/ou reduz a vontade ou o prazer pelas atividades. Surgindo deste modo um desafio, ao focar a atenção em todos os potenciais riscos que englobam a sexualidade na adolescência que pode desencadear a depressão. Assim sendo, sexualidade é uma temática abstrusa, em que os adolescentes têm receio em comenta sobre seu próprio corpo e/ou qualquer outra situação que engloba a prevenção de relação sexual. E nestes aspectos narrar, quais são a eclosão da depressão no contexto social. A abordagem compreende em fatores que desencadeiam os adolescentes a depressão, em virtude da sexualidade. Hipótese: teorizar certa vulnerabilidade à depressão por parte do sujeito durante a adolescência. Problemática: alta incidência de depressão na adolescência decorrente da sexualidade. Delimitação do estudo: nos fatores que propiciam a incidência de depressão na adolescência inerente a sexualidade. Objetivo: examinar e pesquisar os fatores que conduz a depressão na adolescência e, conseqüentemente discutir as ocorrências que pode desencadear a depressão em adolescentes por conta da sua sexualidade, e apresentar as possíveis influencias da sexualidade nos adolescentes. Metodologia: tematiza como natureza básica com a finalidade de trazer como pesquisa qualitativa, enfatizando estudos sobre a depressão em adolescentes baseado em sua sexualidade, de modo trazer para indagação, as ocorrências que desencadeiam nos adolescentes a depressão, em virtude da sexualidade. A ênfase a temática investigada

⁶ Acadêmica do 8º Período de Psicologia e Estudante de Licenciatura no Centro Universitário de Mineiros – Unifimes. Contato: samylla.12@hotmail.com.

versa sobre categorias: Adolescência: Outeiral (2015), Shaffer (2015); Ferreira & Nelas (2016); Steinberg & Silk (2016); A sexualidade: OMS (2013) Egypto (2018); Freud (2006), Zornig (2017), Nominé (2011), Ariès (2017); Depressão, Teodoro (2017); Rodrigues (2016) e, como terapias cognitivo-comportamental para adolescentes de Neufeld (2017), Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais de Dalgalarrodo (2018) e Desenvolvimento Humano de Papalia e Feldman (2015). Quanto aos fatores ou sintomas que desencadeiam a depressão na adolescência inerente a sexualidade: Cid-10, Lima (2017), Marraccini (2015), Mendes (2014), Pereira (2016), Prado (2015), Rodrigues (2016), Ferreira & Nelas (2016), Santos & Sadala (2017) e, por derradeiro os tratamentos da depressão em adolescentes: Cardoso (2017), Oerter & Dreher (2017) e Neufeld (2017). Relevância: quanto os episódios depressivos caracterizam-se em três graus de depressão: leve, moderado ou grave, cujos sintomas são rebaixamento do humor, redução da energia e diminuição da atividade, além da alteração da capacidade de experimentar o prazer, perda de interesse, diminuição da capacidade de concentração, associadas, à fadiga, mesmo após um esforço mínimo. Resultados esperados: correlacionam aos sintomas depressivos com as condutas sexuais de risco diante depressão no que tange aos comportamentos sexuais que é entendida como um transtorno crônico ou recorrente, em que fatores biológicos, genéticos e neuroquímicos apresentam um importante papel nos diversos quadros depressivos.

Palavras-chave: Adolescência; Depressão; Sexualidade.

RESUMO 12

PREOCUPAÇÃO DOS DOCENTES COM A AMPLA VISIBILIDADE DE SUA IMAGEM NOS VEÍCULOS MIDIÁTICOS MEDIANTE AULAS SÍNCRONA E ASSÍNCRONAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

José Carlos Oliveira Flôres¹

A educação é um dos elementos primordiais para que uma nação possa se desenvolver sócio e economicamente e, para tanto, ela deve se adequar à cultura e ao tempo. Dessa forma, percebe-se que o sistema educacional brasileiro vem passando por mudanças. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi criada a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em 1993, que rege os parâmetros a serem seguidos. De lá para cá, alterações têm sido feitas, mais precisamente nos últimos tempos em relação ao Ensino Médio. Contudo, neste ano de 2020, com a pandemia do Covid-19, todo o mundo sofreu um grande abalo, sendo que no campo da educação novas estratégias tiveram que ser criadas para que as crianças e jovens não ficassem sem estudar. As mudanças ocorreram de forma repentina, levando professores a se reinventarem na forma de ministrar suas aulas. Surgiu então o chamado Reanp (Regime de Aulas Não Presenciais), com a inserção mais efetiva de tecnologias e uso de instrumentos diversificados para que as aulas acontecessem. Respalçado pela resolução CEE/CP N. 15, de 10 de agosto de 2020, em seu Art. 1º, as aulas não presenciais devem se estenderem até 19 de dezembro. Assim, o professor passou a expor sua imagem além das quatro paredes de uma sala de aula, ultrapassando até os muros da escola. Isto tem causado muita apreensão nestes profissionais, visto que além das cobranças sofridas por esta categoria aumentaram e o aumento de sua exposição vem gerando muitos conflitos. O grande desafio é

trazer qualidade ao trabalho, pois ainda há deficiência na sua formação quanto ao uso de instrumentos tecnológicos, conforme cita Silva *et al* (2020). No Brasil a imagem do professor já vem exposta, a exemplo de charges como apresenta Aranha (2014, p. 161), culminando muito em relação a sua posição social. Portanto, partindo desta revisão bibliográfica de modo qualitativa, de conteúdo básico no tocante aos objetivos, sendo viável fazer alguns apontamentos, como o fato do docente se ver exposto além dos domínios físicos da escola. Referindo-se ao contexto da política 'visual', Belletante *in* Aubert e Haroche (2013, p. 201-202), alerta quanto ao desafio de adaptação à evolução midiática de massa, situação pela qual os profissionais da educação têm enfrentado neste tempo de pandemia. Jauréguiberry *in* Aubert e Haroche (2013, p.140) faz menção à astúcia que se deve ter com a aparência na Internet, uma vez que se sabe da necessidade de se distinguir na rede o que é real ou não. Em congruência, quanto à identidade no campo virtual, Le Breton (2018, p. 98) informa que na rede a pessoa pode se transforma na identidade que quiser, até mesmo tornar-se diversas imagens do que se pode ser. Dessa forma, a discussão referente a imagem do profissional em educação na Internet torna-se extremamente pertinente, pois seu labor continua sendo de fundamental necessidade à sociedade, porém a preservação de sua idoneidade é primordial, uma vez que percebe-se que o exagero de sua exposição pode lhe causar um imenso desgaste, levando adoecimento físico e mental.

Palavra-chave: aulas não presenciais; educação; imagem do professor.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Simone Dália de Gusmão. O professor na mídia: a leitura da charge como representação social. *SocioPoética* - Volume 2 | Número 13, p. 161, julho a dezembro de 2014.

BELLETANTE, Joseph. Existir na imagem. A Legibilidade a Serviço da Visibilidade: os Novos Desafios da Política. *in* AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine.

Tiranias da Visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas. São Paulo: Fap-Unifesp, cap. 10 p. 201-202, 2013.

BRASIL. Assembleia Legislativa. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9394/96. Brasília: Centro Gráfico, 1996. BRASIL.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

GOIÁS. Secretaria-Geral da Governadoria. Coordenação do Conselho Pleno. Resolução CEE/CP N. 15, de 10 de agosto de 2020.

JAUÉGUIBERRY, Francis. A exposição de si na Internet: a Preocupação de Estar além das Aparências. in AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine. Tiranias da Visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas. São Paulo: Fap-Unifesp, cap. 7, p. 140, 2013.

LE BRETON, David. Desaparecer de si: Uma tentação contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 98, 2018.

SILVA, Luiz Alessandro da Silva; PETRY, Zaida Jeronimo Rabello; UGGIONI, Natalino. Desafio da Educação em tempos de Pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do Estado de Santa Catarina. in PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. (organizadores) Desafios da Educação em Tempos de Pandemia. Cruz Alta: Ilustração. p. 2020.

RESUMO 13

ESQUEMAS DESADAPTATIVOS DE MULHERES EM RELACIONAMENTOS ABUSIVOS

Mayara de Souza Ramos⁷

RESUMO: Relacionamentos abusivos acontecem em relações com vínculos afetivos íntimos, onde a intenção do agressor é manter controle sobre a vítima, com objetivo de pressionar através principalmente de recursos emocionais. Esse tipo de violência acontece em maior frequência com mulheres, o que tem relação com nossa cultura e também hierarquia social, onde aprendemos desde a infância e passamos a cada geração os papéis de ser homem e de ser mulher e que tem a ver com gênero. Diante disso o objetivo será compreender os motivos que fazem mulheres permanecerem em relacionamentos abusivos, pois percebe-se que esse cenário ainda é muito presente nos dias atuais. Podendo existir possíveis características semelhantes nas mulheres que vivenciam esse tipo de relacionamento. A pesquisa é baseada na terapia do esquema, e dialoga com os autores Young (2008), Wainer (2016), Oliveira e Bergamini (2018), entre outros. Que trazem pesquisas onde afirmam que através da terapia do esquema, as relações primárias interferem diretamente nas relações secundárias, com formação de esquemas desadaptativos iniciais que tendem a se repetir ao longo da vida. A metodologia utilizada é de pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa. Essa metodologia segundo Marconi e Lakatos (1992) é o levantamento da bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A finalidade da pesquisa foi de identificar as semelhanças que as mulheres que sofrem em um relacionamento abusivo possuem, visto que a partir desse trabalho possamos entender como o psicólogo pode

⁷ Acadêmica do 8º Período de Psicologia no Centro Universitário de Mineiros – Unifimes. E-mail: mayaradesouzaramos@gmail.com

intervir dentro desse contexto, ajudando assim outros profissionais a perceberem quais os esquemas desadaptativos que as fazem permanecer nessa dinâmica de relacionamento.

Palavra-chave: Relacionamento abusivo. Esquemas desadaptativos. Intervenção psicológica.

RESUMO 14

SER PROFESSOR EM MEIO AS NTDICS DIANTE DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza⁸

Este relato objetiva refletir sobre o ser professor em meio as NTDICs diante da inclusão de alunos surdos, construído a partir de uma pesquisa bibliográfica, que ressalta que a internet está provocando mudanças no paradigma da produção e divulgação do conhecimento, na relação de espaço, tempo e comunicação entre os alunos, principalmente com alunos surdos que encontram-se presentes em meio a era tecnológica. Com base em uma revisão da literatura de obras de autores consagrados como Mello (2005), Moran; Masseto; Behrens (2000), Skliar (1998), Rosa; Cruz (2009), pode-se afirmar que vale a pena pensar no novo papel do professor, que não é mais o único detentor de fontes de informação entre os alunos. O educador assume agora a função de conectar os conteúdos curriculares com conhecimentos que vêm de fora da escola e de ajudar os discentes a relacionar o aprendizado com o mundo, melhorando o fazer pedagógico, e, o enriquecimento da prática cotidiana do professor com o intuito ainda, de melhorar a comunicação entre o professor e o aluno surdo. É um papel de coordenação muito mais flexível e constante, que exige muita atenção, sensibilidade, intuição (radar ligado) e domínio tecnológico. Mas para isso é preciso que os educadores percebam o novo campo que se amplia e que reflitam sobre um papel diferenciado para a educação, integrando-se a esse conjunto de possibilidades e permitindo que os alunos desvendem a internet como uma poderosa ferramenta de conteúdo, interação, reflexão, interdisciplinaridade e inclusão. Para isso, a

⁸ Graduando em Informática Educacional pela Universidade Federal do Oeste do Pará-Santarém, PA, Brasil. E-mail. tassyandrosouza4193@gmail.com

escola, como instituição que legitima a prática pedagógica e a formação de seus educandos, precisa romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar estratégias para assegurar os direitos de aprendizagem de todos. Contudo, tais estratégias dependem das especificidades de cada pessoa, da experiência, e da criatividade e observação do professor com sensibilidade e acuidade, além de uma formação inicial e continuada que o encaminhe para isso. Dentre principais resultados, aponta-se ainda a existência de desafios a serem enfrentados. Um deles é adotar estilos de gestão que fortaleçam a iniciativa da escola e priorizem o pedagógico, não o burocrático. Outro é rever a maneira de organizar o currículo e a prática da sala de aula, em que para dar sentido à informação é preciso um trabalho interdisciplinar em que haja o protagonismo dos alunos.

Palavras-chave: NTDICS; Conhecimento; Professor; Inclusão; Surdos.

RESUMO 15

BENEFÍCIOS DA MUSICOTERAPIA PARA A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Djéssica Martins Friedrich

A infância é marco de nossas vidas, é neste período que ocorre todo nosso desenvolvimento que de uma forma ou de outra sempre tem influência na vida adulta. E isso não muda para a criança com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), quanto mais cedo a criança é desenvolvida na Terapia, mais liberdade e independência ela irá ter na fase adulta dependendo do grau de autismo que ela tiver. E uma das terapias mais eficazes e que atualmente vem ganhando espaço no tratamento para crianças com TEA é a musicoterapia. A música sempre esteve presente desde os tempos mais antigos, ela sempre teve influência no comportamento humano. A música tem o poder de cura, e tem grande influência sobre o ser humano, através dela o indivíduo pode se expressar. E a musicoterapia tem como propósito auxiliar no tratamento da criança com o Transtorno do Espectro Autista, contribuindo no desenvolvimento cognitivo, sensorial e motor. Este trabalho tem como objetivo identificar os métodos de intervenção através da musicoterapia, compreender a relação do autismo com a música, identificar os efeitos terapêuticos que a música traz para a criança com Transtorno do Espectro Autista, e como tem sido o método de aplicação do musicoterapeuta na criança com TEA. A metodologia utilizada deste trabalho foi de pesquisa bibliográfica, a partir da qual foi possível compreender que a musicoterapia tem sido muito eficaz para o tratamento de crianças com TEA, e muitos estudos vem sendo realizados sobre o tema, e todos os resultados sempre são concluídos

com êxito, ou seja, tem impacto positivo na criança com o Transtorno do Espectro Autista. Com base nisso concluiu-se que a musicoterapia pode ser inserida em qualquer meio, desde que aja um especialista para tal, e ela será de grande contribuição para o desenvolvimento de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Palavras-chave: Música; Intervenção; Comportamento.

RESUMO 16

LUTO: PERDAS E ROMPIMENTO DE VINCULOS

Morgana Souza Oliveira

Na situação de luto costumam ter um desenvolvimento de respostas que se diferenciam uma das outras diante desse processo, e tendo algumas formas muito significativa a sim como angustia desesperança e dor. Cada indivíduo enfrenta o luto de uma forma modificada, diante de várias estruturas emocionais, culturais e religiosas, das suas experiências e aceitações. Então ao deparar com a morte o indivíduo se depara com várias perguntas e uma delas é o que o profissional da saúde pode auxiliar no rompimento de vínculo afetivo. Então por que o ritual de despedida é importante? Quais são as consequências do luto? E entre outras perguntas que surge ao decorrer desse processo. Entretanto o presente trabalho tem o objetivo que o indivíduo possa compreender o processo relacionados ao luto, vivenciados por nós humanos de diante a morte, por longo da vida aquela perda significativa, nós indivíduos temos que ter uma compreensão de que o luto está presente e significativamente em cada um de nós. Só que o apego e o que faz que isso venha se dificultar a aceitação diante da perda, e nós seres humanos não fomos trabalhados e nem preparados para perder principalmente um ente querido, por isso a realidade toma tanto a nossa paz interior e nossa tranquilidade, por tanto não temos um sentimento bom diante de fatos que nos amedronta. Entretanto para que venha ter uma ocorrência de transformações diante de uma morte é necessário que venha passar pelas 5 fases do luto, muitas das vezes é necessário passar por elas para que venha ter uma superação do luto. E com isso o indivíduo que está passando por esse processo de luto ele deve entender que a morte é um processo natural, precisando assim ter uma aceitação para que venha ter uma compreensão que é algo que se permite a vida. E isso

tenha todo um processo de tempo para que se cumpra esse processo de luto tendo ocorrência em que vira patológico. Tendo uma necessidade intervenção medica. Por tanto assim que o indivíduo passa este tempo de luto, o indivíduo tem que um esforço para que venha retornar as suas atividades do seu dia-a-dia normais que também será importante e essencial para esse processo e a psicologia pode também auxiliar nesse processo de elaboração do luto.

CICLO DE DIÁLOGOS III

RESUMO 17

UM CORPO, DOIS DESAFIOS: ESTUDAR E TRABALHAR

Janilson da Conceição Silva⁹

A pesquisa que apresento tem como objetivo analisar como a relação de trabalho influenciam no processo de ensino-aprendizagem de jovens universitários; compreender o ir e vir de alunos universitários e o mundo laboral. Analisar como a dinâmica trabalho e estudo se entrelaçam no contexto de sala de aula; por fim, e não menos importante, evidenciar vantagens/desvantagens de aprendizagem em relação aos estudantes tradicionais (que apenas estudam). A inquietação para falar sobre o tema partiu do seguinte questionamento: É possível trabalhar e estudar sem ter prejuízos? O aluno que estuda e trabalha é privilegiado quanto a inserção no mercado de trabalho após a formação universitária? É uma pesquisa preferentemente qualitativa de natureza aplicada, cujo objetivo é descritivo, utilizou-se também análise de conteúdo de Bardin (1977). O procedimento foi de revisão bibliográfica com levantamento de dados através de artigos científicos, teses de monografias, e aplicação de questionário (google forms) sobre o tema. Vivemos numa sociedade capitalista, logo, é possível pensar que vários estudantes estão imersos nestes dois cenários (trabalho e estudos), daí a importância de compreender a relação de ir e vir desses alunos. É um tema que precisa ser investigado, visto que as pesquisas sobre a temática ainda estão em processo de desenvolvimento. Albornoz (1986) traz que “trabalho as vezes é carregado de emoção, lembra dor, suor no rosto, fadiga”. Partindo dessa premissa é preciso refletir sobre o trabalhar e o estudar,

⁹ Acadêmico do 8º período do curso de bacharelado e licenciatura em Psicologia do Centro Universitário de Mineiros, pesquisador júnior do NEPEM, vinculado ao “Núcleo de pesquisa sobre inclusão; cineclube e saúde mental e processos educativos. Correio eletrônico: janilsondc.silva@gmail.com

situação dicotômica a que este trabalho acadêmico trata. Essa relação de ir e vir que conforme foi trazido pela autora é cansativa, as vezes dolorosa, mas empregada por todos, senão quase para buscar um lugar numa sociedade capitalista, estabelecendo o trabalho como forma de sobrevivência. Albornoz diz que “todo trabalho supõe tendência para um fim e esforço”. A meu juízo, estudar este tema como aluno universitário trabalhador irá possibilitar maior reflexão e entendimento do assunto, e a questão em discussão pode suscitar socialmente novas pesquisas que busquem compreender o lugar desse indivíduo que estuda e trabalha, possibilitando reflexões e criação de estratégias de ensino aprendizagem que motivem este (s) aluno (s). Ademais, é justificável falar sobre a temática pois sabemos que cada sujeito é um ser único, que através da sua subjetividade se relaciona e aprende de forma singular, única. Compreender a dicotomia em questão (trabalho e estudo) para a psicologia, portanto, é compreender aspectos psicológicos que envolvem alunos e a relação de sala de aula (cansaço, estresse, des-motivação, falta de tempo, falta interesse e outros), causadas por trabalhar e estudar, podendo influenciar de forma direta ou indireta na aprendizagem do sujeito, aqui o aluno que estuda e ao mesmo tempo trabalha.

Palavras-chave: Aprendizagem; Realidades e possibilidades; Contradições entre trabalho e educação.

RESUMO 18

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leila Borges de Oliveira

Este projeto tem como proposta elaborar o planejamento da construção da Pesquisa a ser realizadas no último ano do curso cujo tema é Dificuldades de Aprendizagem da Criança na Educação Infantil. O seu objetivo geral consiste em Verificar o que é e quais são os principais tipos de dificuldades de aprendizagem e como essas dificuldades podem ser trabalhadas em sala de aula no intuito de que a criança se desenvolva. A pesquisa será norteadas pelos seguintes questionamentos O que ver a ser dificuldade de aprendizagem e quais são as principais dificuldades de aprendizagem de crianças nessa fase? O que vem a ser aprendizagem efetiva numa criança na educação infantil por que e o que leva uma criança a ter dificuldade de aprendizagem na educação infantil. Problemas de saúde? Aulas sem planejamento e atividades que não corresponde à idade da criança? A Metodologia adotada pelo professor? Quais são os desafios do professor de educação infantil no intuito de que a criança aprenda e desenvolva de forma efetiva. As crianças na Educação Infantil às vezes não conseguem se envolver de forma efetiva e satisfatória nas atividades desenvolvidas no ambiente educacional. As causas que levam uma criança a não se envolver advêm de diferentes motivos: aulas rígidas atividades desvinculadas do seu ambiente familiar e social. Sabe-se que a criança até os dez ou doze anos encontram-se na fase de operações concretas e aprendem brincando. O estudo e de cunho bibliográfico embasado em publicações de pesquisadores na área. A escolha pelo tema ocorreu em função das minhas próprias dificuldades ainda presentes e que acredito ter suas origens quando comecei a estudar. Com essa constatação percebi o quanto

o tema é relevante e pode me ajudar a superar minhas dificuldades e ajudar outras crianças a superarem as suas porém na fase inicial. Espero que ao final desta pesquisa eu amplie os meus conhecimentos e contribua para que outros profissionais possam tomar conhecimento da problemática e socializar este conhecimento. Com outras pessoas.

Palavra-chave: Aprendizagem; Dificuldades; Educação Infantil.

RESUMO 19

ADOCIMENTO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Vinícius Melo Gabriel

Embora haja toda uma fantasia de curtição, festas, amizades e sucesso profissional no percurso do ensino superior, pioneiros no estudo da saúde mental e sofrimento psíquico em estudantes universitários reconhecem que as inúmeras situações que ocorrem neste período podem levar os estudantes a uma fase de fragilidade psicológica relativamente longa. Dados também apontam que embora o acesso ao ensino superior esteja mais fácil, o percentual de alunos concluintes é desproporcional ao de alunos ingressantes, o que por sua vez, indica que existem fatores que dificultam para o aluno manter-se na faculdade. Não à toa, casos de universitários que desenvolvem crises de ansiedade e depressão tem se tornado comuns, e podem ser atribuídos a questões tais como: a necessidade de adaptação por parte dos estudantes a um ambiente totalmente novo, a experiência de estarem longe de suas famílias e redes de apoio, o elevado número de atividades que lhes são colocadas, a exaustiva jornada dupla no caso de alunos que estudam e trabalham, o fato de alguns não estarem estudando algo que realmente os motive, entre outras. Por outro lado, alguns autores aludem que as instituições de ensino são responsáveis em oferecer aos alunos apoio e orientações que os ajudarão na superação de possíveis conflitos que possam surgir na fase do ensino superior, o que inclui a criação e manutenção dos núcleos de apoio psicológico. Nesse sentido, esse estudo objetiva analisar as causas e efeitos do adoecimento discente e pensar como este adoecimento pode ser trabalhado nas instituições de ensino superior. Para tanto, será utilizada a metodologia qualitativa, descritiva, básica e bibliográfica. A escolha do tema se justifica, pois, esclarecer

as possíveis causas deste adoecimento possibilita que sejam pensadas e desenvolvidas estratégias que ajudem os estudantes a passar por essa fase com sua saúde mental preservada, sendo um auxílio para quem está adoecido e uma forma de prevenção para os demais. Assim sendo, observa-se com a pesquisa os resultados positivos advindos de serviços que oferecem apoio psicológico a estudantes universitários.

Palavras-chave: Adoecimento psíquico; Saúde mental; Estudantes; Universidade.

RESUMO 20

AS TECNOLOGIAS NO FAZER MATEMÁTICO NAS SÉRIES INICIAIS

Dayane Silva Borges

O presente resumo visa à promoção do planejamento para a construção do trabalho de Conclusão do Curso a ser elaborado no último ano do curso. A pesquisa a ser realizada tem como tema. As Tecnologias no Fazer Matemático nas Series Iniciais. O objetivo geral da pesquisa consiste em verificar se as tecnologias podem ser usadas no fazer matemático nas series iniciais e quais são suas contribuições na aprendizagem significativa no ensino da matemática. Na geração textual, surgem os livros, apostilas, revistas, artigos em anais e a carta – correio tradicional – e na geração analógica aparecem, as imagens, os jogos, a televisão, o vídeo, o rádio, o telefone, o fax, o áudio, dentre outros. Com o passar do tempo, surgem as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), consideradas como geração digital, onde estão inseridos: a multimídia (imagem, texto e som), os softwares, a realidade virtual, o armazenamento em nuvens. Nos últimos anos a vida das pessoas vem sendo permeada de tecnologias elas se fazem presentes em todos os espaços, e tem sido muito utilizada em todos os sentidos, o ambiente familiar está permeado de aparelhos tecnológicos, como celular, computador, vídeo games geladeiras, micro-ondas dentre outros. As crianças já nascem num ambiente recheados de aparelhos tecnológicos desde cedo aprendem a lidar com as tecnologias digitais. Será que o fazer matemático poderia ser menos traumático com o uso das tecnologias? Acredita-se que elas podem ser grandes aliadas no ensino das crianças em especial no fazer matemático. O estudo se utilizara de um referencial bibliográfico com a fundamentação embasada em teóricos que pesquisam sobre o assunto. Espero poder aprender a

lidar com essas ferramentas no fazer matemático das crianças das séries iniciais, e socializar este trabalho com os profissionais da educação.

Palavras-chave: Tecnologia; Matemática; séries iniciais.

RESUMO 21

A VIOLENCIA PRATICADA POR ALUNOS CONTRA PROFESSORES

Thalwillia Barbosa das Chagas

As causas e consequências é uma proposta para o desenvolvimento de uma pesquisa a ser realizada no último ano do curso como Trabalho de Conclusão. O objetivo geral da pesquisa consiste em explorar alguns pontos referentes ao fenômeno da violência de alunos contra os professores, ressaltando que tal problema tem provocado muitos malefícios à vida do professor, bem como ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A escola é uma instituição responsável pela educação e formação do aluno numa parceria direta com os pais e sociedade. Portanto, compreende-se que ela visa o bem-estar do aluno e do professor é realmente a escola ideal para todos, compreendendo suas necessidades e respeitando suas diversidades individuais no sentido de alcançar os ideais almejados como uma educação de qualidade para todos e assim poder realizar com precisão e de forma saudável seu trabalho de forma com que todos sejam tratados com respeito e com empatia, em especial os nossos professores. Mas nos últimos tempos não é essa a realidade da escola a cultura da paz deu lugar a violência praticada de todas as formas em especial de alunos contra professores. Neste sentido e que decidi escolher essa temática para desenvolver meu TCC. O objetivo central da pesquisa consiste em: explorar alguns pontos referentes ao fenômeno da violência de alunos contra os professores, ressaltando que tal problema tem provocado muitos malefícios à vida do professor, bem como ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O estudo é um referencial bibliográfico, descritivo e qualitativo e reflexivo que vai investigar o porquê dessa violência, como se processa, quais são as causas e consequência e como prevenir e lidar com ela no sentido de

conte-la. A pesquisa será qualitativa descritiva de cunho bibliográfico, pautada em publicações na área disponíveis em livros, revistas artigos científicos, periódicos. A escolha pelo tema ocorreu em função de perceber a falta de respeito dos alunos com professores durante os estágios. Espero com este estudo me preparar melhor para lidar com os alunos quando for professora e contribuir com outros profissionais da área.

Palavras Chaves: Aluno; Aprendizagem; Professor; Violência.

RESUMO 22

MODOS DE PRODUÇÃO DA UNIVERSALIDADE NOS SERVIÇOS DE SAÚDE

Jussara Lindariane Martins
Karolaine Ferreira Cardoso da Cruz
Carina do Carmo Couto
Maria Eduarda Teodoro Ferreira Borges

INTRODUÇÃO

O Sistema Único de Saúde (SUS) foi criado através da Constituição Federal de 1988 e regulamentado pelas leis 8080/90 e 8142/90. Consta na lei 8080/90 que a saúde é dever do Estado, e que cabe a ele a criação de condições que garantam o acesso igualitário e universal às ações e aos serviços de saúde. De acordo com este mesmo aparato jurídico, os serviços disponibilizados pelo SUS devem seguir os princípios doutrinários da universalidade, equidade e integralidade. O princípio da universalidade estabelece o desafio de ofertar os serviços e ações de saúde a todas as pessoas que necessitam, contudo, priorizando atividades preventivas. Portanto, garantir a universalidade trata-se de um processo em construção, necessitando da ampliação das ações e serviços (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2000). Diante do exposto, o objetivo do presente estudo é examinar os modos de produção da universalidade ao acesso aos serviços de saúde.

METODOLOGIA

O estudo realizado consiste em uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório. As fontes utilizadas foram BVS Saúde, Scielo e Reservatório CAPES. Não houve delimitação de período para utiliza-

ção de publicações, a partir da obtenção dos dados, os mesmos foram analisados de forma qualitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Atenção Primária a Saúde, com o apoio e ampliação da Estratégia de Saúde da Família, possui dentre seus objetivos garantir a universalidade dos serviços de saúde. Trata-se de um serviço que é visto atualmente como indispensável para a efetuação de uma atenção à saúde com qualidade (MENEZES et al, 2020). Pode-se citar também a Política Nacional de DST/AIDS, e a oferta gratuita de medicamentos para doenças crônicas como exemplos de saúde sob a perspectiva da universalidade (FIOCRUZ, 2013). Ademais, ressalta-se que quando as demandas são resolvidas na atenção básica, e somente casos específicos são encaminhados para a atenção secundária, isso otimiza o acesso, o que contribui para uma maior universalidade dos serviços. Quando são feitas referências e contra referências corretamente, são menores as chances de o usuário perder-se no caminho, o que também representa uma atenção digna e de qualidade às suas necessidades (VIEGAS; PENNA, 2013).

CONCLUSÕES

Diante do exposto, é possível compreender que o princípio da universalidade possibilita o acesso universal a saúde, através de uma série de intervenções, práticas e atuações, para que a saúde seja um direito de cidadania. Isto posto, é conspícuo que a universalidade se conecta de forma direta aos princípios da equidade e integralidade, buscando assim ir além de uma visão biomédica de que a saúde é apenas a ausência da doença, mas sim o bem-estar biopsicossocial.

Palavra-chave: Sistema Único de Saúde. Princípios do SUS. Cobertura Universal.

RESUMO 23

TIREOIDE E O ESTADO EMOCIONAL

Kim Clesio Freitas Palumino¹

Ana Paula Silva Ferreira

Elvis Balbino Naves

Higor Renan Rodrigues Souza

Rodrigo Henrique Cardoso

Kellen Ketullen Dinis Nogueira de Sousa²

¹Universidade/Insituição ILES/ULBRA ITUMBIARA. Departamento/Curso Psicologia. Av. Beira Rio, 1001 - St. Nova Aurora, Itumbiara - GO, 75522-330 E-mail: kimcftp159@gmail.com

INTRODUÇÃO

A tireoide é a glândula responsável por regular o metabolismo e fornecer ao nosso corpo a quantidade de energia necessária para realizar suas funções básicas.

Segundo LIMA (2015), esses hormônios não podem desequilibrar, pois o aumento ou diminuição dos mesmos provocam reações negativas no organismo como o hipotireoidismo e o hipertireoidismo.

Ela está situada na parte da frente do pescoço, exatamente embaixo da laringe, e secreta três tipos de hormônios.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa com procedimentos técnicos e científicos de uma pesquisa bibliográfica.

Os recursos utilizados foram buscas na internet para coleta de dados.

Foram utilizados 4 artigos dentre os anos de 2013 a 2017 que forneceram informações sobre o tema estudado. Os dados foram analisados

de forma qualitativa, buscando compreender a etiologia, sintomas e seu tratamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através dos estudos pode se perceber que a etiologia pode ocorrer desde o nascimento até a vida adulta, sendo mais comum em mulheres. Aproximadamente 95% dos casos decorrem da própria glândula, e boa parte de origem autoimune.

O distúrbio clínico da glândula que ocorre com mais frequência é o hipotireoidismo. A tireoide é um dos maiores órgãos endócrinos pesando cerca de 15 a 20g. Única entre as glândulas endócrinas em virtude do grande estoque de hormônio que ele armazena.

O diagnóstico do hipotireoidismo é feito com exame de sangue, que dosa os níveis de hormônio estimulante da tireoide.

Afeta recém-nascidos onde a disfunção é diagnosticada pelo conhecido “teste do pezinho” e o tratamento deve ser iniciado imediatamente.

Quando o tratamento não é adequado, ou mesmo quando a disfunção não é diagnosticada a tempo, podem surgir as seguintes complicações: Anemias; Coronariopatia; neurológicos, endócrinos, metabólicos e renais; Disfunções respiratórias; Dislipidemia; Glaucoma; Hipertensão arterial; Insuficiência cardíaca; Retardo mental, surdez e deficiência no crescimento em recém-nascidos com hipotireoidismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que a origem da problemática e multifatorial, foi possível descrever que os principais distúrbios da tireoide são o hipotireoidismo (baixa ou nenhuma produção de hormônios) e o hipertireoidismo (produção excessiva de hormônios).

Seus principais sintomas são perda ou aumento de peso,

unhas quebradiças, prisão de ventre, nervosismo, fraqueza, não existe uma cura definitiva para a doença, mas o controle pode fazer com que o paciente leve uma vida normal. Seu tratamento e a reposição hormonal.

REFERÊNCIAS

LIMA, **Prevalência de distúrbios tireoidianos em um laboratório de análises clínicas de Campina Grande.** 2015. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstr> 2017.

Marian G, Nica EA, Ionescu BE, Ghinea D. **Hyperthyroidism: cause of depression and psychosis: a case report.** J Med Life. 2009;2(4):440-2

RESUMO 24

PSICOLOGIA INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA

Nathália Rayane Sousa

As angústias, embora sejam subjetivas, exercem um papel fundamental na formação dos indivíduos. Com a Psicologia Infantil, é possível ajudar meninos e meninas a crescerem de uma maneira mais saudável, melhorando a qualidade de vida desse público. A educação numa perspectiva psicológica busca obter contribuições no desenvolvimento humano (cognitiva, afetiva, motora, habilidades, necessidades etc.) do comportamento humano, das relações que se estabelecem na escola e das áreas específicas da aprendizagem e do ensino. As ciências da educação dão apoio à educação, mas não representam, por si só, um fim em si mesmo; elas são um meio, que representam os instrumentos de análise, de interpretação e de interferência na educação. Sabemos que a educação interage com diferentes segmentos do conhecimento; esse conhecimento, que parte do senso comum, do empírico, deve ser levado à categoria científica para que de fato a educação tanto quanto possível tenha na objetividade os dados para uma reflexão do seu próprio conteúdo e finalidade. Dentro desta concepção que procuraremos apreciar algumas contribuições da psicologia à educação, procurando discutir e questionar, não só a sua importância, como, também, a sua necessidade para uma análise mais precisa do processo educacional. Esta área de conhecimento da psicologia estuda o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos: físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social – desde o nascimento até a idade adulta. O desenvolvimento humano refere-se ao desenvolvimento mental e ao crescimento orgânico. Ela estuda como funcionam os processos



mentais: o que determina, o que motiva, o que sustenta e o que termina um comportamento.

Palavras-Chave: Educação, Reflexão, Finalidade, Contribuição, Importância.

RESUMO 25

PROCESSOS EDUCATIVOS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL

Marcelo Máximo Purificação¹⁰

José Carlos Oliveira Flores¹¹

Este Projeto Extensionista, foi classificado como uma Pesquisa Social de Campo, de caráter empírica, descritiva, participativa e de intervenção (Pesquisa-ação). Envolveu, professores e acadêmicos dos Cursos de Licenciaturas da UNIFIMES (Pedagogia e Psicologia) e da Universidade Aberta do Brasil – UAB/Mineiros. Teve por objetivo – a realização de investigação sobre as questões educativas e sociais e seus impactos no ensino e aprendizagem. Com isso, discutiu o trabalho docente, a formação pedagógica, as políticas públicas de educação, organização e gestão na educação, inclusão, a diversidade, questões de gêneros, as interações sociais, as dificuldades de aprendizagem, novas tecnologias e seus impactos. As ações foram desenvolvidas mensalmente por meio de oficinas, palestras informativas, ciclos de debates, exposições, e etc. Os sujeitos envolvidos neste projeto de extensão, tiveram ainda, as seguintes responsabilidades: i) os acadêmicos de licenciatura – realizaram oficinas de intervenções educativas e sociais; ii) o professor coordenador do projeto – propôs momentos de estudos dos atos legais e dos temas supracitados aos acadêmicos das licenciaturas e à comunidade escolar (participante); iii) comunidade escolar – experimentou, analisou e discutiu ações extensionistas em grupos específicos (de professores, servidores, alunos e pais). Ao final do projeto de extensão, foi possível constatar que os acadêmicos dos cursos de licenciatura da UNIFIMES

¹⁰ Professor Titular no Centro Universitário de Mineiros - UNIFIMES/Goiás.

¹¹ Acadêmico de Psicologia – Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES/Goiás.

e da UAB/Mineiros que participaram das ações, praticizaram o conhecimento produzido na universidade socializando com a comunidade os saberes, e com isso, colaborando para melhoria das relações sociais e do processo de ensino. Foi um projeto vinculado ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Multidisciplinar – NEPEM/CNPq/UNIFIMES.

Palavras-chave: Processos Educativos; Intervenção Educativa e Social; Formação.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Francieli Lara Rodrigues Pinto. PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. A formação de professores na/para a educação básica: pontos e contrapontos. Revista Científica Novas Configurações-Diálogos Plurais, v. 2 n. 1, 2021.

MM Purificação, MTR PESSOA. Interfaces entre o sistema de ensino brasileiro e o português: desafios na formação de professores. Revista Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil – Nº 11 – Ano VI – 05/2017 Reg.: 120.2.095-2011 – UFVJM – QUALIS/CAPES – LATINDEX – ISSN: 2238-6424 – www.ufvjm.edu.br/vozes.

PAVANELI, Keila Ferreira. PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. As constantes mudanças nos contextos da formação de professores no Brasil. Revista Científica Novas Configurações-Diálogos Plurais, v. 2 n. 1, 2021.

PURIFICAÇÃO, M.M.; SANTANA, L. J. CORPOS NEGROS NO TRONO: negritude em espaço de poder. Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais, Luziânia, v. 1, n.1, p. 1-3, 2020. <https://doi.org/10.4322/2675-4177.2020.001>

PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; CATARINO, Elisângela Maura; TEIXEIRA, Maria Filomena Rodrigues; SANTANA, Lousana de Jesus; ABDALLA, Cláudia de Souza; ALVES, Angélica Ferreira (2020). Curriculum and Identity its Impacts on the School Context in Goiás: Points and Counterpoints. Am. In. Mult. J., Jul to Oct. (9) 5, 196-204.

CICLO DE DIÁLOGOS IV

ARTIGOS

TEXTO 1

TEORIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS

Marcelo Máximo Purificação¹²

Marcos Gomes Camilo¹³

Vanessa Alves Pereira¹⁴

Arielly Silva Resende¹⁵

RESUMO: Este texto é resultado de discussões ocorridas no Grupo de Pesquisa NEPEM a partir do Projeto de Formação de Professores para uso pedagógico da tecnologias e dos projetos de pesquisa e extensão aprovados nos editais da UNIFIMES. Trata-se de um trabalho bibliográfico que utilizou a fundamentação teórica do Curso de Formação. Percebe-se que o desenvolvimento profissional dos professores nos anos iniciais deve ocorrer ao longo de sua carreira profissional. Quando se trata de um professor de matemática dos anos iniciais que é um pedagogo, é óbvio que o processo deve ser muito mais atencioso, visto que a formação inicial não consegue contemplar todas as necessidades que o currículo dessas séries demanda. Além disso, ainda paira a discussão de que a maioria das pessoas que fazem pedagogia não gostam de

¹² Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Coimbra – Portugal. Doutor em Ciências da Religião pela PUC-Goiás, Doutorando em Ensino pela UNIVATES. Professor Titular na Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior de Mineiros – FIMES. E-mail: maximo@unifimes.edu.br

¹³ Mestrando em Educação pela Faculdade de Inhumas – FACMAIS. Professor da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – Goiás. E-mail: marcosgomescamilo@gmail.com

¹⁴ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Professora substituta no centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES e na SEDUC/GO. E-mail: vanessa.apereira@educ.go.gov.br

¹⁵ Acadêmica do Curso de Pedagogia do Centro Unicursitário de Mineiros (UNIFIMES). E-mail: arielly.jullya@gmail.com

matemática, e, para suprir tais dificuldades, a formação continuada pode ser uma forte aliada.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Ensino da Matemática. Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

No contexto atual, há uma discussão geral sobre os saberes profissionais dos professores. Fala-se muito sobre o perfil do professor e as necessidades educacionais do século XXI. Nessa perspectiva, teóricos como Nóvoa (2014); Perrenoud (2000); Moran (2013) e Cavalcante (2012); discutem a posição do professor no que tange a teoria e a prática. Confirmamos também, num diálogo neste sentido, que Oliveira e Formosinho (2009, p. 225) estão atentos às considerações dos autores que “consideram a aprendizagem ao longo da vida como um subsistema, uma componente do desenvolvimento profissional”, essa nova posição/organização dos termos se justifica, segundo os autores, na falta de resultados satisfatórios da formação contínua.

A partir de entrevistas teóricas, podemos ver que a formação de professores, seja inicial ou contínua, vem sendo um grande dilema. Como contribuição a essa linha de pensamento, Nóvoa (2014) enfatiza que o professor moderno deve desenvolver uma postura reflexiva como prática, promover a troca de experiências em sala de aula e, assim, compreender a visão de mundo do aluno, os problemas que o cercam e, sobretudo, nos conteúdos e no seu desempenho significativo nestes contextos. E afirma categoricamente que “é impossível imaginar mudança social que não implique na formação de professores” (NÓVOA, 1999, p. 18, grifo nosso).

Philippe Perrenoud (2000), em suas 10 competências, preconiza uma reflexão sobre a prática pedagógica que o professor deve ter para ensinar. Essa discussão é ouvida em diferentes espaços e contextos de formação em todo o mundo. Nesse sentido, o desenvolvimento profes-

sional desempenha um papel importante nas pesquisas realizadas na educação contemporânea, uma vez que está diretamente relacionado ao conceito de competência. Nesse universo, surgem a todo o momento as linguagens dirigidas ao professor, sua formação e sua prática, tais como: “epistemologia da prática, professor reflexivo, prática reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, processo de construção do conhecimento” e os termos, conhecimento e a competência ganham intensidade nos discursos da área, ampliando e promovendo debates sobre a educação e o contexto da formação docente (ALVES, 2007, adaptado).

É importante destacar que o professor de matemática dos anos iniciais é um Pedagogo, nesse universo, estudo como o desenvolvido por (BATANERO; GODINO; ROA, 2004), aponta que, embora tenham uma formação multidisciplinar voltada para uma ação profissional polivalente, a maioria dos pedagogos não gostam de matemática. Os professores com graduação em Matemática geralmente demonstram uma maior afinidade com os conceitos e conteúdos matemáticos, mas geralmente não possuem formação em tópicos relacionados ao ensino desses conceitos. Essa situação afeta ainda mais os professores dos anos iniciais, afirmam os autores.

Diante do exposto, acreditamos que as discussões sobre essa temática têm muito a contribuir para o processo de desenvolvimento profissional de alunos em formação no curso de Pedagogia, como estes que estiveram conosco, no Curso de Formação.

DESENVOLVIMENTO

O professor de Matemática dos anos iniciais, com base nos princípios legais que regem a educação brasileira, é um pedagogo, como já falamos anteriormente. E, para entender melhor o processo de formação desse profissional versátil, falaremos brevemente sobre alguns aspectos que norteiam as diretrizes de formação que consideramos importantes.

Para Purificação (2019, p. 16.679):

O professor de matemática das séries iniciais, precisa fomentar uma prática educacional que seja capaz de emancipar seus alunos, conduzindo-os a momentos ricos de reflexões e de ações transformadoras frente à sociedade na qual estão inseridos. Compreende-se que os Cursos e Programas de Formação de Professores têm como finalidade estabelecer esse elo entre formação inicial e o processo de ensino-aprendizagem e, por isso não pode acontecer descontextualizado.

No entanto, praticar matemática nos anos iniciais não é fácil. Muitos professores enfrentam grandes desafios, alguns, de ordem didática, outros epistemológicos, pois a grande maioria desses professores foi, e ainda são, formados dentro de uma dinâmica tradicional e linear, o que nem sempre gera uma aprendizagem satisfatória. Está posto, o grande desafio didático, porque o professor ainda apresenta uma metodologia instrucional, menos construtivista e epistemológica, o que reforça a necessidade de se desenvolver conhecimentos elementares e necessários ao ensino básico (SANTOS, 2015).

Para D'Ambrósio (1993), o professor precisa trabalhar a matemática com um olhar investigativo. Ou seja: (...) o ensino avança como resultado da investigação e resolução de problemas. Além disso, é importante que o professor compreenda que a matemática estudada deve, de alguma forma, ser útil para os alunos, ajudando-os a compreender, explicar ou organizar a sua realidade (p. 35, adaptado).

É preciso desfazer o estereótipo social de que quem não gosta de matemática deve fazer pedagogia. “A Matemática continua a ser vista como uma Ciência nobre, perfeita, e que nem todos são capazes de possuir esse conhecimento e, portanto, terão que escolher carreiras nas quais esse conhecimento não seja necessário” (SANTOS, 2015, p. 5). Essa visão tem contribuído muito para a desmotivação de alguns alunos do Curso de Pedagogia, que gostam de matemática e muitas vezes veem

seu ensino nivelado por baixo, visto que a grande maioria dos colegas não gostam da matemática, alimentando um ciclo que, nefastamente, tem se repetido.

Á guisa de conclusão, pontuamos nas concepções de Curi (2004) que aponta como elemento central e necessário que o professor, ao assumir a disciplina de Matemática nos anos iniciais, precisa desenvolver a compreensão e, neste contexto, vislumbrar a Matemática sob diversos aspectos, entre os quais podemos citar: o domínio dos conteúdos, das abordagens didáticas a que esses conteúdos serão inseridos e da organização do currículo. Colaborando, Perrenoud (2000) destaca a necessidade do professor associar a relação entre os conteúdos com a proximidade dos contextos dos alunos e, a partir daí, adaptá-los para que sejam compreensíveis e, com isso, analisar previamente as deficiências existentes e as habilidades que o professor de matemática precisa conhecer e desenvolver em sua epistemologia.

REFERÊNCIAS

ALVES, W. F. **A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, mai./ago. 2007.

BATANERO, C.; GODINO, J. D.; ROA, R. Training teachers to teach probability. Journal of Statistics Education [online], Alexandria, VA, v. 12, n. 1, 2004. Disponível em: Acesso em: 10 jan. 2010.

CAVALCANTE, M. M.; SANTOS, L. W. **Referenciação e marcas de conhecimento partilhado.** Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 12, n. 3, p. 657-681, set./dez. 2012.

CURY, H. N. **Análise de erros em disciplinas matemáticas de cursos superiores In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 3., 2006, Águas de Lindóia. Anais... Recife: SBEM, 2006. 1 CD-ROM.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: um programa a educação matemática.** Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 5- 11, 1993.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Educação e Pesquisa, [S.l.], v. 25, n. 1, 1999.

NÓVOA, A. **Professores principiantes: porque é que não fazemos aquilo que dizemos que é preciso fazer?** In: CONGRESSO DE PROFESSORES PRINCIPIANTES E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, IV., 2014, Curitiba. Materiais do Congresso. Curitiba, 2014.

NÓVOA, A. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, P. **“Construir competências é virar as costas aos saberes?”** Revista Pátio, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, n. 11, p. 15-19, jan. 2000.

PURIFICAÇÃO, M.M. Desafios e perspectivas da pesquisa em educação matemática, em contexto de formação inicial de professores pedagogo. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 5, n. 9, p. 16675-16688, sep. 2019. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/viewFile/3468/3289>. Acesso em: 20 dez. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Desenvolvimento profissional dos professores.** In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente.** Porto: Porto Editora, 2009.

SANTOS, R. P. C. **A integração das TIC no ensino de Matemática do 1.ºCEB – distrito de Aveiro.** 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro, 2015. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16348/1/Tese.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2019.

TEXTO 2

O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NA REDE REGULAR: DIREITOS EDUCACIONAIS E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

Franciele Forti Negri¹⁶

Vanessa Alves Pereira¹⁷

RESUMO: A inclusão do aluno com deficiência na escola regular, principalmente o aluno com Síndrome de Down, deficiência essa reconhecida pela primeira vez pelo pesquisador inglês John Langdon Down, transcorreu algumas fases até chegar no que se diz inclusão escolar nos dias de hoje. No início vivenciaram a fase da negligência (exclusão), depois sentiram a educação segregada apresentando a institucionalização, mais tardar estava a segregação e por último e atual, a fase da inclusão, considerando o aluno com deficiência como sujeito de direito educacionais nas salas regulares de ensino, bem como quando necessário o aproveitamento das salas, atendimentos especializados e o direito a presença de educadores capacitados para suprir as necessidades de cada aluno. Assim, este trabalho tem como objetivo compreender o processo de inclusão do aluno com tal síndrome, na rede regular de ensino e como objetivos específicos refletir sobre a historicidade do processo de inclusão; investigar como ocorre o processo educacional de inclusão do aluno com Síndrome de Down; refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas para se trabalhar com esse aluno, buscando encontrar entraves e desafios, por meio da pesquisa e da revisão bibliográfica. A partir dessas discussões fica perceptível a necessidade de o

¹⁶ Acadêmica do Curso de Pedagogia, Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), Goiás. E-mail: franegri_98@hotmail.com

¹⁷ Professora, Mestranda, Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), Goiás. E-mail: vanessa.alves@unifimes.edu.br

professor estar mais preparado para trabalhar em sala de aula com os alunos com Síndrome de Down, atendendo as necessidades cada um, com metodologias e práticas diferenciadas, como assegura a legislação.

Palavras-chave: Inclusão. Práticas Pedagógicas. Rede Regular de Ensino.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca de forma evidente, estudos com foco no processo inclusivo das pessoas com deficiência, especificamente com objetivo de pesquisar sobre a inclusão de crianças com Síndrome de Down na rede regular de ensino, pautada no conhecimento da legislação que norteia a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) a qual se refere à inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Esta Política prevê que as crianças e adolescentes em idade escolar tenham garantido seu direito de acesso à educação formal, e, além disso, devem receber atendimento complementar especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a educação especial é um direito de todos, portanto na perspectiva da Educação Inclusiva devem ser asseguradas aos educandos a possibilidade de aprender a partir do reconhecimento e respeito de suas diferenças e especificidades nas escolas comuns. Os direitos destinados para as pessoas com deficiências apresentados desde a Declaração Universal do Direitos Humanos (1948), perpassando pela Constituição Federal do Brasil 1988 (BRASIL, 1988), a qual estabeleceu a igualdade de condições para o acesso e permanência do aluno na escola.

Vivenciar como as escolas regulares recebem esses alunos dentro do contexto atual de ensino, além das manifestações referidas sobre vagas e acesso, há necessidade de refletirmos sobre como tem sido estruturado o trabalho de estimulação precoce que fortalecerá a permanência no âmbito escolar? Tomando-se como pressuposto

que o desenvolvimento humano se constrói por meio do processo de interação, numa relação dialógica na qual adulto e criança têm papel fundamental, assim como para a criança com Síndrome de Down é essencial estabelecer essa interação, que tem como maior aliada sua inclusão na rede regular de ensino.

O processo investigativo por meio das publicações referenciais teóricas, a revisão bibliográfica possibilita um diálogo coparticipativo em compreender que por meios das pesquisas e evidências o estudo da teoria fortalece a prática e cria vínculos eficazes que favorecem o desenvolvimento humano, por meio da pesquisa qualitativa, embasada em Lakatos e Marconi (2005).

Sendo assim, a apresentação do trabalho segue a estrutura por tópicos discutidos a partir do resgate teórico, onde inicialmente será discutido a respeito do processo histórico de inclusão das pessoas com deficiência. Em seguida, aborda-se sobre a Síndrome de Down e os primeiros casos comprovados, sua definição, causas e sobre ser ela parte das deficiências intelectuais classificada, além de documentos legislativos para discutir sobre o direito a educação para todos e as normas a serem seguidas mediante a inclusão das pessoas com necessidades deficiência, bem como a escolarização das pessoas com síndrome de Down na rede regular e por fim as práticas pedagógicas no espaço escolar.

Historicidade do Processo de Inclusão das Pessoas com Deficiência

O histórico da pessoa com deficiência é marcado por muitas lutas e movimentos sociais em torno da inclusão social, em busca de direitos, equidade e igualdade, não sendo diferente no contexto educacional, dentro dos espaços escolares, em uma sociedade impregnada de preconceitos e ideais de perfeição.

Até o séc. XVIII, a visão sobre a pessoa com deficiência era, como posto por Mazzota (2005), embasada no misticismo e no ocul-

tismo, negando a base científica no entendimento das reais noções das deficiências, junto do poder religioso, que detinha grande influência, com a ideia de homem perfeito, sendo aquele cujas perfeições físicas e mentais eram como deuses. Com isso, não se compreendia o conceito de diferenças individuais, classificando as pessoas com deficiência como seres diferentes dos considerados “normais”.

Essa ação causava reações negativas para a população com deficiência, pois, as pessoas com deficiência passam a serem ignorados e marginalizados e a falta de atendimento para as pessoas com deficiência, era fruto da visão pessimista sobre eles, utilizando termos, como: incapacitado, deficiente, inválido, seres imutáveis (MAZZOTA, 2005).

No transcorrer das décadas, a temática sobre as pessoas com deficiência alcança novos olhares, de acordo com as necessidades manifestadas por essa população. Na era primitiva, o poder era centrado na religião, com isso “o indivíduo com deficiência era olhado com superstição e malignidade” (CAMPOS; MARTINS, 2016, p.224).

Afirma Campos; Martins (2016), que surge na Idade Média a questão do protecionismo, onde receberiam graças de Deus aqueles que amparassem os “anormais”, termo esse, usado para se referir as pessoas com deficiência. Com isso, passou-se a existir espaços como asilos, instituições de acolhimento, prisões e orfanatos, para oferecer assistência a essa população, com a objeção de mantê-los descartados do corpo social. Logo, com o passar da era e com o renascimento despertou-se um olhar associado ao cientificismo a respeito da deficiência, tratando está segundo sua causa, efeitos, diagnósticos, etc.

Segundo Mazzota (2005), sobre as mudanças no olhar das deficiências, as quais recebem melhorias devido aos progressos sociais, com a presença de líderes com deficiência ou não, que começam a se interessar pela necessidade apresentada pelos deficientes, eles se propuseram a novos conhecimentos sobre a temática, criando assim, alternativas que melhorassem a condição de vida das pessoas com deficiência.

Ainda segundo o autor Mazzota (2005), no que tange aos atendimentos as pessoas com deficiência, os primeiros movimentos tiveram início na Europa, o qual levou as medidas educacionais a se propagarem por outras regiões do mundo, passando pelos Estados Unidos, Canadá e mais tardar pelo Brasil. Dentre essas ações sobre o atendimento educacional para os deficientes, surgiram nomenclaturas para nomear essas atitudes, onde algumas delas foram utilizadas, sendo “Pedagogia de Anormais, Pedagogia da Assistência social, Pedagogia Emendativa” (MAZZOTA, 2005, p.18)

[...] a primeira obra impressa sobre a educação de deficientes teve autoria de Jean-Paul Bonet e foi editada na França em 1620 com o título Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar [...] constatou-se, também, que a primeira instituição especializada para a educação de “surdos mudos” foi fundada pelo obade Charles M.Eppée em 1770, em Paris. (MAZZOTA, 2005, p. 18).

Sobre as iniciativas para intervenção, no intuito de auxiliar as pessoas com deficiência, Mazzota (2005) nos apresenta algumas criações de internatos em Massachusetts, no ano de 1848. O Brasil, também participou dessas iniciativas, em 1960 onde fora criada uma campanha através da sociedade Pestalozzi e a Associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE), nomeada como Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). Para que os objetivos fossem alcançados, cabia a CADEME, auxiliar essa classe tecnicamente e financeiramente, por meio de entidades públicas e privadas, do mesmo modo, proporcionar o incentivo a formação de professores para atender os deficientes intelectuais.

Tais influências, ocasionaram nas mudanças necessárias para as pessoas com deficiência, onde a grande participação dos pais, pois, os grupos formados por eles, obtiveram poderes políticos para as conquistas de recursos e serviços especiais para seus filhos com deficiência.

Dentre as sociedades dos pais, Mazzota (2005) ressalta sobre as sociedades Pestalozzi e as APAES. Além do mais, também encontramos movimentos formados pelos próprios deficientes, os quais levam suas necessidades até as leis governamentais, tendo em vista ganhos para que suas necessidades sejam satisfeitas eficientemente. Para que se tenha uma sociedade democrática, é necessário que tanto os deficientes, quanto os não deficientes sejam seres participativos durante os planejamentos e execução nos serviços que serão destinados a eles, como a elaboração das legislações do modo de vida que essas pessoas terão direito de usufruir e os meios que serão disponibilizados a elas.

Em síntese, o processo de estruturação da inclusão é marcado por uma sequência de estágios, movimentos e lutas, em meio ao preconceito pela sociedade, com relação à deficiência.

Miranda (2003, p. 1), cita brevemente os momentos históricos da deficiência:

Desde a Antiguidade, com a eliminação física ou o abandono, passando pela prática caritativa da Idade Média, o que era uma forma de exclusão, ou na Idade Moderna, em que o Humanismo, ao exaltar o valor do homem, tinha uma visão patológica da pessoa que apresentava deficiência, o que trazia como consequência sua separação e menosprezo da sociedade, podemos constatar que a maneira pela qual as diversas formações sociais lidaram com a pessoa que apresentava deficiência reflete a estrutura econômica, social e política do momento. Durante a maior parte da História da Humanidade, o deficiente foi vítima de segregação, pois a ênfase era na sua incapacidade, na anormalidade. Na década de 70 surgiu o movimento da Integração, com o conceito de normalização, expressando que ao deficiente devem ser dadas condições as mais semelhantes às oferecidas na sociedade em que ele vive (MIRANDA, 2003, p. 01).

Percebe-se que, durante os períodos históricos, a visão da pessoa com deficiência é renovada, deixando de serem abandonados (exclusão) e passando a serem visto de outra maneira. Existiram vários momentos na história, onde os deficientes não eram educados, mas segregados, retirados da sociedade por serem considerados como pessoas que não possuíam condições de aprender, não tendo os mesmos direitos que os demais cidadãos, não podendo acompanhar a escola/classe regular, se não provassem que possuíam capacidade para isto, pois eram considerados ainda como não passíveis de educação, no máximo sendo acolhidos pela igreja e instituições de caridade (MIRANDA, 2003).

Sobre a historicidade da Síndrome de Down (SD), Martins (2003) evidencia que até o século XIX não havia documentos científicos exatos que comprovem a existência de pessoas com a SD. Embora há ausência de documentos, estudiosos procuravam pela identificação de pessoas com síndrome de Down, por meio de suas características físicas, para tal eles analisavam pinturas antigas e desenhos que estavam gravados em rochas e esculturas, presentes no período pré-histórico, dentre eles estão: “Virgem e a Criança, do italiano Andrea Mantega, do século XV; Adoração dos Pastores, do artista flamengo Jacob Jordaens, do século XVIII [...]” (MARTINS, 2003, p. 44).

Com o passar dos anos, surge a integração, com a criação de classes especiais para as pessoas com deficiência, onde começam a surgir leis e diretrizes, a respeito do direito à educação, mas de maneira superficial. Mais adiante, tendo como marco a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca (1994) e mais tarde a LDB (1996), o processo de inclusão começa a tomar forma, porém, não estando consolidado ainda nos dias de hoje, por vezes, governo é omissivo ao processo de inclusão, não o assumindo totalmente, destinando poucos recursos para a educação inclusiva.

Visto que, a escola é o ambiente ideal para se transmitir e construir conhecimento, cultura e cidadania, e toda criança tem direito a

educação, garantia da lei, conforme a Constituição Federal de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, 9394/96- LDB.

Todavia, todo esse processo histórico, no que diz a respeito a pessoa com deficiência, passa por fases de exclusão, segregação e integração, até chegar a fase de inclusão, a qual não está consolidada, mas ainda em fase de construção, gerando o surgimento de diversos movimentos sociais. Diante desse cenário, temos a pessoa com Síndrome de Down, que também se encontrava exposta neste contexto, como ver-se-á no tópico a seguir.

Síndrome de Down (SD): conceituação e transformações ao longo dos anos

A síndrome de Down é uma anormalidade despertada pela alteração numérica do cromossomo sexual 21, nomeada como “trissomia do cromossomo 21”, manifestando um total de 47 cromossomos, ao invés do normal, 46 cromossomos. O Down atinge pessoas independentemente de etnias, nível cultural, ou seja, qualquer pessoa ou família pode receber um membro com essa deformidade genética. A população Down carrega a possibilidade de ter filhos ditos “normais”, ao qual vamos utilizar o termo “típicos”, porém, se ambos apresentarem a síndrome, as chances de a criança não ter, são de apenas 25%. A causa mais presente entre os estudos, é em relação a idade da mãe, correndo maiores riscos em gestantes com idade equivalente ou superior a 35 anos (CARVALHO et al. 2010).

Ainda que, surgiram possíveis identificações de pessoas com a Síndrome de Down, Martins (2003) afirma ser ela reconhecida pela primeira vez pelo pesquisador inglês John Langdon Down, onde baseou seus estudos a respeito da deficiência intelectual por meio da observação detalhada de “crianças europeias que apresentavam traços fisionômicos semelhantes aos dos asiáticos” (MARTINS, 2003, p. 45), tanto que a nomenclatura da síndrome apresenta um dos nomes do pesquisador.

As primeiras características da síndrome foram descritas por John Langdon Down, como: “o cabelo não é preto, como o cabelo de um verdadeiro mongol, mas é de cor castanha, liso e escasso. O rosto é achatado e largo. Os olhos posicionados em linha oblíqua. “O nariz é pequeno. Essas crianças têm um poder considerável para a imitação” (MARTINS, 2003, p. 45-46).

A respeito da descrição sobre a Síndrome de Down, Martins (2003) defende que ela é uma condição causada pela alteração do cromossomo autossômico 21, correspondendo a mais frequente dentre as deficiências mentais. O autor apresenta alguns pesquisadores da Síndrome: Schwartzman (1990) e Mardomingo (1995). Esses pesquisadores buscam informações a respeito da porcentagem de pessoas afetadas pela Síndrome de Down.

Dentre os estudos do autor publicados no ano de 2003, o Brasil apresenta uma porcentagem três vezes maior se comparado com os países desenvolvidos. Até aquele momento como afirma Martins (2003), a Síndrome Down era conhecida como mongolismo, o qual o autor considera ser uma terminologia inadequada, por ser ela agregada ao preconceito e de insulto as raças orientais.

Existem sempre perguntas na mente das pessoas, principalmente dos pais e familiares de crianças portadoras da síndrome de Down, que podem ser assim sintetizadas: o que causa essa síndrome? Como e por que isso nos ocorreu? De quem é a culpa disso ter ocorrido? Que possibilidade existe de outros filhos terem a Síndrome de Down? (MARTINS, 2003, p. 46).

Afirma Martins (2003), que dentro da síndrome de Down, existem três diferentes trissomias que conduzem o nascimento das crianças com a Síndrome de Down, sendo:

Trissomia simples, também conhecida como Trissomia Livre, ela está presente na maioria dos casos da Síndrome de Down. A falha

genética presente nessa trissomia é a existência de um cromossomo adicional causado pelo erro na divisão celular. Considera-se essa afirmação como afirma Martins (2003) como uma causa adicional até o ano de 2003, até então não havia descobertas biológicas. A presença de um cromossomo a mais no cromossomo 21 provoca o rompimento da “harmonia e equilíbrio necessário para a correta construção do organismo” (MARTINS, 2003, p. 49).

Trissomia por translocação, nesse a célula contém o número normal de cromossomo, contendo 46, assim há presença de cromossomo adicional em outro cromossomo podendo ser como afirma Martins (2003) no cromossomo 14, 21 ou 22, sendo eles os causadores das características da síndrome de Down.

Trissomia por mosaïcismo, o erro nessa Trissomia ocorre já nas primeiras divisões celulares, assim as crianças como Martins (2003) já nascem com o número normal de celular, apresentando apenas prejuízos menores nas crianças. Entre a porcentagem de pessoas afetadas, ele é um dos mais raros, afetando apenas 1 % das pessoas com síndrome de Down.

Com relação a afirmação de Martins (2003), sobre as porcentagens da Síndrome de Down, Paiva et al. (2016) sustenta a ideia de que anos atrás, quando ainda não existiam os acompanhamentos gestacionais, conseqüentemente era possível a efetivação do diagnóstico da Síndrome de Down, somente após o nascimento da criança, sendo-as identificadas por meio das visíveis características fenotípicas.

Hoje, as gestantes são acompanhadas e todos os meses realizam consultas pré-natal, e com os avanços tecnológicos a medicina já faz uso de práticas que podem determinar a probabilidade de ter um filho portador da síndrome de Down, como o exame bioquímico e a ultrassonografia (PAIVA, et al, 2016, p. 4).

Inclusive, Martins (2003) usa da ideia de Werneck (1993), o qual afirma que até esse, século os deficientes mentais eram unificados em um único grupo, acarretando um único tratamento por parte dos médicos sem que fossem consideradas suas distinções diante da etiologia e da apresentação da deficiência. A primeira descrição uma criança com Síndrome de Down, fora feita por Jean Esquirol, no ano de 1838, posteriormente em 1946 um dos primeiros especialistas em deficiência mental, Edouard Seguin descreve também uma pessoa com características próximas a da Síndrome de Down, e nomeou-a como “idiota furfurácia” (MARTINS, 2003, p. 45).

No decorrer dos anos a apresentação das primeiras características da Síndrome de Down, continuam semelhantes, porém, se expandiram pela medicina, sendo evidente como características na comunidade Down, segundo Carvalho et al. (2010) podem vir com outras comorbidades, como a deficiência intelectual, boca pequena, problema no coração, olhos puxados, cabeça arredondada, dentre outros.

O fato dessa população pertencer a uma das anormalidades genéticas, não prejudica seu posto como parte do meio social, pois estes assim como os demais “típicos” possuem a mesma capacidade de sentir, amar, aprender, se divertir e trabalhar.

Vale ressaltar, que mesmo apresentando essas competências, o indivíduo de tal síndrome, exige um pouco mais de estímulos e tempo, além de caminhar com mais dificuldades em relação aos dotados de “normais”, pois, como afirma Soares (2007) os deficientes mentais apresentam consigo o déficit de inteligência prática de sua habilidade em manter-se e sustentar-se em atividades comuns da vida diária; social na compreensão das expectativas e comportamentos sociais em relação a adequação de seus comportamentos em situações comunitárias; e conceitual no que se refere a sua capacidade de inteligência envolvendo suas dimensões abstratas.

Sobre a afirmação da Síndrome de Down fazer parte das deficiências intelectual, Casarin et al. (2016) comenta que mesmo que a causa da SD seja na alteração cromossômica, ela apresenta também variações em suas características, e dentre elas uma das mais frequentes está a deficiência intelectual, variando entre os graus leves, moderados e graves, isso varia entre os casos, porém é necessário que as atividades desenvolvidas para o estímulo dessa deficiência sejam adequadas, assim é dever das escolas que trabalham a inclusão, propor “currículo, estratégias tempo e avaliação sejam modificados de acordo com as necessidades educacionais apresentadas por alunos com síndrome de Down” (CASARIN et al., 2016, p. 35).

Ainda sobre as ideias de Casarin et al. (2016), há a visão de que é importante estimular esse déficit neuropsicomotor desde os primeiros anos de vida da pessoa com a deficiência intelectual, e isso pode ser feito por meio de uma educação inclusiva na escola, inserindo essa população no mercado de trabalho quando estiveram na vida adulta, além da participação da família e do núcleo social, e com isso a autora afirma que as pessoas com Síndrome de Down tem capacidade para desenvolver o sistema neuropsicomotor, porém, vale salientar que não há cura para a deficiências, mas há meios para estimular e melhorar o desenvolvimento delas. Infelizmente, a pessoa que apresenta a deficiência intelectual apresenta uma dependência de outras pessoas, e ainda mesmo com o processo de inclusão, elas vivem uma limitação dos espaços sociais.

No entanto, acreditam na evolução do desenvolvimento potencial dessa população, na medida em que sejam estimuladas precocemente, e assim suas condições passam a se desenvolver mais facilmente. Com relação às características da deficiência intelectual, Déa; Duarte (2009) comenta que ela apresenta um grau menor de neurônios no sistema nervoso central, um atraso no desenvolvimento intelectual, apresentando a imaturidade se comparado com o sujeito sem déficit intelectual.

Síndrome de Down na rede regular: a escola inclusiva e a educação como princípio universal no Brasil

A escola deve ser um local de acolhimento à diversidade para com todas as pessoas. A inclusão é resultado de longos debates no meio educacional, principalmente no âmbito das políticas públicas, além da criação e consolidação de legislações nacionais e internacionais que assegurem, normatizem e garantam a educação como direito de todas as pessoas.

A cientificidade da educação na perspectiva inclusiva, se positiva ao longo da história, por meio da evolução dos documentos oficiais, não só no Brasil, mas mundialmente, com legislações internacionais sobre a temática, que surgiram a partir da Declaração Universal dos Direitos humanos em 1948.

O artigo 26 da Declaração formaliza a obrigatoriedade de uma educação primária gratuita para todos. Independentemente de qualquer questão física, religiosa, política ou social, a pessoa pode ter acesso à educação e à alfabetização, a escola deve ser inclusiva que abre espaço para todas as crianças, incluindo as que apresentam necessidades especiais (UNESCO, 1948).

Todos os seres humanos têm direito à educação, segundo a Constituição Federal de 1988. A educação será gratuita e de acesso para todas as pessoas, sem qualquer tipo de distinção (BRASIL, 1988).

A deficiência é reconhecida na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998), como um conceito que está em evolução, a mesma considera como deficiente a interação dessa população com as barreiras presentes no ambiente, pois o mesmo impede que elas participem da sociedade gozando das mesmas oportunidades que os demais, vale relembrar que os valores da dignidade dessa são atingidos na medida em que uma pessoa com deficiência seja discriminada por ela ser deficiente.

Os alunos com deficiência têm direito à educação em escola regular. Nesse pressuposto a Constituição Federal de 1988 diz que toda criança deve ter direito a educação de preferência em escola regular: “Art. 208. III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Esse preceito constitucional tem como objetivo o princípio da igualdade e, certamente, trouxe novo vigor as propostas de oferecer iguais oportunidades de educação às pessoas que tenham necessidades especiais. Mas não basta apenas proclamar esse direito, para que possa efetivá-lo é necessário um intensivo investimento na área educacional para que sua qualidade possa de uma vez por todas acabar com a exclusão de todos e quaisquer alunos. Vale ressaltar que a Síndrome de Down, dentro da educação, é equiparada no rol da deficiência intelectual, gozando de todos esses direitos, assim como qualquer outra deficiência.

Segundo a Constituição de 1988, a pessoa com deficiência tem como direito o atendimento escolar especializado nas redes regulares de ensino, além da adaptação para fins escolares, eles também têm como direito e integração social tanto para trabalhar, como viver em sociedade como há recursos para o atendimento para essa população no uso dos bens coletivos, para tal acontece a “eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 1988, Art. 227).

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno os globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, Art.4º).

A declaração de Salamanca, documento feito no ano de 1994, realizada na Espanha junto com a UNESCO por governos internacionais os quais defendem a educação para todos, para desenvolver tal projeto, onde os governos reuniram-se e discutiram sobre as necessidades para

se criar uma educação inclusiva, para tal seria necessário capacitar as escolas para que elas atendessem essa demanda especial. A conferência realizada pelos governos discutiu sobre “princípios, políticas e as práticas na área das Necessidades Educativas especiais” (SALAMANCA, 1994).

A educação inclusiva segundo o documento de Salamanca (1994) deve estimular os alunos desde a primeira idade, para tal é necessário que o atendimento educacional de crianças até 6 anos de idade procure desenvolver o “desenvolvimento físico, intelectual e social e a preparação para a escola” (SALAMANCA, 1994, p. 33), esse processo contribui tanto para as famílias, quanto para os alunos e a sociedade, pois se desenvolvido precocemente, impedirá que as condições dos alunos com deficiência se agravem durante seu percurso estudantil. O documento afirma também sobre o direito das pessoas com deficiência sobre as escolas regulares de ensino, afirmando que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (SALAMANCA, 1994, p. 8).

No art. 59 das LDB de 1996, fica vidente os direitos que a população especial tem na educação, entre eles está a adaptação dos currículos, métodos, técnicas e recursos educativos na medida que esses sejam adaptados para atender suas necessidades. Bem como, a classe especial tem direito a ser receber atendimento por “III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;” (BRASIL, 1996, Art. 59).

Mesmo que as pessoas com deficiência conquistaram direitos, elas ainda enfrentam desafios quando se diz respeito a esses direitos, pois Ferreira (2006) afirma que os deficientes vivem a limitação de oportunidades na vida escolar, no mercado de trabalho, bem como são privados de se relacionarem com a sociedade.

No sentido educacional, Ferreira (2006) comenta sobre as matrículas dessa população nas escolas, afirmando que segundo dados oficiais como o MEC e a Declaração de Salamanca (1994), as matrículas aumentaram, porém, as condições educacionais não tiveram melhorias, sendo assim não há índices de melhorias nas escolas para as pessoas com deficiência, pois há falta de recursos e apoio para auxiliar suas necessidades, em outros termos pode-se dizer que o direito das pessoas com deficiência vem sendo violado. Cabe aos educadores e educadoras buscar conhecimentos sobre os direitos da população deficiente e com isso buscar trazer esses para as escolas, nas salas de aula.

Formação docente e práticas pedagógicas para Alunos com Síndrome de Down

Para discutir sobre a formação dos educadores para atuação na educação inclusiva, Prais (2017) usa como base o Plano Nacional de Educação (PNE), sendo um documento nacional onde encontra-se diretrizes, metas bem como estratégias a serem usadas como políticas nacionais. Expõe também que as metas do PNE para mostrar a importância da formação inicial dos profissionais da educação para atuar com as diversidades sociais, pois a não qualificação provoca a limitação da educação para todos, pois a ausência de formação dos professores para atuar com a educação especial, provoca a não aprendizagem do aluno especial na sala de aula regular.

Em sua pesquisa com professores que trabalham na rede regular com crianças com Síndrome de Down, Martins (2003) percebeu que algumas delas alegam para o não preparo para tal atuação, outras afirmam estarem em processo de preparação para trabalhar com essa comunidade, enquanto há aquelas em que se julgam preparadas, porém, devido a formação por meio de cursos específicos e por já terem experiências com esses alunos. Contudo, acredita a autora que os professores apresentam interesse nos estudos e na descoberta de novas intervenções

para que possam aprender com os alunos e também para auxiliar seus alunos, pois, por vezes entre os professores há necessidade de maior preparação para atuar junto às pessoas com Síndrome de Down, e isso acontece geralmente mediante a percepção de que essas pessoas especiais aprendem mais lentamente se comparados com os demais alunos, e isso acaba por deixar os professores ansiosos, além de pensar nesses alunos como necessitados de mais atenção individualizada.

O PNE (2014) apresenta metas para a educação, dentre elas a de número quatro tem como objetivo tornar universal a educação básica e o atendimento educacional especializado (AEE) para os deficientes da faixa etária entre quatro a dezessete anos de idade, bem como para as pessoas com “transtornos globais de desenvolvimento (TGD), e altas habilidade ou superdotação” (PNE, 2014, p. 67-68).

Outro objetivo desse documento é a educação inclusiva para a população especial, dentro da rede regular de ensino junto da disponibilidade das salas de recursos especializadas. Em relação aos cursos de formação para educação especial, a PNE (2014) apresenta que a área da educação especial mostra uma porcentagem de 10,6% de professores em formação. Mesmo com o objetivo da universalização da escola para os especiais, o PNE mostra a porcentagem de alunos dessa comunidade que não tinham acesso à escola até o ano de 2010, sendo essa porcentagem de 14,2%, porém prova o documento que os números de matrículas tiveram aumentos durante os anos.

Prais (2017) discute sobre os cursos para formação docente na área da educação inclusiva, afirmando que os cursos de licenciatura passaram a disponibilizar benefícios teóricos e práticos para essa área. Para defender suas ideias, a autora usa o documento das “Diretrizes curriculares nacionais para o curso de licenciatura em pedagogia: a formação inicial de professores para inclusão” (PRAIS, 2017, p. 930).

Conforme o documento das Diretrizes curriculares (Brasil, 2013), os professores que atendem a comunidade especial nas salas de aula

após o turno das aulas regulares, devem realizar atividades pedagógicas específicas, na medida que essas possibilitem os alunos deficientes consigam acessar o currículo escolar, para isso é necessário a formação dos professores para o atendimento educacional especializado, e assim para que esses possam desenvolver práticas educacionais inclusivas dentro das salas comuns na rede regular de ensino. Para que esse processo seja desenvolvido, as escolas têm o dever de disponibilizar aos professores condições para que possam dentro das classes comuns, devendo eles:

Explorar e estimular as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE identifique habilidades e necessidades dos estudantes, organize e oriente sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2013, p. 42).

Lima (2016) trabalha com práticas pedagógicas construtivistas para pessoas com Síndrome de Down, para tal ela desenvolva atividades nas áreas de estimulação como a “cognição, desenvolvimento motor, socialização, autocuidados e linguagem” (LIMA, 2016, p. 38). Ressalta a autora sobre a importância do diagnóstico dos alunos, para que se possa identificar suas dificuldades sejam elas particulares e também coletivas e a partir disso montar as práticas a serem realizadas. Durante a realização das atividades, a autora apresenta a ideia de formar uma ficha na qual os professores podem anotar os comportamentos dos alunos durante a realização das propostas pedagógicas, bem como essa ficha serve como auxílio para os demais profissionais especializados que atendem essa classe.

A respeito da preparação dos alunos com Síndrome de Down e as demais deficiências para o ingresso nas redes regulares de ensino, Martins (2003) acredita que esse trabalho não deve ser focado apenas na criança que vai entrar em contato com a escola, mas também com seus pais e toda a comunidade escolar, evitando danos traumáticos e

assim proporcionar a adaptação dos alunos especiais na escola. Para que esse processo harmônico aconteça, é importante que mesmo antes dos alunos ingressarem na escola, os pais e a comunidade escolar caminhem juntos, para tal a escola tem o dever de adaptação parece receber o aluno com Síndrome de Down, da mesma forma deve compreender as características desses alunos e assim adequar o programa acadêmico conforme as habilidades e condições que eles apresentam e a partir disso auxiliar o processo educativo, bem como na seleção das metodologias a serem trabalhadas, procurar utilizar aquelas que facilitem a aprendizagem do aluno, para que essa se torne significativa e crítica.

No processo de ensino e aprendizagem Martins (2003) apresenta algumas adaptações a serem feitas pela escola, sendo:

A diversificação dos objetivos educacionais (englobando objetivos comuns e de caráter mais individualizado); o estabelecimento de objetivos, envolvendo áreas diversas do desenvolvimento (motora, afetiva, cognitiva, social, da comunicação, etc.); a inclusão de conteúdos relativos a aquisição não apenas de informações julgadas válidas (exs: conceitos, fatos, princípios), mas também de valores, procedimentos, normas de condutas e atitudes socialmente relevantes (MARTINS, 2003, p. 69-70).

Para que se possam ter resultados positivos durante a realização de estratégias pedagógicas com os alunos com Síndrome de Down, Paiva et al. (2016) afirma que junto com a evolução do mundo, tanto quando a evolução da educação inclusiva, os professores devem expandir seus conhecimentos nessa área da educação especial sem medo, para que as práticas possam ser criativas bem como trazer prazer para os alunos, para que os educadores precisam estar pronto para dirigir essa situação, e com isso saberão lidar com as situações apresentadas pelas pessoas com deficiência na educação. Estar pronto para atuar na educação inclusiva, não diz respeito apenas a beneficiar os alunos afirma Paiva et al. (2016), bem como no crescimento profissional e pessoal dos

educadores, mas infelizmente mesmo com toda a evolução o mundo ainda se depara com a falta de recursos pedagógicos para o atendimento da comunidade Down.

A respeito dos objetivos educacionais, as visões sobre eles para as deficiências intelectuais eram baseadas no ensino infantil, pois o objetivo era apenas transforma-los em seres pouco menos dependentes e desenvolver suas produtividades, ou seja, como afirma Martins (2003) procuravam limitar o desenvolvimento das pessoas com Síndrome de Down apenas na ação e não educação.

Para a realização das práticas pedagógicas, Lima (2016) admite que como pedagoga respeita o momento e o ritmo de seus alunos durante as atividades de leitura e escrita, bem como nas tarefas que envolvam numerais, porém a autora não trabalha apenas estratégias pedagógicas ligadas a conteúdos, como também sobre a vida social das pessoas com Down, nessa parte ela desenvolve atividades que envolvam a higiene, a alimentação, bem como o respeito a seus colegas de sala. Para trabalhar tais práticas, a autora apresenta a realização de cartazes apresentando as práticas que visava trabalhar em seus alunos e assim evitar o comportamento negativo dos mesmos.

Sobre os métodos a introduzir a educação inclusiva na sala de aula regular, Martins (2003) também propõe a diversidade de atividades na sala de aula para os alunos especiais, assim eles poderão escolher a atividade que deseja realizar, e não será visto como diferente, por estar fazendo diferente dos demais, esse meio contribui também com seu envolvimento junto dos demais alunos na sala por meio do trabalho em grupo, porém ele poderá fazer as atividades com relação a seu próprio ritmo. Afirma a autora que os materiais que são usados pela sala em geral, podem ser usados também para os alunos com síndrome de Down, porém as vezes haverá a necessidade da adaptação por meio do vocabulário, ou mesmo pela redução das informações a serem passadas, mas sempre deve ser levado em consideração o ritmo de cada aluno.

Para trabalhar com as modalidades oral e escrita, Lima (2016) apresenta como estratégia trabalhar com os alunos a primeiro modo o nome de cada um deles, em seguida para dificultar um pouco mais, a autora usou da escrita de uma lista de materiais escolares, logo construiu junto a seus alunos uma frase. Como atividade de leitura, fora usado uma música já conhecida pela sala, onde a leitura foi feita pelos alunos junto da professora, onde eles seguiam a leitura colocando seus dedos sobre as palavras que eram lidas.

Uma proposta de atividade para se trabalhar a leitura e a escrita é apresentada por Lima (2016), que trabalha sobre as estações do aluno. Para realização da atividade, a autora e pedagoga primeiramente entrega a seus alunos um envelope distribuído por toda a sala com o auxílio de sua aluna com Síndrome de Down. Dentro do primeiro envelope estava apenas as figuras das estações e em seguida fora entregue o nome das mesmas, nesse momento os alunos tiveram de trabalhar com a leitura e em grupo eles selecionaram os nomes junto com as imagens que correspondiam.

Para trabalhar a matemática com seus alunos, Lima (2016) primeiramente avaliou o nível que eles estavam usando da metodologia de Piaget, então criou atividades matemáticas que envolviam “contagem, recitação, notação e escrita numéricas, operações, grandezas e medidas, espaço e forma” (LIMA, 2016, p. 75). Uma das atividades desenvolvidas por Lima (2016) na área matemática fora um jogo envolvendo frutas. A primeiro momento, deve deixar os alunos livres para brincar com as frutas usadas na atividade. Em seguida, os alunos criam tabelas na lousa na qual eles colocam o nome das frutas. A próxima etapa envolve uma competição entre todos os alunos da sala, nesse momento foram usados dados com as figuras das frutas utilizadas na atividade e na medida que o aluno os jogava, eles marcavam na tabela desenhada na lousa a quantidade que tinha da fruta sorteada nos dados.

Durante a aplicação de atividades na rede regular, Martins (2003) ressalta que os professores devem programar as direcionadas para os alunos com Down para elas sejam mais estruturadas que as demais, contendo menor ordens, além do uso de diversos recursos didáticos, proporcionando maior facilidade durante a execução das mesmas, os educadores devem também praticar bastante da comunicação com seus alunos e a partir disso ele terá mais facilidade em descobrir suas dificuldades e assim procurar meios de auxiliá-las, ou seja, o professor deve sempre acompanhar os alunos com síndrome de Down durante a realização de suas tarefas. Um meio para o acompanhamento mais individualizado de seus alunos, é a divisão da sala em pequenos grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da observação dos aspectos analisados fica visível que as pessoas com deficiência antes de serem consideradas como sujeitos de direitos, e por meio da revisão bibliográfica sobre a inclusão, vivenciaram a exclusão social, momento que eram vistos como castigos de Deus, excluídos da sociedade. Assim que houve uma melhoria na qualidade de vida dessas pessoas, foram disponibilizadas instituições segregadas, porém o objetivo ainda era a exclusão delas do meio social.

Felizmente, a visão acima da deficiência começou a ter melhorias e então passaram a ser considerados como capazes, porém como seres limitados, e responsáveis por se adaptarem a sociedade e a escola, a visão sobre a deficiência deixa de ser vista apenas pela visão médica a qual foca na fisiologia, e passou a ser vista cientificamente, surge então a ideia de que essas pessoas apresentam necessidades especiais. Finalmente tem se a inclusão, legalmente defendendo o direito de todos a educação acompanhada da adaptação das escolas e também da sociedade, porém, será essa inclusão realmente presente na prática? Ou está apenas gravada nos decretos e leis federativa? A formação dos profissionais para atuar na sala regular com alunos especiais ainda se

encontra em crise, devido à desvalorização dessa área na formação acadêmica dos educadores.

A respeito da Síndrome de Down, confirma os teóricos que ela faz parte das deficiências intelectuais, e teve também avanços em sua visão passando a serem considerados como sujeitos capazes de aprendizagem, mas é necessário o respeito e acompanhamento de seu ritmo de aprendizagem potencializando as habilidades. Portanto, é essencial que as professoras durante a realização de atividades pedagógicas nas salas de aula, disponibilizem atividades que acompanhem o nível de desenvolvimento de cada aluno, embora mantenha o mesmo tipo de atividade, fato esse que seria o diferencial no aprendizado do aluno especial com o que não apresenta deficiências, então agindo assim não estará respeitando a inclusão escolar. A inclusão diz respeito à adaptação dos conteúdos com base nas necessidades de cada educando, seja ela deficiente ou não.

A presença do aluno com necessidades especiais na rede regular, não é benéfica apenas para ele, como também para os demais presentes na escola, pois passam a compartilhar as diversidades sociais e aprender a conviver com as diferenças. Com relação aos educadores, necessita de estar mais preparado emocionalmente para lidar com essa geração de seres inquietantes e inquietos. Fazer-se uma referência de conduta e ética, de afetividade e de amor por uma profissão, essa relação serve também para enriquecer sua carreira e seu currículo, obrigando-o a sair da zona de conforto e buscar novas áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542 p.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001

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

BRASIL, **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.

CAMPOS, S. M. G.; MARTINS, R. M. L. Educação especial: Aspectos históricos e evolução conceptual. **Millenium**, p. 223-231. 2016.

CARVALHO, A. C. A., CAMPOS, P. S. F.; CRUSOÉ-REBELLO, I. Síndrome de Down: aspectos relacionados ao sistema estomatognático. **Revista de ciências médicas e biológicas**, p. 49.52, 2010.

CASARIN, S.; CASTANHO, M. I. S. Síndrome de Down e arte: Contribuições de Vygotsky. **Academia Paulista de Psicologia**. São Paulo, v. 36, n. 90, p. 31-47, 2016.

DÉA, V. H. S. D. DUARTE, E. **Síndrome de Down: Informações, caminhos e histórias de amor**. São Paulo: Phorte, 2009. 336 p.

FERREIRA, W. B. **Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas**, 2006. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/wp-content/uploads/2014/04/direitos-da-pessoa-com-deficiencia-inclusao-nas-escolas.pdf>> Acesso em: 06 nov. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LIMA, A. C. D. R. **Síndrome de Down e as práticas pedagógicas**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2016.

MARTINS, L. de A. R. A inclusão escolar do portador da Síndrome de Down: o que pensam os educadores? Editora: EDUFERN, 2003. p. 214. Rio grande do Norte.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6°. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 231 p.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial**. Passei direto, Uberlândia, ano 2003, p. 1-7, 1.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948.

PAIVA, F. C.; MELO, M. C.; FRANK, P. S.; PAES, T. **Síndrome de Down: etiologia, características e impactos na família.** 1-14, 2016.

PRAIS, L. S. ROSA, V. F. **A formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise.** Revista Educação Especial, v. 30, n. 57, jan./abr. 2017.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down.** São Paulo: Ed. Memnon, 1999.

SOARES, A. **A construção social da Síndrome de Down.** 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492007000100002>. Acesso em: 16 de nov. de 2020.

UNESCO - **Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura** / Ministério da Educação e Ciência da Espanha / Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

WERNECK, C. **Muito prazer eu existo.** Rio de Janeiro: WVA, 1993.

TEXTO 3

O HIPOTIREOIDISMO E AS EMOÇÕES

Kim Clésio Freitas Palumino¹⁸

Carina do Carmo Couto¹⁹

RESUMO: Trata-se de uma busca descritiva acerca do tema hipotireoidismo e as emoções, descrevendo e caracterizando os conceitos, compreendendo e buscando o máximo de informações a fim do maior entendimento sobre o tema, realizar levantamento bibliográfico sistematizado para identificar e conhecer as principais alterações emocionais em relação ao hipotireoidismo, buscando claramente ajudar no tratamento de pacientes com hipotireoidismo. Em relação ao Hipotireoidismo e as emoções obteve-se acesso a muitas informações, nas quais pudemos constatar e conhecer as demandas, dificuldades, sintomas, tratamentos entre outros. Sobre o tema, pode-se ver que há dificuldade na busca de informações relacionadas a psicologia, mas por meio da busca multidisciplinar dentro de um assunto específico foi proporcionado acesso as informações, conseguindo concluir o objetivo. Acredita-se que tendo em vista o conhecimento obtido sobre o tema, poderemos levar em consideração, em prol do atendimento clínico, pois como relatado no trabalho há sinais e sintomas que são comuns em alguns sofrimentos psíquicos, assim pode-se observar os pacientes, e fazer um melhor diagnóstico, ou até mesmo prevenindo do erro do diagnóstico.

Palavras chave: Hipotireoidismo. Emoções. Alterações.

ABSTRACT: It is a descriptive search on the topic of hypothyroidism and emotions, describing and characterizing the concepts, understanding and seeking as much information as possible in order to better understand the theme, Carry out a systematic bibliographic survey to

¹⁸ Formação, filiação institucional e endereço eletrônico.

¹⁹ Formação, filiação institucional e endereço eletrônico

identify and know the main emotional changes in relation to the hypothyroidism, clearly seeking to help treat patients with hypothyroidism. It is a descriptive search on the topic of hypothyroidism and emotions, describing and characterizing the concepts, understanding and seeking as much information as possible in order to better understand the theme.

Keywords: Hypothyroidism. Emotions. Changes

INTRODUÇÃO

Em primeiro lugar deve-se conceituar tireoide ou tiroide: é uma glândula em forma de borboleta (com dois lobos), que fica localizada na parte anterior do pescoço, logo abaixo da região conhecida como Pomo de Adão (ou popularmente, gogó). É uma das maiores glândulas do corpo humano e tem um peso aproximado de 15 a 25 gramas (no adulto).

Ela age na função de órgãos importantes como o coração, cérebro, fígado e rins. Interfere, também, no crescimento e desenvolvimento das crianças e adolescentes; na regulação dos ciclos menstruais; na fertilidade; no peso; na memória; na concentração; no humor; e no controle emocional. É fundamental estar em perfeito estado de funcionamento para garantir o equilíbrio e a harmonia do organismo.

O hipotireoidismo é uma disfunção na tireoide (glândula que regula importantes órgãos do organismo), que se caracteriza pela queda na produção dos hormônios T3 (triiodotironina) e T4 (tiroxina). É mais comum em mulheres, mas pode acometer qualquer pessoa, independente de gênero ou idade, até mesmo recém-nascidos, O hipotireoidismo é amplamente reconhecido por seus efeitos sobre os diferentes sistemas orgânicos, levando ao hipometabolismo.

O hipotireoidismo é uma das doenças endócrinas mais comuns. O seu diagnóstico é feito usualmente por clínicos e atualmente também por outros especialistas, como ginecologistas e cardiologistas, conscientes dos seus efeitos indesejáveis.

Se a produção de “combustível” é insuficiente provoca hipotireoidismo. Tudo começa a funcionar mais lentamente no corpo: o coração bate mais devagar, o intestino prende e o crescimento pode ficar comprometido. Ocorrem, também, diminuição da capacidade de memória; cansaço excessivo; dores musculares e articulares; sonolência; pele seca; ganho de peso; aumento nos níveis de colesterol no sangue; e até depressão. Na verdade, o organismo nesta situação tenta “parar o indivíduo”, já que não há “combustível” para ser gasto.

O hipotálamo regula o sistema endócrino diretamente, pela secreção de produtos neuroendócrinos que vão para a circulação por meio do lobo posterior da hipófise (neuro-hipófise) e, indiretamente, pela secreção de hormônios reguladores no sistema.

A função endócrina do hipotálamo baseia-se na ideia de que certos neurônios são capazes de converter diretamente informação elétrica neural em informação hormonal.

O hipotálamo exerce controle neuroendócrino sobre a secreção de TSH na adeno-hipófise. O TSH, por sua vez, controla a secreção dos hormônios tireoidianos tiroxina (T4) e triiodotironina (T3) pela glândula tireoide. Os hormônios tireoidianos tiroxina e triiodotironina têm importante efeito no aumento do metabolismo do organismo.

A glândula tireoide é importantíssima para o funcionamento harmônico do organismo sendo assim como profissionais deve-se atentar às sintomáticas e as etiologias das demandas de pacientes, pois em relação ao atendimento clínico psicológico pode-se cometer erros em diagnósticos.

É difícil estar com seus níveis dos hormônios da tireoide alterados e não perceber uma grande instabilidade física e emocional. Desse modo, o que costuma ocorrer é que, através do cuidado das disfunções da tireoide, certos transtornos psicológicos ou psiquiátricos melhorem e, até mesmo, cheguem a desaparecer. A relação entre a tireoide e o estado

emocional é uma realidade cada vez mais evidente. Diante do exposto, buscou-se descrever se há ligação entre hipotireoidismo e as emoções.

O objetivo geral da presente pesquisa foi: identificar e conhecer as principais alterações emocionais em relação ao hipotireoidismo, buscando claramente ajudar no tratamento de pacientes com hipotireoidismo. Especificamente: descrever hipotireoidismo e as emoções, descrevendo e caracterizando os conceitos, compreendendo e buscando o máximo de informações a fim do maior entendimento sobre o tema.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Através dos estudos pode-se perceber que a etiologia pode ocorrer desde o nascimento até a vida adulta, sendo mais comum em mulheres. Aproximadamente 95% dos casos decorrem da própria glândula, e boa parte de origem autoimune. O distúrbio clínico da glândula que ocorre com mais frequência é o hipotireoidismo. A tireoide é um dos maiores órgãos endócrinos pesando cerca de 15 a 20g. Única entre as glândulas endócrinas em virtude do grande estoque de hormônio que ele armazena (Peter J., 2019).

Diante de todos esses sintomas, fica claro o quanto o hipotireoidismo não diagnosticado e não tratado impacta a vida de uma pessoa, felizmente o diagnóstico é simples. Em geral, é feito por exame de sangue com a medição dos níveis do hormônio estimulador da tireoide (TSH) e dos hormônios produzidos pela tireoide T4L e T3L (Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia, 2018).

Afeta recém nascidos, sendo a disfunção diagnosticada pelo conhecido “teste do pezinho” e o tratamento deve ser iniciado imediatamente (Bases biológicas dos transtornos psiquiátricos, p. 51).

CONCEITO DO HIPOTIREOIDISMO

O hipotireoidismo pode ser primário, quando o defeito é da própria glândula tireóide, como por exemplo, na atrofia tireoideana ou

na tireoidite de Hashimoto, ambas de origem autoimune, ou nas alterações da glândula por terapêutica hormonal (geralmente em regimes alimentares que usam hormônio tireoideano), nos tratamentos por iodo radioativo ou por cirurgia com retirada da glândula (Romaldini, Sgarbi JA, Farah, 2004).

O hipotireoidismo pode ser ainda secundário, ou seja, ter origem fora da glândula com repercussões nela. Normalmente, isso ocorre quando há diminuição da produção do Hormônio Estimulante da Tireóide (TSH), resultado de alterações na Hipófise. Pode ainda, o hipotireoidismo, ser terciário, cuja origem é uma falha na secreção do Hormônio Liberador do TSH (TRH) no Hipotálamo. O Hipotireoidismo e o Hipertireoidismo subclínicos foram, por muito tempo, considerados apenas uma alteração laboratorial, supostamente sem manifestações clínicas. Estudos mais recentes e muito mais criteriosos revelaram anormalidades clínicas importantes decorrentes desses dois quadros. Essas consequências clínicas causam, principalmente, alterações hematológicas, neuropsiquiátricas, cardíacas e vasculares, além de distúrbios no metabolismo dos lipídeos (Caron, 1990; Kahaly, 2000).

O hipotireoidismo pode gerar sintomas tais como, desânimo, apatia e depressão, além de fraqueza, diminuição da memória, aumento de peso, pele seca, queda de cabelos, intestino preso, entre outros. Reciprocamente, a depressão, por sua vez, também pode levar ao hipotireoidismo. Ou seja, há alteração no âmbito emocional do paciente que sofre (Canaris GJ, 2000).

EMOCIONAL

A tireoide ou tiroide é uma glândula responsável pela regulação do metabolismo geral do organismo e muito relacionada ao sistema neuropsíquico (Romaldini, Sgarbi JA, Farah, 2004).

A *tiróide* está presente nas questões emocionais por conta do envolvimento do Hipotálamo diante das emoções. Começa no Hipotálamo as

alterações na secreção do *TRH*, conseqüentemente alterando a produção hormonal da *Hipófise de TSH* e, conseqüentemente também, produzindo alterações da Tiroxina na tiróide, tanto aumentando quanto diminuindo a produção. Na Fase de Alarme do estresse é comum o hipertireoidismo e no Esgotamento o hipotireoidismo, embora essas alterações possam acontecer inversamente. O curioso em relação à tireóide, é a reciprocidade entre essa glândula e as emoções; os estados emocionais mais contundentes e o estresse levam a alterações da tireóide, entretanto, as alterações da tiróide também levam a alterações emocionais, fechando assim um círculo vicioso (Clarnette, 1994).

Assim sendo, alterações de tireóide junto com alterações psiquiátricas são muito comuns, chegando a chamar atenção dos clínicos, psiquiatras e endocrinologistas. Explicar, entretanto, se elas ocorrem porque a tireóide interfere no psiquismo ou se o psiquismo interfere na tireóide tem sido objeto de muitos estudos (Canaris GJ, 2000).

A tireóide ou tiróide é uma glândula responsável pela regulação do metabolismo geral do organismo e muito relacionada ao sistema neuropsíquico. As alterações clínicas e francas dessa glândula, para mais (Hipertireoidismo) ou para menos (Hipotireoidismo) comprometem significativamente o psiquismo, entretanto, pequenas alterações (sub-clínicas), muitas vezes sem sintomas claros e evidentes também podem envolver as emoções (Romaldini, Garbi JA, Farah, 2004).

No hipotireoidismo, as principais manifestações incluem alteração do estado mental, dificuldade de concentração, letargia e demência. Os pacientes também podem apresentar delírio, depressão e até psicose franca, que surgem conforme a gravidade e a duração do hipotireoidismo. Podem apresentar, ainda, comportamento bizarro, em razão das alucinações e das ideias paranoides. O paciente queixa-se de dificuldades de memória, alterações do humor e apatia. O hipotireoidismo congênito ou nos primeiros anos de vida é uma das importantes causas de retardo mental (Oliveira MC, 2001).

É fundamental a investigação de outros sintomas concomitantes que possam indicar a etiologia endócrina, como perda de cabelo, constipação, fraqueza muscular, ganho de peso, pele seca, intolerância ao frio, entre outros. Em idosos, o hipotireoidismo pode manifestar-se na forma apática, a qual, muitas vezes, não é diagnosticada antes de uma consequência mais grave. Nesse caso, os pacientes apresentam apenas letargia, apatia e depressão (Oliveira MC, 2001).

A forma mais grave de alteração emocional decorrente do hipotireoidismo é chamada de loucura mixedematosa (mixedema é um quadro de edema geral de origem tireoideano), que se caracteriza por um quadro verdadeiramente psicótico, do tipo confusional, delirante e alucinatorio ou, quando não, por um profundo estado melancólico, com frequência estuporosa. Algumas outras raras vezes, a alteração do humor se dá por um quadro de hipomania. Nos idosos, essas alterações podem lembrar um quadro demencial. Outros estudos procuraram definir, então, o perfil clínico dos pacientes cujas respostas do teste de estimulação pelo TSH estavam diminuídos. O que se pode constatar é que estes pacientes, se têm algo em comum, era uma maior frequência de agitação, de características psicóticas, de risco de suicídio, de ataques de pânico ou de depressão crônica (Joffe & Levitt, 1993).

HIPOTÁLAMO E O SISTEMA ENDOCRINO

O Sistema Endócrino é o conjunto de glândulas responsáveis pela produção dos hormônios que são lançados no sangue e percorrem o corpo até chegar aos órgãos-alvo sobre os quais atuam. Junto com o sistema nervoso, o sistema endócrino coordena todas as funções do nosso corpo (Lana Magalhães, 2016).

O hipotálamo regula o sistema endócrino diretamente, pela secreção de produtos neuroendócrinos que vão para a circulação por meio do lobo posterior da hipófise. Esses hormônios podem tanto estimular

como inibir a produção e a secreção dos hormônios da adeno-hipofise para a circulação sistêmica (Oliveira MC, 2001).

A função endócrina do hipotálamo baseia-se na ideia de que certos neurônios são capazes de converter diretamente informação elétrica neural em informação hormonal.

O controle endócrino direto e indireto é mediado por classes distintas de neurônios neuroendócrinos. Entretanto, nos dois casos, o neuro-hormônio ou o peptídeo precursor são sintetizados no corpo e, depois, dentro de vesículas, transportados pelo axônio até o terminal, no qual são estocados e liberados quando há estímulo (Bases Biológicas dos Transtornos Psiquiátricos, p. 56).

FUNCIÓNAMENTO

O Hipotálamo produz o neuro-hormônio chamado Hormônio de Liberação de Tireotrópica (TRH), e este age na Hipófise estimulando a produção de outro hormônio, o Hormônio Estimulador da Tireoide (TSH). Assim, o TSH fabricado na Hipófise irá agir na Tireoide, estimulando a produção de tiroxina (T4), que é o hormônio tiroidiano. A tiroxina é muito importante na regulação do metabolismo, principalmente dos carboidratos, proteínas e lipídios. Mas ela não faz isso sozinha e nem diretamente (Rosalinda Camargo R, 2005).

Na realidade, a tiroxina tem apenas um efeito discreto (quando o tem) sobre o aumento da taxa metabólica do organismo. No fígado e em outros órgãos, ela é convertida na forma realmente ativa, a triiodotironina (T3). Esta conversão produz aproximadamente 80% da forma ativa do hormônio. Além disso, a T4 e a T3 potencializam a ação de outros hormônios, como por exemplo, as catecolaminas e o hormônio do crescimento (Ballone GJ, 2019).

Segundo Ballone GJ, 2019, a partir de determinado nível de T4 na circulação, ela acaba por estimular retroativamente a própria Hipófise, para que esta interrompa a secreção de TSH, fazendo “supor” que os

níveis de tiroxina já estão suficientes. Este mecanismo de retroalimentação é chamado de bio-feedback e permite um controle do nível do TSH e do hormônio tireoidiano (Ballone GJ, 2019).

A tireoide é presente nas questões emocionais por conta do envolvimento do Hipotálamo diante das emoções. Começam no Hipotálamo as alterações na secreção do TRH, conseqüentemente, alterando a produção hormonal da Hipófise de TSH e, conseqüentemente também, produzindo alterações da Tiroxina na tireoide, tanto aumentando quanto diminuindo a produção. Na Fase de Alarme do estresse é comum o hipertireoidismo e no Esgotamento o hipotireoidismo, embora essas alterações possam acontecer inversamente (CHAN S, 2015).

O curioso em relação à tireoide é a reciprocidade entre essa glândula e as emoções; os estados emocionais mais contundentes e o estresse levam a alterações da tireoide, entretanto, as alterações da tireoide também levam a alterações emocionais, fechando assim um círculo vicioso (GUYTON, A. C., 2001).

Assim sendo, alterações de tireoide junto com alterações psiquiátricas são muito comuns, chegando a chamar atenção dos clínicos, psiquiatras e endocrinologistas. Explicar, entretanto, se elas ocorrem porque a tireoide interfere no psiquismo ou se o psiquismo interfere na tireoide tem sido objeto de muitos estudos. Inquestionável na prática é o fato de os tratamentos psiquiátricos e terapêuticos melhorarem muito a função da tireoide alterada e vice-versa. Além disso, em depressões resistentes e quando precisamos de um tratamento mais rápido, a associação dos antidepressivos com hormônios tireoidianos é brilhante (PINHEIRO, 2019).

SINTOMAS DE ALTERAÇÕES PSICOLÓGICAS

No hipotireoidismo, as principais manifestações incluem alteração do estado mental, dificuldade de concentração, letargia e demência. Os pacientes também podem apresentar delírio, depressão e até psicose

franca, que surgem conforme a gravidade e a duração do hipotireoidismo. Podem apresentar, ainda, comportamento bizarro, em razão das alucinações e das ideias paranoides (Bases Biológicas dos Transtornos Psiquiátricos: Uma Abordagem Translacional, p 74).

O paciente queixa -se de dificuldades de memória, alterações do humor e apatia. O hipotireoidismo congênito ou nos primeiros anos de vida é uma das importantes causas de retardo mental. É fundamental a investigação de outros sintomas concomitantes que possam indicar a etiologia endócrina, como perda de cabelo, constipação, fraqueza muscular, ganho de peso, pele seca, intolerância ao frio, entre outros (DONATO, 2009).

Quando o hipotireoidismo é de intensidade média, a sintomatologia é predominantemente dominada por um quadro depressivo, ao qual se associam lentificação da fala, diminuição do rendimento intelectual, fadiga, diminuição do apetite e apatia. Um aumento sutil ou uma ligeira diminuição nos hormônios da tireoide pode mudar completamente o comportamento das pessoas. Suas preferências, seu comportamento sexual, seu apetite ou suas atitudes são muito afetados. Portanto, a relação entre tireoide e humor é muito próxima (STAGNARO-GREEN S, 2011).

De tamanho semelhante a uma bolota e em forma de borboleta, a glândula tireoide é uma das mais importantes do corpo humano. Portanto, se começarmos a sofrer problemas relacionados a isso, é mais provável que os distúrbios físicos e emocionais nos acompanhem (DONATO, 2009).

Como se desenvolve um quadro depressivo no hipotireoidismo ainda não está bem esclarecido, mas em ratos, o hipotireoidismo associado à extirpação cirúrgica da tireoide afeta o sistema noradrenérgico (neurotransmissor importante na regulação do humor), sendo aventada possível ligação entre esta ocorrência e alteração em funções neuropsíquicas (Chueire VB, 2003).

Outra possibilidade é a de que o hipotireoidismo se associa com uma redução na atividade da serotonina (outro neurotransmissor importante na regulação do humor). Com a reposição de medicamentosa de tiroxina observam-se melhora dos sintomas depressivos e melhora da atividade serotoninérgica em todos eles. Esses achados sugerem que a neurotransmissão serotoninérgica é afetada pelo hipotireoidismo e pode ser revertida com reposição de T4 (KAPCZINSKI, 2011).

Miriam Oliveira destaca achados de alto número de pacientes hipotiroideanos com sintomas sugestivos de transtornos depressivos, indicando que muitos desses pacientes poderiam ser beneficiados com avaliação e atendimento psiquiátrico adequados, concomitante ao tratamento endócrino (Miriam C. Oliveira e cols., 2001).

O quadro psicológico classicamente associado ao hipotireoidismo grave é de ansiedade severa e agitação, manifestado por alucinações, comportamento paranóide e até demência, quadro este conhecido por «loucura mixedematosa». Esse tipo de demência associada ao hipotireoidismo é, felizmente, reversível com a reposição hormonal (Clarrette, 1994).

Segundo Rosalinda Camargo (2005), “Até o raciocínio fica mais lento” na falta de hormônio da tireoide”. Depressão, ganho de peso, dificuldade para engravidar e até queda de cabelo... É longa a lista de consequências das disfunções da glândula tiroide, assunto da hora e da vez nos consultórios médicos (Rosalinda Camargo, 2005)

Apesar de mais casos estarem sendo descobertos hoje em dia, devido ao aprimoramento dos meios de diagnóstico, a própria incidência também tem sido cada vez maior, segundo ainda a endocrinologista Rosalinda Camargo, da Unidade de Tireoide do Hospital das Clínicas de São Paulo (Rosalinda Camargo, 2005).

O hipotireoidismo na população geral, antes de 1994, era em torno de 9%. Agora 15 a 20% da população apresenta tireoidite, que é uma das principais causas do hipotireoidismo. Esse assunto deve preocupar,

sobretudo, as mulheres. Elas são muito mais propensas a disfunções na tireoide, tendo uma incidência de dez mulheres para cada quatro homens com o problema (Clarnette RM, 1994).

A maioria dos pacientes com hipotireoidismo apresenta um quadro depressivo, mas o tratamento com antidepressivos não é eficaz enquanto o hipotireoidismo não for corrigido pela administração de tiroxina. É de bom senso, nos casos de má resposta da depressão a um tratamento antidepressivo, realizar um exame do funcionamento da tireóide. Alguns autores acreditam que o hipotireoidismo estaria presente em 8 a 17 % das pessoas deprimidas. Essa incidência estaria diretamente relacionada ao fato de o hipotireoidismo ser autoimune (BRENTA, 2014).

A par do que se sabe, concretamente, das alterações da tireoide na depressão (e vice-versa), também nos casos de estresse o funcionamento da glândula está alterado. Há uma diminuição da produção de TSH pela hipófise e uma inibição da conversão de T4 em T3. Trata-se de um mecanismo fisiológico de defesa e proteção no estresse, provocado pelos corticoides, com objetivo de conservar a energia durante a reação de alarme. Serão vistos no próximo tópicos sinais físicos (PINHEIRO, 2019).

SINAIS FÍSICOS

Como o hormônio da tireoide afeta praticamente todas as células do corpo, o indivíduo pode apresentar uma grande variedade de queixas se estiver com hipotireoidismo: cansaço, depressão, pele ressecada, cabelos ásperos, unhas quebradiças, constipação intestinal (prisão de ventre), anemia, fadiga, perda do apetite, aumento de peso, períodos de menstruação irregular ou ausente, tornozelos e rosto inchados, colesterol elevado, e às vezes, pressão baixa. Entre os sintomas mais comuns da doença, podemos destacar: ansiedade, nervosismo, irritabilidade, fadiga, fraqueza muscular, emagrecimento, aumento de apetite, insônia, sudorese, pele quente e úmida, taquicardia, exoftalmia, diarreia,

alterações menstruais, queda de cabelo, unhas quebradiças, formação de bócio, entre outros (PINHEIRO, 2019).

A carência de hormônios da tireoide afeta as pessoas de diferentes maneiras. Pode causar diversos problemas, no cérebro: dificuldade de concentração, depressão; na pele e no cabelo: queda de cabelos, ressecamento da pele; no coração: diminuição do ritmo cardíaco; nos músculos: fraqueza, dor e fadiga; no aparelho digestório: constipação intestinal; no fígado: colesterol alto; nos rins: retenção de líquidos; nos órgãos reprodutivos: alterações menstruais e infertilidade; e outros sintomas como: apatia (desânimo), ganho de peso e dores articulares (Cooper DS, 1984).

COMO O HIPOTIREOIDISMO ALTERA O HUMOR

A relação entre tireoide e humor é muito próxima. M. Bauer, T. Goetz, T. Glenn, psiquiatras da Universidade de Dresden, revelam em um estudo que a interação entre doenças da tireoide e vários distúrbios psicológicos, como depressão ou estresse, é muito significativa. Variações nos níveis hormonais afetam diretamente não apenas o físico, mas também o cognitivo e emocional. Por essa razão, os sintomas psicológicos e as alterações do humor que produzem são igualmente importantes. De fato, distúrbios psicológicos são a principal razão pela qual pacientes com hipotireoidismo chegam à consulta. Entre suas queixas está uma progressiva perda de iniciativa e interesse devido a um abrandamento generalizado dos processos mentais.

Isso faz com que eles manifestem problemas de memória, deterioração intelectual, dificuldades de atenção e concentração (especialmente em tarefas de cálculo) e um pensamento que eles definem como confuso. A tireoide é muito sensível a estímulos psicológicos (Baumgartner A, 1990).

Portanto, pacientes com baixa atividade têm um humor próximo à tristeza, nostalgia, melancolia e até depressão. Nos casos mais graves

e que não foram tratados adequadamente, o distúrbio pode levar à demência. Por outro lado, o hipertireoidismo geralmente gera irritabilidade, nervosismo, hiperatividade, impaciência e mudanças bruscas de humor. Está associada a um aumento da ansiedade, agitação mental, labilidade emocional (eles choram facilmente e não conseguem se controlar) e insônia. O fato é que, se não forem interrompidas, podem aparecer delírios e alucinações, além de problemas cardíacos, ósseos, musculares e reprodutivos muito graves. Variações nos níveis hormonais afetam diretamente não apenas o físico, mas também o cognitivo e o emocional. Por esta razão, os sintomas psicológicos e alterações do humor que produzem são igualmente importantes (GUYTON, 2001).

E um fato, distúrbios psicológicos são a principal razão pela qual pacientes com hipotireoidismo chegam à consulta. Entre suas queixas está uma progressiva perda de iniciativa e interesse devido a um abrandamento generalizado dos processos mentais. Isso faz com que eles manifestem problemas de memória, deterioração intelectual, dificuldades de atenção e concentração (especialmente em tarefas de cálculo) e um pensamento que eles definem como confuso. A tireoide é muito sensível a estímulos psicológicos (OLIVEIRA MC, 2001).

Na verdade, os transtornos psicológicos são o principal motivo pelo qual os pacientes com hipotireoidismo procuram uma consulta. Entre as reclamações estão a perda progressiva de iniciativa e interesse devido à diminuição generalizada da velocidade dos processos mentais. Nos casos mais graves e que não foram tratados adequadamente, o distúrbio pode levar à demência. Está associada a um aumento da ansiedade, agitação mental, labilidade emocional (eles choram facilmente e não conseguem se controlar) e insônia. O fato é que, se não forem interrompidas, delírios e alucinações podem aparecer, bem como problemas cardíacos, ósseos, musculares e reprodutivos muito graves (DONATO, 2009).

A DEFICIÊNCIA DO IODO NA AMÉRICA LATINA

Como resultado do reconhecimento da deficiência de iodo como a principal etiologia mundial de bócio, na década de 1940, vários países do América Latina começaram a introduzir o uso do sal iodado, a fim de eliminar essas áreas com bócio. (Ministério da Saúde., 2007).

Iodo com exposição de longo prazo conduz a um aumento da iodação da tg, o que aumenta a sua antigenicidade e inicia o processo autoimune em indivíduos geneticamente suscetíveis. A deficiência em selênio diminui a atividade de selenioproteínas, incluindo as peroxidases de glutathione, que podem conduzir a elevadas concentrações de peróxido de hidrogênio e, assim, promovem a inflamação e doença. Poluentes ambientais, como fumo, bifenil policlorados, solventes e metais têm sido implicados no processo de autoimune e inflamação (LIA RAFAELLA., 2013).

Reconhecendo a doença como um problema de saúde pública, a Organização Mundial da Saúde (OMS) criou um grupo de estudo sobre o bócio endêmico, com a colaboração de John Stanbury e outros especialistas latino-americanos de prestígio para assegurar uma vigilância permanente sobre a ingestão do iodo e função tireoidiana (John Stanbury, 2007).

Essa decisão resultou em medidas positivas tomadas para prevenir o desenvolvimento de bócio, como na Argentina, onde a lei nacional da iodação do sal foi finalmente aprovada em 1967 (5) (D). Em 1980, todas as consequências da falta de iodo, variando de bócio ao retardo mental, estavam reunidas sob o termo “transtornos” da deficiência de iodo (IDD) e a mensuração dos níveis da concentração de iodo urinário (CUI) se tornou a melhor ferramenta para monitorar o estado de deficiência de iodo de população (6) (D) (Loosen PT, 1982).

Mais tarde, em 1994, em uma tentativa de reduzir a prevalência de deficiência de iodo em todo o mundo, a OMS recomendou a elimi-

nação da IDD por meio da iodinação de todo o sal para consumo humano (6) (D) (BRENTA, 2013).

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa com aspecto independente de cunho bibliográfico descritivo, na qual buscou-se material necessário para a elaboração do projeto, a fim de aumentar o entendimento do que se refere ao hipotireoidismo e suas relações ao aspecto emocional do sujeito.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa com procedimentos técnicos e científicos de uma pesquisa bibliográfica. Os recursos utilizados foram buscas na internet para coleta de dados.

Foram utilizados artigos dentre os anos de 1974 a 2019 que forneceram informações sobre o tema estudado. Os dados foram analisados de forma qualitativa, buscando compreender a etiologia, sintomas e seu tratamento.

A opção metodológica foi de uma revisão bibliográfica sistematizada, seguindo os critérios de inclusão e exclusão previamente determinados. Foram utilizadas publicações e obras literárias nos últimos anos. É válido frisar que não houve sequer qualquer tipo de pesquisa de campo ou experimental, sendo assim a pesquisa é teórico bibliográfico porque só reúne obras de doutrinadores que discutem sobre o assunto.

É pertinente observar que existe viabilidade para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa, visto que o mesmo demonstra que não requer gastos, nem tampouco viagens investigatórias, uma vez que os materiais utilizados se encontram disponíveis na biblioteca pessoal, e nos veículos de busca na internet, bastando selecioná-los e fazer uma leitura profunda para verificar se atendem à expectativa dos objetivos propostos.

TRATAMENTO DO HIPOTIREOIDISMO

Com o estudo do hipotireoidismo, podemos descobrir que a alterações em vários aspectos da vida do paciente, incluído as emoções, assim sendo, descobrimos que se pode viver uma vida normal, cuidando sempre da nutrição, tomando remédios de reposição hormonal e complementos vitamínicos, algumas vezes é necessária a medicação, como por exemplo de sertralina, por conta do humor depressivo, e cansaço, sendo assim aumentando o vigor do paciente (CLARNET RM, 1994).

Pode-se ver que para o paciente, um equilíbrio psicológico e fundamental, e sua alimentação deve ser rica em bons nutrientes por conta da falta em seu organismo e atividade física frequente. Nesse tópico serão vistas algumas características do tratamento. É indispensável tratar o hipotireoidismo, pois a falta de tratamento pode ocasionar sérios danos para a saúde. Os riscos da falta de tratamento do hipotireoidismo diferem de pessoa para pessoa. Nos recém-nascidos (hipotireoidismo congênito), o tratamento imediato é crucial para prevenir o retardo mental, atraso no crescimento, deformações físicas e outras anormalidades importantes. Esta é a razão pela qual todos os recém-nascidos devem ser submetidos ao “Teste do Pezinho” (AAE (Associação Americana de Endocrinologistas Clínicos).

Crianças e adolescentes com hipotireoidismo podem ter seu desenvolvimento mental e físico seriamente comprometidos, se não forem prontamente tratados. Nos adultos, as consequências do não tratamento do hipotireoidismo podem provocar considerável desconforto ou incapacidade. Se o hipotireoidismo for acentuado, o não tratamento pode resultar em doença mental e cardíaca ou, se for de maior gravidade, levar a danos ainda mais sérios (Dubus JM, 1996).

Como a maioria dos casos de hipotireoidismo resulta de danos irreversíveis da glândula tireóide, não existe tratamento que proporcione cura definitiva. A reposição hormonal é o tratamento de escolha do hipotireoidismo e visa repor o hormônio que a tireoide doente não

consegue produzir. O hormônio sintético da tireoide usado no tratamento é chamado de levotiroxina **sódica** (Kurtoglu S, 1998).

Basicamente, o tratamento consiste na reposição hormonal temporária ou permanente de levotiroxina, versão sintética do T4. O que varia entre os pacientes é a dosagem que deve ser estabelecida pelo médico a partir dos exames clínicos e laboratoriais. Devido à interação medicamentosa e alimentar, o comprimido de levotiroxina deve ser tomado em jejum. Nem todos os pacientes respondem positivamente ao tratamento (Dubus JM, 1996).

O tratamento começa com pequenas doses do hormônio tireoidiano, porque uma dose muito elevada pode causar efeitos colaterais graves, mesmo que doses mais elevadas sejam necessárias. A dose inicial e a taxa de aumento são especialmente pequenas nos idosos, que têm frequentemente maior risco de reações adversas. A dose é aumentada gradualmente até que os níveis de TSH no sangue da pessoa voltem ao normal. Durante a gravidez, as doses geralmente precisam ser aumentadas (Ana Luiza MaiaI, 2013).

A falta do hormônio tireoidiano pode levar ao coma mixedematoso, que é quando o paciente tem queda da temperatura corporal e ocorre a lentidão de todas as funções do organismo. Isso acarreta uma fragilização do sistema imune, facilitando a instalação de outras doenças, como pneumonia e infecções. O hipotireoidismo também pode afetar de forma importante o coração e os ossos, por isso é importante seguir o tratamento prescrito pelo médico.

A levotiroxina não é bioidêntica ao T4 e seu uso incorreto pode suprimir a produção do organismo, pois ele compete com o hormônio natural. O tratamento convencional só substitui o T4 que ainda precisa ser convertido para T3. A maioria das pessoas não consegue converter de forma efetiva o T4 sintético para T3 natural, o que pode explicar a conclusão de estudos que mostram que uma combinação de T4 e T3 é muitas vezes mais efetiva do que só o T4. A conversão de T4 para T3 pode

ser dificultada por carências nutricionais como a falta de selênio, ácidos graxos Omega 3 inadequados e falta de zinco. A poluição e o estresse também são fatores importantes (Fisher DA, 1997)

O uso de T3 como adjuvante no tratamento da depressão pode acelerar o efeito dos antidepressivos tricíclicos e induzir resposta em indivíduos previamente não responsivos à substância. Pacientes com hipotireoidismo e sintomas depressivos não respondem ao tratamento com antidepressivos, a menos que o nível dos hormônios da tireoide seja corrigido (Ana Luiza MaiaI, 2013).

A administração conjunta de T3 e antidepressivos tem sido indicada no tratamento de pacientes refratários. Altas doses de T4 podem ser úteis no tratamento de transtorno bipolar de ciclagem rápida, em que cerca de 50% dos pacientes apresentam hipotireoidismo subclínico. No entanto, não há estudos suficientes embasando a indicação do uso de hormônios tireóideos no tratamento de doenças psiquiátricas, sendo sua eficácia estabelecida apenas para os casos de hipotireoidismo subclínico. O lítio, em doses terapêuticas, inibe a liberação dos hormônios tireóideos, pois diminui a endocitose do complexo tireoglobulina- -hormônio, que é o primeiro passo para a secreção dos hormônios na circulação. Em altas doses, pode inibir também a síntese dos hormônios. Em cerca de 7% dos pacientes que usam lítio, observa-se o desenvolvimento de um hipotireoidismo clínico. Os pacientes mais vulneráveis são aqueles que apresentam anticorpos antitireoide e as mulheres. O tratamento com lítio pode mascarar uma tireoidite autoimune subclínica (PINHEIRO, 2019).

É fundamental manter uma alimentação equilibrada, rica em vegetais e frutas. Também é essencial praticar exercícios físicos regulares para a manutenção do peso para afastar a obesidade e seus efeitos negativos, como hipertensão, diabetes, aumento do colesterol e problemas cardiorrespiratórios. Por estas razões, a levotiroxina pode ser só uma parte do tratamento (GUYTON, 2001).

DURAÇÃO DO TRATAMENTO

Não existe uma cura definitiva para a doença, mas o controle pode fazer com que o paciente leve uma vida normal. O tratamento mais comum é fazer uma reposição hormonal, geralmente com hormônio sintético da tireoide, em geral, na forma de comprimido, que deve ser tomado diariamente pelo resto da vida (STAGNARO-GREEN S, 2011).

A levotiroxina funciona no organismo exatamente como o hormônio natural da tireoide. É indispensável tomar os comprimidos de levotiroxina diariamente, para que o objetivo seja alcançado. Para a grande maioria dos pacientes, o hipotireoidismo é crônico, portanto, o tratamento deverá ser instituído por toda a vida (Genovese BM, 2013). No próximo tópico será apresentado como se dá a atuação do psicólogo para com os pacientes (Genovese BM, 2013).

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO

Inquestionável na prática é o fato de os tratamentos psiquiátricos melhorarem muito a função da tireoide alterada e vice-versa. Além disso, em depressões resistentes e quando precisamos de um tratamento mais rápido, a associação dos antidepressivos com hormônios tireoideanos é brilhante. Devido aos transtornos psicológicos que podem ocorrer paralelamente ao hipotireoidismo, o paciente deve recorrer a ajuda profissional de outras áreas, inclusive da psicologia. O quadro depressivo e de ansiedade que são ocasionados biologicamente e emocionalmente, ou seja, tanto pela deficiência hormonal e seus sintomas, podem e devem ser acompanhados pelo psicólogo (Clarnette RM, 1994).

Sabendo-se disso, podemos ter um melhor diagnóstico com novos pacientes que não chega com o diagnóstico, mas o estudo também traz uma grande quantidade de informações acerca da problemática e seu trato (Mathew P, 2020).

É de extrema importância esse paciente conseguir anular os sintomas da doença. Por isso pode-se utilizar também a versão sintética do T3, mudar hábitos alimentares e emocionais, fazer suplementação e também praticar exercícios físicos. Sendo assim, o profissional psicólogo atua na busca do equilíbrio emocional, no entendimento da doença, da importância de mudanças em geral na área biopsicossocial do sujeito que sofre. Sendo assim, será trabalhada a importância de todos esses aspectos, para que o paciente possa levar uma vida agradável (BRENTA, 2013).

Não foram encontradas grandes quantidades de artigos, livros ou periódicos que abordem especificamente sobre o assunto abordado no tópico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com as pesquisas pode-se concluir que a tireoide é uma glândula localizada na região anterior do pescoço e próxima a traqueia. **É um órgão** do nosso sistema endócrino responsável pela produção dos hormônios que controlam o metabolismo. O hipotireoidismo é uma síndrome clínica resultante da produção ou ação deficiente dos hormônios tireoidianos, resultando em lentificação dos processos metabólicos. Pode ocorrer em todas as faixas etárias - na idade adulta acomete 2% das mulheres e 0,2% dos homens - e nos indivíduos com mais de 65 anos, a prevalência é de 6% em mulheres e de 2% nos homens. Cerca de 95% dos casos de hipotireoidismo são de origem tireoidiana (hipotireoidismo primário), sendo a tireoidite de Hashimoto (tireoidite crônica autoimune) a causa mais comum (Brenta G, et al, 2003).

No hipotireoidismo, as principais manifestações incluem alteração do estado mental, dificuldade de concentração, letargia e demência. Os pacientes também podem apresentar delírio, depressão e até psicose franca, que surgem conforme a gravidade e a duração do hipotireoidismo. Podem apresentar, ainda, comportamento bizarro, em razão

das alucinações e das ideias paranoides. O paciente queixa-se de dificuldades de memória, alterações do humor e apatia. O hipotireoidismo congênito ou nos primeiros anos de vida é uma das importantes causas de retardo mental. É fundamental a investigação de outros sintomas concomitantes que possam indicar a etiologia endócrina, como perda de cabelo, constipação, fraqueza muscular, ganho de peso, pele seca, intolerância ao frio, entre outros. Em idosos, o hipotireoidismo pode manifestar-se na forma apática, a qual, muitas vezes, não é diagnosticada antes de uma consequência mais grave. Nesse caso, os pacientes apresentam apenas letargia, apatia e depressão (HANSEN-GRANT, 1998).

Um dos diagnósticos diferenciais para pacientes com tireotoxicose ou hipertireoidismo são os transtornos de ansiedade. O hipertireoidismo também pode lembrar a mania, devido à hiperatividade motora, mas a energia em geral está diminuída, o que diferencia os dois quadros. Os pacientes apresentam ansiedade, disforia, labilidade emocional, insônia, dificuldade de concentração, irritabilidade, tremores e palpitações (DUMAN, R., 2006).

Podem surgir pensamentos paranoides e ilusionais, simulando transtorno psicótico. A resolução do problema endócrino também elimina as manifestações psiquiátricas, fazendo os quadros psicóticos regredirem. O restabelecimento dos níveis hormonais, na maioria das vezes, elimina as manifestações psiquiátricas, com reversão total do quadro. Os sintomas podem ser mais discretos em idosos, apresentando, sobretudo, apatia, miopatia e alterações cardiovasculares (KAUER-SANT'ANNA, 2009).

CAUSAS

Hipotireoidismo congênito; o problema se inicia na gestação, decorrente da má formação da tireoide no feto. Em alguns casos, a criança pode não apresentar nenhum sintoma da doença logo após o nascimento, ocasionando até uma deficiência cognitiva severa. Por este

e outros motivos o teste do pezinho é primordial, pois nele é possível detectar de imediato o hipotireoidismo congênito e iniciar o tratamento adequado o quanto antes (McElduff, 2007).

Tireoidite de Hashimoto: Doença autoimune, ocasionada por um erro cometido pelo sistema imunológico, que fabrica anticorpos para atacar e destruir as células da tireoide, acarretando diminuição na produção dos hormônios T3 e T4 ou falência total da glândula. Recebe esse nome devido ao médico japonês Y. Hashimoto responsável pelos estudos na área, publicados em 1909, na revista alemã “Arkiv von Pathologie”. De origem genética, esse tipo de doença incide oito vezes mais em mulheres do que em homens, provavelmente devido a oscilações hormonais na gestação e menopausa (Y. Hashimoto, 1909).

Existem vários gatilhos que podem desencadear a Tireoidite de Hashimoto, como a deficiência de iodo, exposição a radiação, câncer, infecções graves e intervenções cirúrgicas (Y. Hashimoto, 1909).

DISTÚRBIOS PSÍQUICOS E SUA RELAÇÃO COM O HIPOTIREOIDISMO

O não conhecimento desses sintomas e as causas do hipotireoidismo pode nos levar como profissionais a um diagnóstico errôneo, atrapalhando no tratamento da enfermidade. Nesse tópico serão vistos alguns distúrbios e sua relação ao hipotireoidismo.

Transtornos psiquiátricos e hipotireoidismo se estreitam na medida em que utiliza-se medicação a base de lítio a longo prazo, principalmente em casos de transtorno bipolar. Verifica-se duas possibilidades, a primeira seria o que de fato causaria a auto imunização e a segunda que ele retiraria anticorpos de seus sítios de ligação na tireoide, tornando-os detectáveis (ROMALDINI JH, 2004).

A mania afeta o humor e as funções vegetativas, como sono, cognição, psicomotricidade e nível de energia. Em um episódio maníaco clássico, o humor é expansivo ou eufórico, diminui a necessidade de

sono, ocorre aumento da energia, de atividades dirigidas a objetivos (por exemplo, o paciente inicia vários projetos ao mesmo tempo), de atividades prazerosas, da libido, além de inquietação e até mesmo agitação psicomotora (Chueire VB, 2003).

O pensamento torna-se mais rápido, podendo evoluir para a fuga de ideias. O discurso é caracterizado por prolixidade, pressão para falar e tangencialidade. As ideias costumam ser de grandeza, podendo ser delirantes. Geralmente, a crítica está prejudicada e os ajuizamentos emitidos se afastam da realidade do paciente (CHAN S, 2015).

A maior dificuldade no diagnóstico ocorre em episódios em que há irritabilidade, ideias delirantes paranóides, agitação psicomotora e sintomas depressivos com labilidade afetiva. Quando sintomas depressivos estão presentes em grande quantidade, o quadro é denominado de episódio misto ou até mesmo de depressão agitada. Não há consenso sobre o número de sintomas necessários para esta diferenciação (Angst, 1998).

DEPRESSÃO E FOBIA SOCIAL

Foi descoberta uma ligação entre a tireoidite de Hashimoto e altas frequências de episódios depressivos ao longo da vida, transtorno de ansiedade generalizada, fobia social e desordens de sono (insônia) (Angst, 1998).

No caso de hipotireoidismo, depressão clínica é mais perceptível. Isto é porque, para reduzir a produção da hormona e reduzir o corpo do metabolismo, também níveis mais baixos de serotonina, norepinefrina, e ácido gama-aminobutírico (GABA) no cérebro (CHAN S, 2015).

Nós já vimos que as oscilações e mudanças da função tireoidiana podem andar de mãos dadas com sérios distúrbios psicológicos, em torno dos quais uma origem errada pode ser estabelecida. Portanto, antes de iniciar um tratamento para a depressão, é necessário determinar qual é a atividade da tireoide (MORENO, 2005).

A depressão é uma síndrome psiquiátrica altamente prevalente na população em geral. Especialistas apontam vários fatores envolvendo genética, estresse, mudanças corporais, principalmente cerebrais, que desempenham papel importante no desenvolvimento desta doença. Geralmente ela se apresenta com alterações do humor, cognitivas, físicas e do comportamento (Dubus JM, 1996).

Podemos notar que em relação à tireoide a reciprocidade entre essa glândula e as emoções, os estados emocionais mais contundentes e o estresse levam ao ativamento do sistema imunológico, que ataca a tireoide causando as alterações hormonais. Entretanto, as alterações da tireoide também levam à alterações emocionais. “Sendo assim, alterações da tireoide junto com alterações psiquiátricas são muito comuns. Por isso, a importância em saber reconhecer a doença endocrinológica que, muitas vezes, se manifesta com alterações psiquiátricas” (Akiskal et al., 2000).

TRANSTORNO BIPOLAR

O estudo realizado mostrou que a tireoidite autoimune está relacionada com o transtorno bipolar, mas também a uma vulnerabilidade genética para desenvolver a doença. É difícil alterar os níveis dos hormônios tireoidianos e não notar uma instabilidade física e emocional grave. Assim, o que geralmente acontece é que, ao tratar disfunções da tireoide, certos distúrbios psicológicos ou psiquiátricos melhoram e podem até desaparecer (WGBD, 2004).

A relação entre tireoide e o humor é uma realidade cada vez mais evidente. Daí a importância da prevenção e do diagnóstico precoce para uma resolução satisfatória. Existem muitos sinais e sintomas que nos informam que algo em nosso corpo não está funcionando bem. Mudanças radicais nos níveis de cansaço com níveis semelhantes de esforço, irritabilidade ou irritabilidade pronunciada ou problemas em adormecer seriam algumas dessas mudanças (MORENO, 2005).

ANSIEDADE GENERALIZADA E OUTROS TRANSTORNOS DE HUMOR

Existe uma ligação entre a autoimunidade da tireoide, especificamente a presença de anticorpos antitiroperoxidase (TPO Ab+), com transtornos de ansiedade e de humor. O diagnóstico diferencial também deve ser feito com transtornos ansiosos que costumam acompanhar as depressões, como o de ansiedade generalizada. De acordo com Akiskal et al. (2001), as manias também podem ser caracterizadas por humor ansioso.

Novamente, a agitação da ansiedade generalizada é menor que a da mania. A história familiar de TB também auxilia no diagnóstico diferencial. Os transtornos de controle de impulsos, como cleptomania, piromania e transtorno explosivo intermitente devem ser diferenciados da hipomania e da mania. Em geral, estes são caracterizados apenas pelo descontrole da impulsividade, sem queixas de aumento de energia, agitação psicomotora ou diminuição da necessidade do sono, e o descontrole da impulsividade também costuma ser maior no TB (AKISKAL, 2001).

PARATIREOIDES

As alterações encontradas na disfunção das paratireoides devem-se, principalmente, aos distúrbios no metabolismo do cálcio e do fósforo. No hipoparatiroidismo, a redução da reabsorção óssea causa hipocalcemia, que se manifesta, de forma mais específica, por tetania (OLIVEIRA MC, 2001).

Além disso, podem estar presentes catarata, parestesias, deficiência cognitiva e até convulsões. O hiperparatiroidismo causa aumento da atividade dos osteoclastos, o que ocasiona a concentração de cálcio no fluido extracelular e diminui a concentração de fosfato (Bases biológicas dos trans. Mentais, p. 74).

A hipercalcemia pode causar alterações do estado mental, por vezes simulando um quadro demencial, com perda de memória, irritabilidade e depressão. Pode acarretar, ainda, fraqueza muscular, parestesias e movimentos anormais da língua (Donato, et al, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao Hipotireoidismo e as emoções obteve-se acesso a muitas informações nas quais podemos constatar e conhecer as demandas, dificuldades, sintomas, tratamentos entre outros. sobre o tema, pode-se ver que há dificuldade na busca de informações relacionadas a psicologia, mas por meio da busca multidisciplinar dentro de um assunto específico que foi proporcionado acesso às informações, conseguimos concluir o objetivo.

Acredito que tendo em vista o conhecimento obtido sobre o tema, poderemos levar em consideração, em prol ao atendimento clínico, pois como relatado no trabalho há sinais e sintomas que são comuns em alguns sofrimentos psíquicos, assim pode-se observar os pacientes, e fazer um melhor diagnóstico, ou até mesmo prevenir de errar em um diagnóstico.

É difícil estar com os níveis dos hormônios da tireoide alterados e não perceber uma grande instabilidade física e emocional. Assim, o que costuma ocorrer é que, através do tratamento das disfunções da tireoide, certos transtornos psicológicos ou psiquiátricos melhorem e, até mesmo, cheguem a desaparecer. A relação entre a tireoide e o estado emocional é uma realidade cada vez mais evidente.

Foi apresentada a localização, sua funcionalidade, causas, as relações do hipotireoidismo com distúrbios e sofrimentos psíquicos, podemos observar que há diversos tipos de transtornos nos quais se relaciona e suas características, falou-se sobre o tratamento, que é feito com reposição hormonal, mudança na alimentação, acesso a bons nutrientes, por conta da falta ou não produção do mesmo no organismo

de quem sofre com a doença, a grande importância que é o equilíbrio emocional e por fim foi apresentada a importância da atuação do psicólogo e a busca do mesmo por parte do paciente.

Este trabalho foi de muita importância para o meu conhecimento, compreensão e aprofundamento sobre o tema, uma vez que permitiu conhecer melhor sobre o tema, além de permitir desenvolver e aperfeiçoar competências de investigação e comunicação da informação.

REFERÊNCIAS

ANA LUIZA MAIAL; Rafael S. ScheffelI, **Consenso brasileiro para o diagnóstico e tratamento do hipertireoidismo: recomendações do Departamento de Tireoide da Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia**, São Paulo Apr. 2013.

BISSETTE G, Widerlow E, Walleus H. **Alterations in cerebro-spinal fluid concentrations of somatostatin-like immunoreactivity in neuropsychiatric disorders**. Arch Gen Psychiatry 1986;43:1148-54. [Links]

BRENTA, Gabriela... [et al.] **Diretrizes clínicas práticas para o manejo do hipotireoidismo / em nome da Força Tarefa em Hipotireoidismo da Sociedade Latino-Americana de Tireoide (LATS)** <http://dx.doi.org/10.1590/S000427302013000400003>

CAMARGO. Rosalina, entrevista à UolNews, de 14.12.2005, disponível na internet em: < <http://noticias.uol.com.br/>

CLARNET RM, Peterson CJ. Hypothyroidism: **does treatment cure dementia?** J Geriatr Psychiatry Neurol 1994;7:23-7.

CHAN S, Boelart K. **Optimal management of hypothyroidism, hypothyroxinaemia and euthyroid TPO antibody positivity preconception and in pregnancy**. Clin Endocrinol (Oxf). 2015 Mar; 82(3)

CANARIS Gj, Manowitz Nr, Mayor G, Ridgway EC. **The Colorado thyroid disease prevalence study**. Arch Int Med 2000;160:526-634.

CHURIE VB, Silva ETB, Perrotta E, Romaldini JH, **Ward LS. High serum TSH levels are associated with depression in the elderly**. Arch Geront Geriatr 2003;36:281-8

CLAMETTE RM, Peterson CJ. **Hypothyroidism: does treatment cure dementia?** J Geriatr Psychiatry Neurol 1994;7:23-7.

COOPER DS, Halpern R, Wood LC, Levin AA, Ridgway EC. **L-thyroxine therapy in subclinical hypothyroidism: a double-blind placebo-controlled trial.** Ann Intern Med 1984;101:18-24.

DUBUS JM, Glorieux J, Richer F et al. **Outcome of severe congenital hypothyroidism : closing the developmental gap with early high dose levothyroxine treatment.** J Clin Endocrinol Metabol 81: 222, 1996.

DONATO; et al - **Paratireóides: estrutura, funções e patologia,** Acta ortop. bras. vol.17 no.2 São Paulo 2009.

FISHER DA. Editorial: **The hypothyroxinemia of prematurity.** J Clin Endocrinol Metabol 82: 1701, 1997.

GUYTON, A. C.; Hall, T. E. (2001). **Tratado de Fisiologia Médica.** 10^a Ed. Ed. Elsever, 2001.

KAPCZINSKI, Flavio ... [et al.]. **Bases biológicas dos transtornos psiquiátricos : uma abordagem translacional** – 3. ed. rev. e atual. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2011.

KURTOGLU S, Tutus A, Aydink et al. **Persistent neonatal hypoglycemia: an unusual finding of congenital hypothyroidism.** J Pediatr Endocrinol Metabol 11: 277, 1998.

LIA RAFAELLA, **Tireoidite de hashimoto, aspectos fundamentais e importância da diferenciação de métodos diagnosticos de especies imunologicas e hormonais,** 2013

Deficiência de iodo, Biblioteca Virtual em Saúde, Publicado: Terça, 30 de Junho de 2015, 11h21. Disponível em: < <http://bvsmms.saude.gov.br/dicas-em-saude/1936-deficiencia-de-iodo>>. Acesso em: 18-11-2020.

OLIVEIRA MC, Pereira Filho AA, Schuch T, Mendonça WL - **Sinais e sintomas sugestivos de depressão em adultos com hipotireoidismo primário.** Arq Bras Endocrinol Metab v.45 n.6 São Paulo dez. 2001.

PINHEIRO, Pedro. **Sintomas da Tireoide** Disponível. <http://www.mdsaude.com/2009/02/doencas-sintomastireoide.html#ixzz1WhLLrLtb> Acesso em: 26 set. 2019.

ROMALDINI JH, Sgarbi JA, Farah CS. **Disfunções mínimas da tiróide: Hipotireoidismo Subclínico e Hipertireoidismo Subclínico,** Arq Bras Endocrinol Metab v.48 n.1 São Paulo fev. 2004.

STAGNARO-GREEN S, Abalovich M, Alexander E, et al. Guidelines of the American **Thyroid Association for the diagnosis and management of thyroid disease during pregnancy and postpartum. Thyroid.** 2011 Oct; 21(10)

TEXTO 4

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Amanda Santos de Paula
Vanessa Alves Pereira

RESUMO: A interação e a afetividade na educação infantil contribuem de maneira direta para a aprendizagem da criança, principalmente na educação infantil, afetividade tem papel basilar em todas as relações humanas, sendo assim, influencia diretamente na aprendizagem das crianças. Este estudo tem como objetivo central compreender a relação da afetividade no processo de desenvolvimento na educação infantil e os objetivos específicos ocupam-se em refletir sobre as contribuições da afetividade nas relações professor-aluno, analisar o processo de ensino-aprendizagem mediado pela relação afetuosa e apontar a importância do diálogo entre a família e a escola. A pesquisa configura-se como sendo de cunho qualitativo voltada para uma revisão bibliográfica, efetivada, sobretudo mediante buscas em plataformas digitais como o Google Acadêmico e o Scielo, além de artigos publicados em periódicos disponíveis para acesso online e anais de eventos acadêmicos. Feitas as buscas e análises na pesquisa encontrada foram selecionados os textos que possuíam maior afinidade com esta proposta chegando-se a constatação de que a afetividade age de forma favorável na vida educacional, pois através do afeto o aluno se sente seguro e protegido e esses aspectos favorecem sua adequação no ambiente escolar e o seu desenvolvimento saudável.

Palavras-chave: Afetividade. Interação Social. Aprendizagem. Educação Infantil.

ABSTRACT: Interaction and affectivity in early childhood education directly contribute to children's learning, especially in early childhood education, affectivity has a fundamental role in all human relationships, thus, directly influencing children's learning. The main objective of this study is to understand the relationship of affectivity in the development process in early childhood education and the specific objectives are concerned with reflecting on the contributions of affectivity in teacher-student relationships, analyzing the teaching-learning process mediated by the affectionate and point out the importance of dialogue between the family and the school. The research appears to be of a qualitative nature aimed at a bibliographic review, carried out, especially through searches on digital platforms such as Google Scholar and Scielo, in addition to articles published in journals available for online access and annals of academic events. After searching and analyzing the research found, the texts that had the greatest affinity with this proposal were selected, reaching the realization that affectivity acts favorably in educational life, because through affection the student feels safe and protected and these aspects favor their adequacy in the school environment and their healthy development.

Keywords: Affectivity. Social interaction. Learning. Child education.²⁰

²⁰ Discente do 8º período de Pedagogia do Centro Universitário de Mineiros - (UNIFIMES-GO). E-mail: amandasantos1005@outlook.com

² Orientadora, mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Graduada em Direito pela Faculdade Morgana Potrich. Especialista em Libras- Educação Especial, atua como Docente no Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES). E-mail: vanessa.alves@unifimes.edu.br

INTRODUÇÃO

A presença da afetividade é fundamental no decorrer de cada fase da vida humana, na infância a presença e/ou a falta de afeto faz toda a diferença no processo de aprendizagem, no desenvolvimento e na vida da criança, por isso acreditamos ser de muita importância, tanto para professores que já atuam em salas de aula, como para os professores em formação, o estudo da afetividade no contexto escolar.

A escola tem um papel muito importante na vida dos pequenos na primeira infância, por isso é importante trabalhar a afetividade na Educação Infantil. Esta etapa – faixa de idade que vai do zero aos seis anos – é conhecida como uma fase importantíssima para o desenvolvimento infantil por ser cheia de aprendizados. Além, desses aprendizados afetivos e sociais que vão ser levados para toda a vida, a educação com afeto também é mais eficiente. As crianças que são ensinadas dessa forma aprendem melhor, não só com relação ao desenvolvimento afetivo, mas também cognitivo.

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica. A própria LBD (1996), afirma isso, além de elencar que essa etapa deve promover o desenvolvimento integral da criança, no que se refere a aspectos psicológicos, intelectuais e sociais, com apoio da família e da sociedade.

Sendo assim, tem-se como foco geral deste estudo compreender a relação da afetividade no processo de desenvolvimento na educação infantil. A pesquisa conta ainda com objetivos específicos que ocupam-se em refletir sobre as contribuições da afetividade nas relações professor-aluno, analisar o processo de ensino-aprendizagem mediado pela relação afetiva e apontar a importância do diálogo entre a família e a escola, com vistas na problematização sobre quais os aspectos pedagógicos necessários para que a interação e a afetividade contribua no desenvolvimento da criança na educação infantil?

O presente estudo é composto por uma pesquisa bibliográfico-documental e tem como abordagem o método qualitativo, embasada em Gil (2008), sobretudo com pesquisas em utilizamos arquivos em plataformas digitais como o Google Acadêmico, o Scielo, além de artigos publicados em periódicos disponíveis para acesso online e anais de eventos acadêmicos.

No entanto, feitas as buscas e análises prévias dos trabalhos mapeados, análises estas realizadas a partir da leitura dos resumos presentes em cada pesquisa, foram selecionados os textos que possuíam maior afinidade com a presente proposta de pesquisa, com vistas a viabilizar o melhor desenvolvimento do trabalho investigativo, levando em consideração os resultados esperados a priori.

Utiliza-se nesta pesquisa também, documentos oficiais que tratam a respeito da educação infantil, no intuito de trazer uma reflexão com relação aos objetivos da educação infantil e sua relação com a interação e a afetividade.

Henri Wallon é uma referência fundamental para a compreensão do desenvolvimento infantil, sua teoria é um instrumento capaz de ampliar uma nova visão para reflexão do ensino aprendizagem e o desenvolvimento da criança, assim como outros teóricos como, Piaget e Vygotsky, ambos já atribuíram para a importância da afetividade para o processo evolutivo, entretanto, foi o educador Henri Wallon que mais se aprofundou ao estudar a criança e perceber que a inteligência não é o principal fator do desenvolvimento e sim que existem três dimensões que consistem atuando de forma integrada – motora afetiva e cognitiva, também é importante se atentar nas condições biopsicossociais, ou seja, o professor deve além de propor os conhecimentos científicos, verificar os processos sociais, psicológicos e biológicos que envolvem a aprendizagem da criança.

Atualmente as crianças passam cerca de 10 horas por dia dentro de uma instituição escolar, ou seja, retornam para casa somente para

dormir e, dessa forma, a rotina da família é, na verdade, um convite à falta de afetividade justificada pelo tempo, os pais acabam tendo uma jornada dupla, onde se dividem entre as tarefas de casa e o trabalho para suprir as necessidades da família. As crianças são deixadas de lado, falta de entendimento e percepção que não se trata de quantidade e sim qualidade de tempo, assim, as crianças não recebem a afetividade necessária no seio familiar, acarretando assim, um trabalho para o professor e para a escola para além do conhecimento, mas um tratamento afetivo. A necessidade afetiva da criança não está somente na assistência material, mais sim na atenção no carinho, sempre visando o desenvolvimento saudável da mesma.

Para tanto, a pesquisa está estruturada por quatro tópicos referenciados ao tema que serão apresentados a seguir. No primeiro tópico apresentaremos o aprofundamento teórico sobre o conceito de afetividade, para tanto, elucidaremos o diálogo com autores que estudaram profundamente o referido tema. No tópico dois, levantaremos discussões sobre a relação professor-aluno na educação infantil permeada pela afetividade. No tópico três o processo de ensino-aprendizado será evidenciado com o intuito de compreender as contribuições da afetividade nessa relação. Em seguida, no tópico quatro, traremos uma análise da importância do diálogo entre família e escola no desenvolvimento da criança. A necessidade afetiva da criança não está somente na assistência material, mais sim na atenção no carinho, sempre visando o desenvolvimento saudável da mesma. A conclusão da pesquisa, buscou trazer contribuições no que concerne a educação infantil e a relação professor-aluno nesta modalidade de ensino.

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUBSÍDIOS TEÓRICOS

Na Educação Infantil a afetividade é primordial, sendo o professor referência para a criança que estabeleça vínculo afetivo com o mesmo,

o que possibilita o desenvolvimento da mesma, assim como, transmite segurança. Segundo Wallon (1968, p. 149) “As influências afetivas que rodeiam as crianças desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na evolução mental”. A afetividade no ambiente escolar como um todo é importante, sendo este um processo para que a aprendizagem aconteça e falar sobre afetividade não é algo simples já que se trata de algo subjetivo.

A BNCC na Educação Infantil estabelece seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. São eles que asseguram as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017).

Em estudos relacionados a afetividade, é perceptível uma variação de conceitos ligados ao significado desta palavra. Para tanto, a afetividade está relacionada a diversas emoções e sentimentos, estados de humor e temperamento. A afetividade tem papel basilar em todas as relações humanas, sendo assim, influencia diretamente na aprendizagem da criança.

Segundo Wallon (1968) a afetividade se torna algo fundamental para que a aprendizagem venha à tona. Essa afetividade também está presente nas relações sociais que é onde esses processos se consolidam. A Escola, por ser o primeiro agente socializador fora do círculo familiar da criança torna-se uma base na aprendizagem oferecendo condições necessárias para que ela se sinta acolhida. As relações interpessoais positivas, como aceitação e apoio, possibilitam o sucesso dos objetivos educativos.

No entanto, a presença de um educador é importante, que o professor tenha consciência de seu papel não apenas como um mero reprodutor, mas sim como um agente transformador, com uma visão

ampla da realidade. Um exemplo seria uma criança que está com medo de realizar alguma atividade simples, mas, quando esta é encorajada pela mãe ou algum outro adulto, sente-se motivada e disposta a tentar. A partir de então, temos um laço de confiança, que foi gerado, e, possibilita a criança descobrir novos espaços.

Ainda segundo Wallon (1968), o desenvolvimento humano passaria por cinco etapas: impulsivo-emocional; sensorio-motor e projetivo; personalismo; categorial; puberdade e adolescência. A criança perpassa por essas fases em idades diferentes, e o ambiente a qual ela estiver inserida, afetará sua aprendizagem em cada fase. Porém, o estímulo e a afetividade recebida pelos adultos ao seu redor, torna o processo de aprendizagem mais rápido e melhor.

A afetividade, inclui diversos sentimentos e emoções, na educação infantil, esse fator se torna ainda mais preponderante, já que os conhecimentos estão sendo adquiridos e os laços de confiança, amor, empatia e autoestima, estão em voga constantemente e podem ajudar a criança a superar obstáculos e eventuais desafios. E também contribui, para a criação de um espaço agradável e harmonioso em sala de aula. Este ambiente é um dos responsáveis por despertar nas crianças a curiosidade e prazer por aprender, influenciando positivamente no processo de aprendizagem.

Outro teórico que demonstrou ser grande estudioso do tema afetividade, com foco na educação infantil, fora Piaget (1971), onde, para ele a inteligência se desenvolve juntamente com a afetividade. O desenvolvimento da criança pauta-se na em dois elementos.

Para Piaget (1985), o desenvolvimento intelectual é formado por dois componentes indissociáveis, sendo eles: cognitivo e afetivo. O afetivo estaria justamente ligado a afetividade por meio de sentimentos, emoções, interesses e tendências, e, o cognitivo se desenvolveria junto com o afetivo.

É perceptível que o afeto é primordial na vida intelectual do aluno, na sua aprendizagem, diante da construção da inteligência, já que assim, a criança assimila com maior facilidade, se a afetividade estiver presente em suas relações com a aprendizagem.

Uma atividade prazerosa, denota a criança um sentimento agradável e faz com que ela tenha afeto por tal atividade, vindo assim a influenciar no valor de significado cognitivo:

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente (PIAGET, 1962, p. 129).

Outro teórico que aborda sobre a interação social e afetividade é Vygotsky (1991), seus estudos são voltados para a interação social, entretanto, perpassa pelo tema da afetividade, valorizando as interações sociais, processo este iniciado pela família, logo depois na escola e em outros meios que o indivíduo frequentará.

Vygotsky (2001) aponta que:

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo. (VYGOTSKI, 2001, p. 139).

O autor aponta a relevância de se estudar o afeto no funcionamento e desenvolvimento do indivíduo, estudando as funções da mente e do progresso de diferentes momentos ocorridos no decorrer da vida.

Para Vygotsky, a compreensão do pensamento humano só é possível quando se considera sua base afetivo-volitiva, uma vez que as dimensões do afeto e da cognição estão desde cedo relacionadas íntima e dialeticamente. Por sua vez, a vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral (OLIVEIRA E REGO, 2003).

As autoras supracitadas observam que, para Vygotsky, o papel da afetividade na configuração da consciência só pode ser examinado por meio da conexão dialética estabelecida com as demais funções. Nessa conexão, o repertório cultural, as inúmeras experiências e interações com outras pessoas representam fatores imprescindíveis para a compreensão dos processos envolvidos. Por esse prisma, o sujeito (de acordo com a psicologia histórico-cultural) é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (história anterior do indivíduo) e externos (situações sociais). Portanto, Vygotsky, que se pauta na interação social, afirma que o que o sujeito só existe como um ser social, como um membro de algum grupo e por esse motivo aprende se relacionando com outros seres e não apenas com o mundo bruto e essas relações são permeadas por afetividade, a criança interpreta o mundo partindo da interpretação do outro.

Vygotsky considerava que, no decorrer do desenvolvimento, as emoções vão se transformando, isto é, vão se afastando da origem biológica e se constituindo como fenômeno histórico-cultural. Essas mudanças qualitativas que ocorrem com as emoções ao longo do desenvolvimento dizem respeito ao aumento de controle do homem sobre si mesmo. A razão, o intelecto (desenvolvido graças ao crescente domínio de instrumentos culturais), tem a capacidade de controlar os impulsos e as emoções mais primitivas (auto-regulação do comportamento). No entanto, não se trata de uma razão opressora, mas sim de uma razão a serviço da vida afetiva, constituindo-se como um instrumento de elaboração e refinamento dos sentimentos (OLIVEIRA E REGO, 2003).

A afetividade, no processo de aprendizagem, é de grande importância para que a criança se sinta bem no ambiente que convive, e assim, possa adquirir conhecimento. Quando o aluno é bem recepcionado, com um ambiente confortável e agradável, o professor passa uma energia motivacional para que o aluno se sinta acolhido e desperte o interesse pelo ambiente, como aponta Oliveira (1992):

A afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, como algo que implica as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a Razão está a seu serviço. (OLIVEIRA, 1992, p. 65)

A afetividade permeia todo o processo de ensino aprendizagem da criança na educação infantil. Como visto anteriormente, a afetividade e a inteligência são conectadas para o desenvolvimento psicológico e cognitivo. Portanto, é necessária uma atenção quanto as emoções positivas e negativas, já que ambas irão interferir do desenvolvimento e atuação escolar da criança.

Em âmbito escolar, em especial da educação infantil, o docente é o exemplo para as crianças em suas atitudes e ações, portanto, o afeto no ambiente em que a criança vive é fundamental. Na educação infantil, a afetividade irá auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, já que aqui, a criança está em fase de desenvolvimento de diversas funções e comportamentos. Tem então, a importância da relação professor-aluno, que é significativa em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, a ser tratada no tópico em seguida.

RELAÇÃO AFETIVA PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como já mencionado, este estudo tem como objetivo analisar o papel da afetividade como fator preponderante na relação entre professor-aluno, onde já foi destacado o problema central, que levanta questionamentos acerca de como essa relação pedagógica pode contribuir para a formação da criança.

O papel de formador de caráter atualmente também é atribuído ao ofício docente, como está assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases no artigo 29, de forma que garanta o desenvolvimento integral do aluno dentro do contexto escolar, o referido artigo assegura:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, art. 29).

Segundo a lei, o professor desempenha um papel imprescindível para a construção da condição psicológica da criança. Este deve oferecer uma afabilidade, brandura e esforçar-se, ainda, para ampliar o conhecimento do aluno não somente no campo cognitivo, como também pelo conhecimento de mundo.

A relação professor-aluno é, sem dúvida, um aspecto muito importante no processo de aprendizagem, por tamanha importância muitos autores se debruçam em estudos que colaboram diretamente para uma atuação mais eficaz por parte dos professores.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) pontua que os vínculos afetivos são primordiais na educação infantil. O fundamenta que se a criança se sentir acolhida e segura no espaço escolar, irá desenvolver sua autonomia e seus conhecimentos no mundo social e natural.

Ainda sobre o RCNEI (BRASIL, 1998), tem-se a seguinte abordagem:

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas. Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece (BRASIL, 1998, p. 21)

O RCNEI (BRASIL, 1998 b, p. 23) aborda ideais que estão entorno do brincar e do cuidar na educação infantil, onde o educador deve contribuir para a formação das crianças de maneira sólida, para que fiquem mais seguras e motivadas, por meio do desenvolvimento de “capacidades afetivas, emocionais, éticas e estéticas”. É possível perceber que nessa perspectiva, a questão do educar nesta faixa etária envolve desenvolver a interação e a afetividade entre o professor e o aluno na educação infantil.

Para esta breve análise recorreremos a estudos de autores que colaboram muito para o avanço na melhoria da relação professor-aluno, pois acreditamos que o professor pode se basear nesses estudos para colaborar de forma correta, respeitando as capacidades cognitivas de cada criança e entendendo que estas são capazes de aprender por ela mesma, mas que com um professor que a conheça e a respeite, esse aprendizado pode ser, ao invés de interrompido, facilitado, acessível e construtivo.

Wallon (1968) também destaca sobre essa temática em seus estudos, para o desenvolvimento da criança nessa fase. Segundo o autor, o desenvolvimento da criança estará ligado a sua personalidade e até mesmo a construção do seu pensamento. Acredita-se que a afetividade

é um elemento primordial para que a formação da criança ocorra de maneira integrada. Neste prisma, a prática pedagógica interfere na construção do saber desse aluno, onde em sala de aula o professor deve estimular o desenvolvimento de seu aluno.

Para Wallon, as transformações fisiológicas na criança revelam importantes traços de caráter e personalidade. Sua teoria lembra o professor no sentido de que “quanto maior a clareza que o professor tiver dos fatores que provocam os conflitos, mais possibilidade terá de controlar a manifestação de suas reações emocionais e, assim em consequência encontrar caminhos para solucioná-los (GALVÃO, 1995, p. 104)”.

No que se refere à questão afetiva, o parecer das DCNEI (BRASIL, 2010), aprova que a criança, desde o início de sua vida, se comunica pelo auxílio das emoções, sentimentos e afetividade, com a curiosidade do aprender. Ou seja, com essa potencialidade do aluno, o professor tem o papel de organizar o espaço escolar, ao passo que as crianças possam interagir com todo o ambiente, nesse momento, tem-se capacidade cognitiva e a construção de habilidades ligadas a solidariedade e cooperação.

Nesse sentido Freire (1998), também salienta que:

A educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1998, p. 96).

Assim, pode-se afirmar que a educação se dá na coletividade e na troca de saberes entre os indivíduos que integram o processo educativo. Uma busca incessante, pelo diálogo e pela troca de pontos de vista entre os alunos é o que enriquece e dinamiza o processo de ensino e aprendizagem; e constrói um clima agradável, afetuoso, receptivo e estimulante ao desenvolvimento cognitivo dos alunos o que os leva a

uma construção e apropriação ativa dos conhecimentos desde a educação infantil.

O ato por parte do professor de sorrir, de ser atencioso, de elogiar e de apoiar, ajuda na construção de uma relação de segurança e facilita a adaptação da criança no espaço escolar durante a educação infantil, Saltini (2008) sobre a criança pequena, complementa que:

O educador serve de continente para a criança. Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião. A criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado (SALTINI, 2008, p. 100).

Nessa visão compreendemos, no que se refere à relação professor-aluno, torna evidente que o processo deve acontecer de maneira afetiva e dialógica; onde docente deve acolher as crianças carinhosamente, e no decorrer das aulas existir empatia no modo de olhar, de falar, e de direcionar o aprendizado.

Sendo assim, as análises realizadas demonstram que a afetividade tem grande influência no sentido de desenvolvimento de toda a vida criança, todos os contextos sociais. No espaço escolar, a relação entre professor-aluno, vai além da simples transferência de conhecimento, necessitando-se de laços de afeto e confiança, no intuito de que a criança possa se expressar com naturalidade.

Silva (2001), ainda enfatiza a importância do professor para que os alunos se sintam mais seguros, criando, assim, um ambiente de aprendizado tranquilo, pois a afetividade se faz presente no cotidiano da sala de aula, seja pela postura do professor, pela dinâmica de seu trabalho ou nas interações entre sujeitos. Ao adotar essas estratégias harmoniosas o desenvolvimento cognitivo deve ser respeitado dentro das individualidades e especificidades de cada criança, é expressa,

também, pelo uso de métodos diversificados, com vistas a contemplar a ampla gama de necessidades de aprendizagem existentes, de forma direcionada, em cada criança.

AS CONTRIBUIÇÕES DA INTERAÇÃO E DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É comum nos atermos a importância do desenvolvimento da inteligência matemática ou linguística, o desenvolvimento emocional está muito distante do centro das discussões, no entanto, a estabilidade emocional é um requisito ímpar para que a criança tenha possibilidade de aprender, e a afetividade pode ajudar nesse processo.

O professor no processo de ensino-aprendizagem deve estar sensível para que não restrinja seu aluno no processo do descobrir e conhecer. Alves (2004) aponta que é importante o professor falar sobre seu aluno em momentos oportunos, compartilhar com colegas nas reuniões escolares, no intuito de verificar conhecer seu aluno de vários pontos de vista.

Quando a criança admira seu professor, busca aprender, pela admiração e o amor que sente por ele. Vê-se o entusiasmo de uma criança quando ela sente confiança no docente, e, isso contagia o desejo do saber, formando um aprendizado coletivo.

Mediante ao que foi exposto nos tópicos anteriores, pode-se afirmar o quanto a afetividade é fundamental para que o processo de ensino-aprendizado da criança seja bem-sucedido no ambiente escolar.

A Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1996 garante que a especificidade da educação de crianças de 0 a 6 anos na Educação Infantil tem como centralidade o cuidar/educar. A palavra afeto não é mencionada diretamente na LDB, mas o desenvolvimento integral está estritamente ligado ao fato de se estabelecer compromisso com o outro, com sua individualidade e isso dependerá da relação de afeto que será estabele-

cida entre educador e educando. A Lei 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Art.3º corrobora com a LDB nesse sentido:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, p. 75).

Busca-se que a criança usufrua de uma vida com direito a dignidade, sendo importante que seus sentimentos sejam respeitados e no processo de ensino-aprendizagem entendidos como altamente importantes, o desenvolvimento cognitivo da criança evolui junto com o afetivo, a criança assimila o que aprende se estiver bem resolvida na sua relação com a aprendizagem, como afirma Piaget (1971):

A vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura (PIAGET, 1971, p. 271).

Ou seja, tudo que se aprende de afeto pode ser relacionado aos aprendizados cognitivos e devolvidos em forma de ações no contexto social, a cognição e o afeto são indissociáveis.

Os alunos, mesmo que na primeira infância, conseguem perceber reações por parte do professor percebem o tom de voz, os gestos, os olhares, a impaciência, o carinho, a valorização e admiração por suas produções, a reprovação, a aspereza, a doçura “das quais depende o bom ou mau funcionamento dos processos cognitivos” Dantas (1994, p.46) é importante que o professor esteja atento as devoluções dos alunos diante de posturas adotadas em sala de aula, Tassoni (2008) aponta que:

[...] é possível defender que há uma sensibilidade, por parte dos alunos em relação ao tipo de mediação feita pelo professor, que revela a forma como eles são afetados, provocando diferentes sentimentos que influenciam o processo ensino-aprendizagem, interferem na relação com os conteúdos e na visão que cada aluno tem de si mesmo (TASSONI, 2008, p. 164).

É indispensável que o professor tenha consciência da junção entre o cognitivo e o afetivo para que possa reverter sentimentos negativos durante o processo de ensino-aprendizagem e também aproveitar a paixão, a motivação e o desejo em aprender e interagir no ambiente específico para aquisição e socialização do saber acumulado socialmente.

Com o advento da função simbólica que garante formas de preservação dos objetos ausentes, a afetividade se enriquece com novos canais de expressão. Não mais restrita às trocas dos corpos, ela agora pode ser nutrida através de todas as possibilidades de expressão que servem também à atividade cognitiva (Dantas, 1993, p. 75).

Faz-se mister que o professor compreenda que o processo de aprendizagem é social, pois, só com essa visão poderá deslocar o foco da sua ação para as interações e para os procedimentos pedagógicos. Propor atividades e confiar na capacidade do aluno para desenvolvê-las, ou ser atencioso ao auxiliá-lo pode colaborar para a construção do prazer pelo processo de aprendizagem e ajudar na evolução da criança:

[...] os sentimentos e emoções produzidos na dinâmica interativa da sala de aula marcaram de maneira significativa a relação dos alunos com o objeto de conhecimento. A intensidade das emoções e sentimentos, agradáveis ou desagradáveis, produzidos nas práticas pedagógicas, possibilita a aproximação ou afastamento dos alunos com o objeto de conhecimento, levando-os a gostar ou não de aprender e de fazer. Da mesma forma, a maneira como cada professor manifestava a sua relação

com o objeto de conhecimento, e com a própria docência, produzia sentimentos que aproximavam ou afastavam os alunos do objeto de conhecimento (TASSONI, 2008, p. 207-208).

A problematização a respeito da afetividade deve ser realizada pensando na aplicabilidade que ela tem nas outras áreas da mente, como o cognitivo e a formação do sujeito, para além da formação do aluno no âmbito escolar deve-se pensar na sua formação enquanto cidadão que possui direitos e deveres diante da sociedade. Conforme o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), assegura:

[...] as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimento acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vivem (RCNEI, 1998, p. 15).

As orientações curriculares para a Educação Infantil têm um grande valor no processo de aprendizagem e colabora muito para o desenvolvimento da criança, é importante que o professor reconheça esse valor e estimule as potencialidades do aluno e amenize as dificuldades de aprendizagem. Sobre o desenvolvimento da aprendizagem Rodrigues (2003) comunica que:

O desenvolvimento sócio afetivo está relacionado aos sentimentos e as emoções em virtude de uma série de interesses, solidariedade, cooperação, motivação e respeito, visando desenvolver o indivíduo como pessoa, estimulando a formação de uma personalidade estável e equilibrada, desenvolvendo também o aspecto cognitivo, que é o desenvolvimento intelectual e a operação dos processos reflexivos e motor, que trata diretamente do movimento e do desenvolvimento da criança. Esses processos visam garantir a formação integral (sócio, afetivo,

cognitivo, motor, espiritual) do aluno (RODRIGUES, 2003, p. 41).

A LDB (1996), em seu artigo 21 estipula que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Uma instituição educacional infantil séria não tem como foco de aprendizagem apenas ensinar a criança a ler e escrever, mas a expressar os seus desejos colocá-los em palavras, a tornar-se esse cidadão do qual a LDB menciona que é capaz de interagir com o mundo ao seu redor com autonomia, inteligência, respeito e criatividade, que consegue pensar e resolver problemas, criar ideias, fazer testes, propor soluções, estabelecer métodos e ordem lógica para fazer tarefas. A aprendizagem na Educação Infantil deve se centrar em aprendizados que formam uma pessoa para a vida secular e escolar para que sigam bem e guiando suas histórias.

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A família é o primeiro lugar que a criança tem a possibilidade de interação, aprendizagem e formação de personalidade, proteção, amor, conhecimentos e valores, como afirma Cordeiro (2018):

O primeiro contexto social que a criança conhece e com o qual se socializa é a família. Nela estão presentes os processos de interação, a vivência dos valores sociais e culturais, a formação que é transmitida pelas gerações anteriores, a vivências das relações interpessoais, o afeto, dentre outras coisas. Deste modo, na família, as crianças encontram laços de sobrevivência objetiva e subjetiva que as auxiliam na sua constituição enquanto seres sociais (CORDEIRO, 2018, p. 97).

Logo depois, a escola surge nesse contexto colaborando para ampliar a socialização da criança com as pessoas e o mundo ao seu redor além do seu crescimento cognitivo. É imprescindível a junção dessas duas instituições.

De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (1999) a família tem como função social “garantir o provimento das crianças para que possam exercer futuramente atividades produtivas, bem como o dever de educá-las para que tenham uma moral e valores compatíveis com a cultura em que vivem” (apud OLIVEIRA, MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101).

Sobre a função social da escola Oliveira e Marinho-Araújo (2010) afirma que “escola é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita p. 101”, Oliveira e Marinho-Araújo (2010) ainda apontam que:

A divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade (OLIVEIRA E MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101).

Assim como a família, a escola é uma instituição essencial no que se refere a formação de um indivíduo. A escola não exerce apenas papel acadêmico de conhecimento científico, mas também na construção pessoal do cidadão.

Nesse sentido, a afetividade envolve um conjunto de fenômenos, como já citado, e, segundo Wallon (1942):

Significa dizer que o bebê expressa sua insatisfação por meio do choro, que de início é sua única maneira de relacionar-se. Esse choro mobiliza a

mãe e ela o interpreta de acordo com seus valores e significados culturais. A interação entre ambos será responsável pelo desencadeamento das funções cognitivas na criança (WALLON 1942, p. 37).

A afetividade tem um papel importante no que concerne a aprendizagem, pois se encontra presente em todas as áreas e vivências humanas, consequentemente, também o crescimento cognitivo:

A escola é um lugar de trabalho árduo, embora seja impregnada de afeto que brota na relação interpessoal. Entretanto, não se podem esquecer os seus limites, enquanto relação profissional, o que gera frequentemente ambivalências, com a equivocada inversão: a pedagogização da família e a afetivação da escola. Ou seja, existem hierarquias que essas instituições carregam em seu bojo, e a indefinição de papéis no desenvolvimento humano no espaço da família e da escola levando a uma situação de litígio e desgaste, pois se confundem afetos e papéis sociais (CRUZ e SANTOS, 2008, p. 453).

A influência da educação familiar no comportamento da criança na escola é um reflexo, por isso é necessária uma boa relação entre pais, professores e gestores, além do diálogo constante. A pergunta que fica é “a quem caberia a responsabilidade de construir uma relação saudável entre família e escola?”. Oliveira e Marinho-Araújo (2010) problematizam essa questão ao afirmarem que a escola deveria se responsabilizar pela construção dessa relação, mas a postura adotada pela instituição escolar e de responsabilizar a família por tarefas que cabem aos professores:

À família são impostos limites para entrar em questões próprias da escola, como no campo pedagógico. Mas o mesmo parece não acontecer com a escola em relação à sua entrada na família, pois aquela acredita estar autorizada a penetrar nos problemas domésticos e a lidar com eles, além de se considerar apta a estabelecer os parâmetros para a participação e o envolvimento da família (OLIVEIRA E MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 104).

A respeito das problemáticas que envolvem a relação família-escola, alguns autores acreditam que a responsabilidade de construir uma relação produtiva entre as duas instituições cabe à escola e aos seus profissionais, que têm uma formação específica, como Cruz e Santos (2008) apontam:

No sentido propositivo de colaboração com os pais, pensamos que a escola é legitimamente responsável por desconstruir essas fronteiras. Primeiro, porque está mais capacitada em sua função social e, segundo, porque historicamente preserva as diferenças sociais e cabe-lhe caminhar adiante de seu tempo. Nesta afirmação, estamos também anunciando uma posição de que a efetivação desse relacionamento com as famílias requer formação continuada e qualificada de seus profissionais. Tal necessidade é explicada, porque, muitas vezes, a estereotipia que aligeira os relacionamentos na sociedade contemporânea chega também à escola e aos professores, que são trabalhadores de três turnos, em sua grande maioria. Estes se mostram míopes ao analisar toda essa discussão, focando unilateralmente uma parte da situação. Para reverter esse impasse, os professores necessitam do tempo pedagógico na própria escola que lhes permita enxergar essa complexidade e, então, possam coletivamente encontrarem pistas da interlocução, reflexão, diálogo, personalização, interação, e a tomada de decisão nos encaminhamentos necessários (CRUZ e SANTOS, 2008, p. 453).

Essa relação precisa ser priorizada, escola e famílias precisam caminhar juntas, compartilhando a desafiadora tarefa de educar, a confiança deve ser mútua e permeada de compreensão. Faz muita diferença para a criança quando ela percebe o interesse dos pais e professores pelo seu aprendizado. É importante que o filho sinta que os pais estão interessados no que ele aprendeu, em como está se desenvolvendo. O desenvolvimento escolar do aluno é prejudicado quando o mesmo não

se sente valorizado, aprender sem poder contar com o apoio dos pais e dos professores de forma integrada não estimula o educando, pelo contrário, a empolgação com a escola se esvai.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se diante do exposto, que a interação e a afetividade, são extremamente importantes em todas as fases do desenvolvimento da criança e se alavanca como forma de subsidiar a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. Em âmbito escolar, não é diferente. Fica notório que cabe a escola, e, de modo especial ao educador infantil, um sublime exercício de sua função social, que envolve afeições cognitivas, sociais e intelectuais, onde as interações no meio social darão condições para o desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma, artigo propôs investigar a importância da afetividade na educação infantil, procurando responder o seguinte problema: quais os aspectos pedagógicos necessários para que a interação e a afetividade contribuam no desenvolvimento da criança na educação infantil?

No intuito de responder a problemática do presente estudo, a princípio salientou-se que o desenvolvimento da criança se pauta nos elementos cognitivos e afetivos e que o afeto é primordial na vida intelectual do aluno. Dessa maneira, o estudo apontou que a criança assimila com maior facilidade, se a afetividade estiver presente em suas relações com a aprendizagem.

Considerando que na educação infantil o professor desempenha um papel imprescindível para a construção da condição psicológica da criança, pois é ele o mediador no processo de socialização por meio das atividades pedagógicas, mostrou-se a necessidade de se oferecer uma afabilidade, brandura e esforçar-se, ainda, para ampliar o conhecimento do aluno não somente no campo cognitivo, mas como também pelo conhecimento de mundo.

Percebeu-se que a influência da educação familiar no comportamento da criança na escola é um reflexo, por isso é necessária uma boa relação entre pais, professores e gestores, além do diálogo constante. O trabalho mútuo entre as duas instituições será fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

Assim, conclui-se que a afetividade colabora significativamente no desenvolvimento da criança na educação infantil, constituindo em um importante instrumento em sua formação, devido a sua capacidade socializadora, e de facilitar a construção da autonomia, da criatividade e da reflexão.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender. Campinas, Editora: Educar, 2004.

BRASIL. **Lei Das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96**. Brasília: dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 25 out, 2020.

----- MEC. SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Mec/SEF, vol, 3, 1998.

----- **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 de out. 2020.

----- MEC. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

----- Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 out. 2020.

BOCK, A; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. L. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. 13^a. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CORDEIRO, Fabiane de Oliveira. **A função social da escola**: relação família-instituição e suas tensões na ação compartilhada. Dissertação (mestrado) -

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br: Fabianedeoliveiracordeiro.pdf> Acesso em: 27 out. 2020.

CRUZ, F. M. L.; SANTOS, M. de F. S. **A relação Família-escola: fronteiras e possibilidades.** Rev. De Edu. Pública. (Cuiabá), v. 17, n. 35, p. 443 – 454, set/dez, 2008.

DANTAS. H. **Algumas contribuições da psicogenética de H. Wallon para a atividade educativa.** Revista de educação da A. E. C., Brasília, v. 23, n^o 91, p. 45-51, abr/jun (1993).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** RJ: Vozes, 1995. Coleção Educação e Conhecimento.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, [s. l.], p. 100-108, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

OLIVEIRA, M. K. **O problema da afetividade em Vygotsky.** In: DE LA TAILLE, Yves de **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** 16 ed. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto.** In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Afetividade na escola.** São Paulo: Summus, 2003.

PIAGET, Jean. **A relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança.** v. 26 n. 3, 1962. Texto retirado da internet e traduzido do original “The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child”. Bulletin of the Menninger Clinic, London, v. 26, n. 3, 1962.

----- **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

----- **O possível e o necessário. Evolução dos possíveis na criança.** Porto Alegre: Artes médicas, v. 1, 1985.

RODRIGUES, Maria. **Manual teórico e prático de Educação Física infantil.** 8^a ed. São Paulo: Ícone, 2003.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e inteligência**. 5^o ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2008.

SILVA, M.L.F.S. Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno, Faculdade de Educação. **UNICAMP**. 2001.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. In: **Reunião anual da anped**, 23, 2000, Caxambu. Disponível em: <http://www.cursosavante.com.br/cursos/curso40/conteudo8232.PDF>. Acesso em: 10 out. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

----- **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. **Do Ato ao Pensamento. Tradução e organização**: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora: Massagana, 1942.

-----, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

TEXTO 5

SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM

Anna Caroline de Oliveira Rodrigues²¹

Carina Carmo do Couto²²

RESUMO: A síndrome de Burnout vem aumentando cada vez mais entre os trabalhadores, em especial os que tem contato direto com o cuidar do outro, como os enfermeiros. Neste artigo será mostrado como a síndrome se instala e traz como objetivos apresentar cada estágio do Burnout; investigar quais são os fatores relacionados à infraestrutura que contribuem para que o enfermeiro venha a adoecer; e analisar quais são as estratégias de enfrentamento e formas de tratamento para a síndrome de Burnout. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo em que foram empregadas algumas palavras chaves como: Burnout, adoecimento causado pelo trabalho, síndrome de Burnout em enfermeiros, história da síndrome de Burnout dentre outras. Foi analisado que a infraestrutura onde os enfermeiros trabalham corroboram muito para o Burnout e que alguns profissionais utilizam estratégias de enfrentamento para essa síndrome. Considera-se que esse tema é de muita importância e esse artigo servirá para profissionais da enfermagem, psicologia ou demais pessoas que tenham interesse pelo assunto. Verifica-se a necessidade para futuras pesquisas e a comparação da teoria básica com os resultados referentes aos profissionais na linha de frente da pandemia.

Palavras-chave: Burnout. Estresse. Enfermagem

²¹ Psicologia, filiação Universidade Luterana do Brasil e carol-rodrigues67@hotmail.com

²² Professora especialista, Universidade Luterana do Brasil e carinacouto@redeulbra.com.br

Abstract

Burnout syndrome has been increasing more and more among workers, especially those who have direct contact with caring for others, such as nurses. In this article I will show how the syndrome sets in and aims to present each stage of Burnout; investigate what are the factors related to infrastructure that contribute to nurses becoming ill; and analyze what are the coping strategies and forms of treatment for Burnout syndrome. The methodology used was a qualitative bibliographic search where some keywords were used, such as: Burnout, illness caused by work, Burnout syndrome in nurses, history of Burnout syndrome among others. It was analyzed that the infrastructure where nurses work corroborates a lot for Burnout and that some professionals use coping strategies for this syndrome. He considers that this topic is very important and this article will be useful for nursing professionals, psychology or other people who are interested in the subject.

Keywords: Burnout. Stress. Nursing.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda o tema da Síndrome de Burnout em profissionais da enfermagem. Sabe-se que o cenário atual de trabalho vem se modificando e com isso muitas pessoas são afetadas por doenças laborais. O estresse já se tornou parte da rotina de muitos trabalhadores, em especial os enfermeiros, que sofrem frequentemente vários tipos de pressões.

O Burnout é uma síndrome caracterizada pelo esgotamento físico e emocional em função do trabalho. Ela vem em resultado de um longo período de estresse e pelas dificuldades que são acometidas pelo trabalho. O trabalho excessivo, a falta de reconhecimento, remuneração, lidar com a vida e a morte são alguns dos atributos que levam o enfermeiro a ter a síndrome de Burnout.

Tal síndrome acomete o sujeito que está sobrecarregado de trabalho, isso faz com que ele se esgote e geralmente afeta profissionais que lidam diariamente com pressões, como por exemplo os enfermeiros, médicos ou professores. O Burnout é resultado de uma exposição prolongada a situações que são estressoras e que fazem o trabalhador chegar à exaustão. (ABREU *et al.*, 2002).

Essa síndrome pode ser confundida com a depressão, visto que tem sintomas parecidos, nesse trabalho serão abordados cada estágio até chegar à síndrome de Burnout e como ela é entendida por diversos autores. O problema discutido nesse trabalho são quais os fatores que contribuem para a síndrome de Burnout em profissionais de enfermagem?

Com base no tema, busca-se como objetivo geral identificar como as relações internas de trabalho podem levar ao Burnout. O objetivo específico é caracterizar cada estágio que leva a síndrome de Burnout; identificar as principais causas relacionadas à infraestrutura que levam a síndrome; compreender as estratégias de enfrentamento e possíveis tratamentos para a síndrome de Burnout em profissionais da enfermagem.

Ao tratar sobre a síndrome de Burnout esse artigo se justifica socialmente, uma vez que tem muitos profissionais da enfermagem que passam por esse problema e que não sabem identificar seus sintomas ou acreditam ser mais um dia de estresse comum. Com relação a justificativa científica, pode-se dizer que esse estudo contribuirá para estudantes e profissionais de psicologia, uma vez que eles são essenciais para auxiliar no tratamento. Relativo a justificativa pessoal, a curiosidade em compreender o tema e oferecer uma maior exploração no campo de pesquisas sobre esse assunto motivaram a realização desse artigo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Síndrome de Burnout e seus estágios

O trabalho desempenha um papel muito importante na vida do ser humano. Segundo Dejours (1992) não é sempre que o trabalho causa satisfação ou realização profissional, muitas vezes ele pode vir a causar insatisfação e o sofrimento psíquico.

O adoecimento mental causado pelo trabalho pode trazer prejuízos tanto para a organização, porque o funcionário pode se afastar pelo auxílio doença ou pedir demissão, quanto para o próprio indivíduo adoecido que está em um nível de exaustão muito grande, levando, possivelmente, a transtornos como o de ansiedade, depressão e a síndrome de Burnout. (MORENO JIMENEZ, 2000 *apud* TRIGO; TENG; HALLAK, 2007).

A expressão síndrome de Burnout foi criada por Freudenberger em 1974 depois que ele observou e denominou os sintomas que sentia. “Burn” significa queimar, em inglês, e “out” fora. O Burnout é caracterizado por sintomas físicos e emocionais que se dão em razão do trabalho, ou seja, é uma doença laboral. (TRIGO; TENG; HALLAK, 2007).

Os estudiosos Maslach; Shaufeli; Leiter (2001, *apud* Castro; Zanelli, 2007) deram seguimento aos estudos sobre a síndrome e trouxeram a definição de três fases do Burnout: a exaustão, a despersonalização e a tensão emocional. A exaustão emocional é quando o sujeito está esgotado, com falta de energia para as atividades rotineiras e até mesmo sem capacidade de descansar quando não está em seu ambiente de trabalho. A despersonalização, no âmbito do trabalho, pode ser vista quando o sujeito se distancia dos colegas e tem atitudes de frieza e descomprometimento com o outro. A tensão emocional faz com que o sujeito se sinta incapaz e tenso no trabalho e fora dele.

A síndrome de Burnout é uma experiência própria interna que traz sentimentos e atitudes e tem um resultado negativo no sujeito,

visto que ele sofre alterações por conta do estresse sofrido e que traz consequências danosas para o indivíduo e a organização. (SÉPE, 2011).

Harrison (1999, *apud* Carlotto; Pallazzo, 2000) define a síndrome de Burnout como um estresse duradouro causado por situações vivenciadas no trabalho, como a constante pressão emocional e os relacionamentos interpessoais que são presenciados diariamente.

Os autores Castro; Zanelli, 2007, também definem sintomas físicos para a síndrome, como: dores de cabeça, dificuldade para dormir ou excesso de sono, irritabilidade e sentimentos negativos em relação a si mesmo. Freudenberger (1974); Maslach (1978, *apud* Castro e Zanelli, 2007) denominaram doze (12) estágios que caracterizam os sintomas até a chegada da síndrome em si, que são:

1º- A necessidade de provar ao outro o seu valor e sua capacidade procurando a aprovação 2º- A dedicação excessiva ao trabalho. 3º- Ignorar suas próprias necessidades pessoais. 4º- O sujeito passa a ter manifestações físicas. 5º- Caracterizado pela reinterpretação de valores, o indivíduo começa a se afastar até mesmo de atividades que antes julgava satisfatórias e da própria família 6º- É a negação, onde o sujeito se torna intolerante 7º- Ele evita qualquer contato social; 8º- Ele tem mudanças de comportamentos, passa a ter atitudes diferentes das que tinha antes; 9º- O sujeito está despersonalizado, ele já não enxerga seu valor. 10º- Vazio interno, nesse estágio a pessoa pode recorrer ao álcool, drogas e sexo para completar esse vazio; 11º- Depressão. 12º- O último estágio é o próprio esgotamento ou Burnout, tendo que recorrer a ajuda médica e até mesmo ao afastamento do trabalho.

França (1987, *apud* Ruviaro; Bardagi, 2010) também nos traz uma subdivisão de categorias para a definição dos sintomas da síndrome de Burnout, que são: física, psíquica emocionais e comportamentais.

Nos sintomas físicos tem-se os distúrbios de sono, fadiga, dores musculares, enxaqueca, problemas gastrointestinais e disfunções sexuais. Os sintomas psíquicos são caracterizados pelas distorções de memórias, dificuldade de concentração, lentidão de pensamentos, sentimento de solidão, impaciência, sentimento de impotência e paranoia. Nos sintomas emocionais o que é predominante é o desânimo e a perda de alegria, com frequência o indivíduo tende a desenvolver ansiedade e/ou depressão. Os sintomas comportamentais são a irritabilidade, agressividade, isolamento e aumento de consumo de substâncias.

Principais causas relacionadas a infraestrutura que levam profissionais de enfermagem ao Burnout

O trabalho no hospital envolve atividades como lidar com a vida e a morte, lidar com falta de matérias primas e vivenciar procedimentos que podem ser tanto estimulantes quanto desgastantes. Os profissionais de enfermagem são os encarregados por cuidar diretamente dos doentes, assim fazendo do sofrimento parte da sua rotina. Além disso, é recorrente os enfermeiros terem que fazer muitos plantões, a baixa remuneração e reconhecimento, que levam a um sofrimento mental. (JUNIOR; ESTHER, 2001).

De acordo com Meneghini; Paz; Lautert (2011), o trabalho dos enfermeiros, geralmente, tem uma carga horária excessiva, existem situações que são limitadoras e lidam com um alto nível de tensão. Contém problemas de relacionamentos com os outros profissionais da saúde, com os pacientes que na maioria das vezes os culpam por não ter determinado material de trabalho e lidam com as preocupações das demandas da instituição.

Os enfermeiros estão suscetíveis ao estresse laboral pelas responsabilidades da sua profissão, lidar com a vida e a morte, com o sofrimento, com a falta de reconhecimento e ver pessoas com as quais desenvolveram vínculos partirem. É exigido muito do enfermeiro e isso

corroborar para a ocorrência de desgastes emocionais e mais futuramente ao Burnout. (MENECHINI; PAZ; LAUTERT, 2011).

No setor público, o profissional de enfermagem é classificado como o quarto nas profissões mais estressantes. Essa afirmativa se justifica pelos seguintes fatos: baixa remuneração (isso faz com que muitos profissionais tenham dupla jornada de trabalho para complementar a renda), falta de reconhecimento profissional, muitos são desvalorizados, existem conflitos de papéis, excesso de tarefas, o que favorece para que o profissional de enfermagem tenha a síndrome de Burnout. (CARVALHO; MAGALHÃES, 2011).

Referindo-se ao ambiente hospitalar, os sistemas evoluíram com as economias e isso fez com que as exigências também tomassem outro rumo. O aumento da produtividade fez com que os profissionais tivessem que dedicar mais tempo ao trabalho e menos tempo à família e a atividades de lazer, isso traz consequências em sua saúde. (SIMPLICIO *et al.*, 2017).

Jornadas de trabalho extensas, longas demandas de cuidados, situações de urgência e emergência, são exemplos de demandas enfrentadas todos os dias por enfermeiros. Os profissionais de enfermagem vivenciam diariamente pacientes gravemente feridos, a vida e a morte. (FERNANDES *et al.*, 2012, *apud*, SIMPLICIO *et al.*, 2017).

O profissional enfermeiro tem um quadro agravante ao Burnout quando falta ferramentas para que ele realize seu trabalho, algumas regras quanto ao trabalho de cada um não são claras dentro do ambiente hospitalar, ambiente muitas vezes insalubres, sobrecarga de trabalho para uns e prioridade para outros, são fatores que acarretam o enfermeiro ao adoecimento. (SANTOS *et al.*, 2010).

Estratégias de enfrentamento e possíveis tratamentos para a síndrome de Burnout em profissionais da enfermagem

De acordo com Trindade *et al.*, (2010) os trabalhadores da enfermagem utilizam estratégias de enfrentamento centradas na emoção por razão da equipe não dar suporte. Segundo esse estudo realizado, essas estratégias de emoções se constituem em desviar a atenção ou pensamento diante de eventos considerados estressores pelos enfermeiros.

Gonçalves; Schneider (2016) ressalta como estratégia de enfrentamento os programas organizacionais, que podem ser reuniões ou um maior envolvimento dos gestores diante da saúde mental dos profissionais de enfermagem. Esses programas são compostos de ações que visam a educação para um melhor ambiente de trabalho e para a valorização do trabalhador.

Mesquita *et al.*, (2014) sugere que medidas para evitar o estresse laboral deveriam ser estudadas e inseridas pelos órgãos responsáveis e que no meio acadêmico os estudantes devem receber também essas medidas para que futuramente não venha a adoecer. E ainda ressalta que o acompanhamento psicológico e o principal aliado nessa luta contra o Burnout, levando a uma promoção e prevenção.

Schmidt *et al.*, (2013) em sua pesquisa recomenda que sejam feitas ações para controlar os níveis de satisfação relacionada ao trabalho dos profissionais de enfermagem. Ele analisa o quanto programas de qualidade de vida no trabalho podem ser benéficos para o tratamento e para evitar o adoecimento no trabalho.

Moreno *et al.*, (2011) salienta algumas estratégias de enfrentamento [...intensificação e efetividade da comunicação organizacional, melhoria da sinalização dos espaços físicos, melhores condições materiais de trabalho, redimensionamento do setor de recursos humanos e reconhecimento do mérito].

Muitas pessoas podem sofrer com a sobrecarga e responsabilidades do trabalho e uma das formas que pode evitar a incidência da síndrome de Burnout seria apostar em programas que incentivem o bem-estar do trabalhador e lideranças mais participativas nas atividades do dia a dia. (SÉPE, 2011).

Silva *et al.*, (2015) salienta que o tratamento para síndrome de Burnout é feito por meio da psicoterapia e que em alguns casos pode ser necessário o uso de psicofármacos e o acompanhamento de um psiquiatra.

Segundo Griep *et al.*, (2011, *apud* Silva *et al.*, 2015), a sobrecarga de trabalho dos enfermeiros poderia ser diminuída se houve o aumento do quadro de funcionários. Outra estratégia seria uma equipe especializada para trabalhar diretamente com esses profissionais, através de programas e palestras.

A prática de Mindfulness é uma outra opção para o enfrentamento do Burnout, pois foca a atenção no presente e contribui para outros tratamentos como a ansiedade e depressão. No âmbito do trabalho possibilita que o indivíduo tenha um melhor bem estar emocional e qualidade de vida. (ZOMER; GOMES, 2017).

METODOLOGIA

Esse artigo foi realizado com base em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. De acordo com Pizzani *et al.*, (2012) a pesquisa bibliográfica é a revisão ou levantamento bibliográfico que pode ser feito através de livros, sites, revistas, artigos, jornais e que baseiam o trabalho científico.

Nesse trabalho foram utilizadas algumas plataformas para a realização das pesquisas como o Scielo (ScientificElectronic Library Online) que abrange vários artigos científicos, o Pepsic, Ufrj, Revista brasileira de enfermagem e Caderno de psicologia. Foram utilizadas também palavras chaves como: Burnout, adoecimento causado pelo

trabalho, síndrome de Burnout em enfermeiro, história da síndrome de Burnout, relações internas da síndrome de Burnout em profissionais de enfermagem, estratégias de enfrentamento da síndrome de Burnout, tratamento para a síndrome de Burnout, estresse laboral, o que é estresse, como surgiu o estresse, sintomas do estresse, fases da síndrome de Burnout, Marilda Lipp e o estresse, metodologia.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O estresse vem se tornando algo cada vez mais comum no cotidiano dos trabalhadores, todavia quando a exposição a eventos estressores é muito grande e não é bem administrado pelo sujeito resulta na síndrome de Burnout, que é a síndrome de esgotamento emocional, físico e mental que traz consigo diversas consequências tanto para o indivíduo quanto para as organizações.

Para Abreu *et al.*, (2002) depois de exposto a prolongadas situações de estresse o indivíduo pode vir a ter a síndrome de Burnout, que acomete o sujeito que está sobrecarregado de trabalho e exausto, porém a síndrome não é resultado apenas do estresse mas de fatores como a relação que o indivíduo tem com a organização e como ele lida com as situações. Já Sépe (2011) diz que a sobrecarga de tarefas, a pressão e o estresse são fatores chaves para levar ao Burnout.

Castro; Zanelli (2007) dizem que a síndrome de Burnout tem sintomas físicos como dores de cabeças, insônia ou hipersonia, irritabilidade e negatividade. Já França (1987, *apud* Ruviaro; Bardagi, 2010), inclui os sintomas de dores musculares e disfunções sexuais. Sintomas psíquicos: falta de concentração e impaciência. Sintomas comportamentais: agressividade e isolamento.

Demeneck; Kurowski (2011) estudam a síndrome e concluem que ela pode ser influenciada pela personalidade do indivíduo, essa tese serve para poder justificar porque algumas pessoas, que trabalham na mesma organização tem o Burnout enquanto outras não tem. Abreu *et*

al., (2002) diz que esse transtorno é caracterizado pelas expectativas que o sujeito tem sobre a organização.

Simplicio *et al.*, (2017), diz que a sobrecarga de trabalho é resultado do aumento da economia que fez com que as exigências das organizações aumentassem e os profissionais tivessem menos tempo para dedicar a sua família e saúde.

Carlotto (2001, *apud* Ruviaro; Bardagi, 2010) também cita o contato com o sofrimento como sendo o fator preponderante para o surgimento da síndrome de Burnout e acrescenta que o relacionamento entre os profissionais pode influenciar também nesse adoecimento. Com isso, Trindade *et al.*, (2010) afirma que essa relação entre os colaboradores potencializa para a ocorrência do Burnout.

Silva *et al.*, (2015) ressalta que o ambiente hospitalar é insalubre e traz sofrimento para os enfermeiros, pois é natural a superlotação de pacientes e que os profissionais que sintam ignorados e cansados. Zanelli (2010) acrescenta que as metas inatingíveis e ambiente com condições inadequadas de trabalho causam angústia nos enfermeiros.

Em relação ao tratamento da Síndrome, Gonçalves; Schneider (2016) são a favor de tratar o problema na raiz, ou seja, quando algum profissional é afastado por conta do Burnout o melhor a se fazer e mudar na organização todos aqueles aspectos que adoecem os funcionários, caso contrário vários outros colaboradores poderão adoecer também.

Para tanto, Mesquita *et al.*, (2014) sugere que sejam instaladas medidas de prevenção ao Burnout e que o acompanhamento de um profissional psicólogo seja indispensável na promoção e prevenção.

De acordo com Lyra (2014), respeitar os limites do seu corpo é um ato de amor, de cuidado e que evita o Burnout. Dormir as horas necessárias, ter seu tempo de lazer, fazer atividades físicas, conhecer seus limites e aprender formas para lidar com o estresse são estratégias que ajudam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs como objetivo geral analisar como as relações internas no trabalho podem influenciar para o Burnout e como objetivo específico a caracterização de cada estágio até a instalação da síndrome; a identificação das principais causas da infraestrutura que leva a síndrome de Burnout e as estratégias de enfrentamento e possíveis tratamentos para os profissionais de enfermagem.

Ao fazer a caracterização dos estágios que levam a síndrome de Burnout nota-se a importância de discutir esse assunto para esclarecer eventuais dúvidas aos profissionais que tratam esses pacientes e/ou interessados pela temática e para mostrar aos portadores que seus sintomas já foram estudados e que a síndrome de Burnout se trata de uma doença.

Foi analisado que a infraestrutura onde os enfermeiros trabalham corroboram muito para o Burnout e que alguns profissionais utilizam estratégias de enfrentamento para essa síndrome. Também foram entendidas algumas formas que são utilizadas para o tratamento do Burnout.

Conclui-se que os objetivos foram alcançados, visto que a metodologia utilizada foi de grande importância para o enriquecimento do trabalho, comprovando os objetivos e respondendo ao problema apresentado.

Foram muitos desafios durante as pesquisas, encontrou-se dificuldades para achar artigos sobre a história detalhada da síndrome de Burnout e não são muito apresentados artigos sobre o tratamento da síndrome.

Foi de suma importância escrever esse artigo para compreender melhor um pouco da rotina desses profissionais e como que vive o indivíduo durante o adoecimento. Também é importante o quanto a infraestrutura pode afetar na saúde dos enfermeiros e a justificativa

do porquê alguns profissionais estarem no seu limite nos hospitais conhecidos por muitos.

O atual cenário da pandemia do covid-19 que enfrentamos nesse ano de 2020 me fez ter mais vontade de pesquisar sobre os enfermeiros, visto que são profissionais que estão na linha de frente e que, muitas vezes, deixam suas famílias para poder cuidar do outro. Por isso, é importante que se tenha futuros estudos sobre os desastres, como por exemplo um momento de pandemia, pois muitos profissionais não estão sabendo como lidar com toda essa novidade e acabam por ter uma exaustão físico/mental muito grande.

Como estão lidando na linha de frente na pandemia, então os fatores mencionados no referencial teórico como: aumento da carga horária; o lidar com a vida e a morte; e a cobrança da gestão e dos familiares estão mais intenso do que o dia a dia normal o que pode resultar em mais profissionais adoecidos.

Com isso, criar programas que visa à prevenção da saúde desses trabalhadores pode ser muito benéfico. Também se faz importante que a gestão realize rodízio nos setores, para que assim o profissional enfermeiro não se sinta tão exausto por estar sempre em uma ala só.

Esse artigo pode ajudar muitos profissionais que tem interesse pela área da saúde e que querem conhecer mais sobre a síndrome de Burnout e o seu impacto no indivíduo, ressaltando a necessidade de se realizar mais pesquisas sobre o trabalho dos enfermeiros, em especial durante uma pandemia.

REFERÊNCIAS

ABREU, Klayne *et al.* **Estresse ocupacional e síndrome de Burnout no exercício profissional da psicologia.** Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932002000200004> Acesso em: 09/06/2020, as 10:07.

DEJOURS, Christophe. **A Loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho. Psicologia e Saúde em debate.** São Paulo: Cortez editora, 1992.

TRIGO, Telma Ramos; TENG, Chei Tung; HALLAK, Jaime Eduardo Cecílio. **Síndrome de Burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101=60832007000500004&script=sci_arttext>. Acesso em: 19/03/2020 as 10:20.

CASTRO, Fernando Gastal; ZANELLI, José Carlos. **Síndrome de Burnout e projeto de ser**. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v10n2/v10n2a03.pdf>> Acesso em: 20/03/2020, as 09:35.

SÉPE, Ana Carla Horst. **Estresse X Trabalho: Qualidade de vida nas organizações**. Disponível em: <<https://web.unifil.br/pergamum/vinculos/000006/00000697.pdf>> Acesso em: 20/03/2020, as 09:15.

CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, Lílian dos Santos. **Síndrome de Burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores**. Disponível em: <<https://www.scielo.org/article/csp/2006.v22n5/1017-1026/pt/>> Acesso em: 24/03/2020, as 14:10.

RUVIARO, Maione de Fatima Silva; BARDAGI, Marucia Patta. **Síndrome de Burnout e satisfação no trabalho em profissionais da área de enfermagem no interior do RS**. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/1555/1317>> Acesso em: 01/04/2020, as 09:53.

JUNIOR, Jose Humberto Viana Lima; ESTHER, Angelo Brigato. **Transições, prazer e dor no trabalho de enfermagem**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rae/v41n3/v41n3a03.pdf>> Acesso em: 20/03/2020, as 10:00.

MENEGHINI, Fernanda; PAZ, Adriana Aparecida; LAUTERT, Liana. **Fatores ocupacionais associados aos componentes da síndrome de Burnout em trabalhadores de enfermagem**. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010407072011000200002&script=sci_arttext> Acesso em: 12/05/2020, as 14:59.

CARVALHO, Clecilene Gomes; MAGALHÃES, Sergio Ricardo. **Síndrome de Burnout e suas consequências nos profissionais de enfermagem**. Disponível em: <<http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/86/pdf>> Acesso em: 01/04/2020, as 09:30.

SIMPLICIO, Irineia de Oliveira *et al.* **Síndrome de Burnout em profissionais de enfermagem no contexto hospitalar: fatores de risco e implicações**. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/8317/f01271a0ec526c68b89ff38c31a4911e104e.pdf>> Acesso em: 31/03/2020, as 13:00.

SANTOS, Flavia Duarte *et al.* **O estresse do enfermeiro nas unidades de terapia intensiva adulto: uma revisão da literatura**. Disponível em: <<http://pepsic>>.

bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180669762010000100014> Acesso em: 05/05/2020, as 15:45.

TRINDADE, Leticia de Lima *et al.* **Estresse e síndrome de Burnout entre trabalhadores da equipe de saúde da família.** Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/262433626_Stress_and_burnout_syndrome_among_workers_of_the_Family_Health_team/fulltext/0390cb500cf26e6d78518b55/Stressandburnout-syndrome-among-workers-of-the-Family-Health-team.pdf> Acesso em: 05/05/2010, as 15:30.

GONÇALVES, Rozemy Magda Vieira; SCHNEIDER, Karla Sell. **Estratégias de enfrentamento da síndrome de Burnout na enfermagem.** Disponível em: <<https://www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/saude-desenvolvimento/article/view/435/369>> Acesso em: 05/05/2020, as 16:00.

MESQUITA, Kayena Lopes *et al.* **A visão do enfermeiro/gestor sobre a necessidade de implementar apoio psicológico aos profissionais do serviço de atendimento móvel de urgência.** Disponível em: <<http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/recom/article/view/453/576>> Acesso em: 05/05/2020, as 16:10.

SCHMIDT, Denise Rodrigues Costa *et al.* **Qualidade de vida no trabalho e Burnout em trabalhadores de enfermagem de unidade de terapia intensiva.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/reben/v66n1/v66n1a02.pdf>> Acesso em: 05/05/2020, as 16:28.

MORENO, Fernanda Novaes *et al.* Estratégias e intervenções no enfrentamento da síndrome de Burnout. **Revista de enfermagem UERJ.** Rio de Janeiro: janeiro, 2011. Páginas: 141 e 142.

SILVA, Renata Pimentel *et al.* **Burnout e estratégias de enfrentamento em profissionais de enfermagem.** Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672015000100010> Acesso em: 15/06/2020, as 15:20.

ZOMER, Francieli Bellettini. GOMES, Karin Martins. Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em profissionais de saúde: Uma revisão não sistemática. **Revista de Iniciação Científica.** Criciúma: 2017.

PIZZANI, Luciana *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação.** São Paulo: 2012, dezembro: páginas 54.

DEMENECK, Volni Antonio; KUROWSKI, Cristina Maria. **Síndrome de Burnout: ameaça da saúde mental do trabalhador.** Disponível em <https://img.fae.edu/galeria/getImage/1/5083007472669816.pdf> Acesso em: 15/06/2020, as 14:40.

ZANELLI, José Carlos. **Estresse nas organizações de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LYRA, Glaciene Januario Hottis. **Síndrome de Burnout: Esgotamento profissional, estresse, sintomas e o caminho para a liberdade docente**. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/burnout_artigo_gal.pdf> Acesso em: 10/06/2020, as 11:13.

TEXTO 6

AS TIC COMO FERRAMENTAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Marcelo Máximo Purificação²³
Amanda Felix Oliveira²⁴
Lousana de Jesus Santana²⁵
Claudia de Souza Abadalla²⁶
Cássia Regina Vicco Jurca²⁷

RESUMO: Este resumo expandido é parte de um projeto maior, desenvolvido do no âmbito do Grupo de Pesquisa NEPEM e de projetos de pesquisa e extensão realizados no centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES. Tem por objetivos apresentar fragmento das discussões teóricas sobre o uso das tecnologias no processo de desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais que ensinam matemática. Conclui-se que o desenvolvimento profissional, visto de uma perspectiva teórica, pode nos ajudar a responder indagações que funcionam em conjunto para compreender aspectos importantes de uma boa prática de ensino.

²³ Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Coimbra- Portugal. Professor Titular na Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior de Mineiros – FIMES. E-mail: maximo@unifimes.edu.br

²⁴ Mestranda em Educação pela Faculdade de Inhumas – FACMAIS. Professora substituta na SEDUC/GO. E-mail: ammandafelix@hotmail.com

²⁵ Mestra em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: lousanasantana@gmail.com

²⁶ Mestranda em Educação pela Faculdade de Inhumas – FACMAIS. Professora na Secretaria Municipal de Educação de Inhumas. E-mail: claudia@facmais.edu.br

²⁷ Mestranda em Educação pela Faculdade de Inhumas – FACMAIS. Professora da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. E-mail: cassiarvicco@gmail.com

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional; Tecnologias; Conhecimento Matemático.

INTRODUÇÃO

O acesso a tecnologia na modernidade está se tornando praticamente inevitável. Essa inevitabilidade se deve ao fato de que sua difusão é controlada por uma mais-valia, que opera mundialmente em todos os lugares, de forma direta ou indiretamente, em razão da formidável força do imaginário correspondente, que facilita a sua inserção em toda parte (SANTOS, 2002).

A tarefa da pedagogia, entre outras funções, é preparar um futuro professor com competências e aptidões, para processar, aplicar e desenvolver várias metodologias e práticas que possam ser colaborativas. A formação matemática, entre as suas várias características, coopera com competências e habilidades no planejamento de conteúdo. Do ponto de vista do processo de educação matemática, do ponto de vista do planejamento pedagógico e do planejamento de conteúdo, o fator dominante é a mudança do processo de aprendizagem, nesse cenário as tecnologias aparecem como aliadas (PURIFICAÇÃO, 2019)

Qualquer abordagem a respeito da tecnologia no âmbito educacional deve ponderar sobre os diferentes conhecimentos que os docentes precisam ter. Diante o exposto, os autores anteriormente citados, organizaram uma estrutura de conhecimento que agrega dialogicamente o conteúdo, os saberes discentes, a prática pedagógica dos professores, o currículo e a instituição escolar, tudo isso, com foco na melhoria do processo aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

Os conhecimentos dos alunos não são constituídos apenas nos planos cognitivos do educador (TARDIF, 2008), muito menos em suas ocasiões de isolamento para a consideração da ação. Eles estão foca-

dos para os andamentos de prática, por “uma realidade corporificada por meio de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de critérios e métodos escolares, de uma pedagogia institucionalizada” (TARDIF, 2008, p. 17).

Assim, os saberes dos professores possuem valores culturais, sociais e epistemológicos, que demandam constante renovação para acompanhar as exigências de aprendizagem dos atores da educação e do conhecimento. Em meio a diferentes conhecimentos obtidos pelos educadores, destaca-se o conhecimento tecnológico do professor como sendo um conhecimento fundamental à prática e complexo em sua obtenção. Essencial, pelo motivo de contribuir para o processo de inclusão dos educandos na sociedade em que faz parte, e complexo, porque depende de outros conhecimentos, como as disciplinas curriculares, profissionais e experienciais para ser posto em prática.

O processo de inclusão dos meios tecnológicos no fazer docente pode ser entendido como sendo uma atividade que se caracteriza a partir das evoluções da sociedade, resultando à docência o incremento dos processos de ensinamentos tecnológicos pela formação e pela experiência. Contudo, “a experiência gera, de tal modo, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos conhecimentos obtidos antes ou fora da prática profissional” (TARDIF, 2008, p. 53, adaptado).

Mishra e Koehler (2008) salientam que, para os educadores conseguirem empregar de forma pedagógica as tecnologias para o ensino da Matemática, requer que a formação de professores acrescente em seu processo de formação o conhecimento tecnológico. Ele opera de forma que o professor possa:

[...] compreender a tecnologia da informação o suficiente para aplicá-la de maneira produtiva no trabalho e em suas vidas rotineira, reconhecer quando a tecnologia da informação pode colaborar ou dificultar a realização de uma finalidade, e de se ajustar continuamente às transformações na

tecnologia da informação (MISHRA; KOEHLER, 2008, p. 4).

Os autores sustentam a necessidade do conhecimento tecnológico para o educador. Salientam que antes de o professor ensinar, ele precisa saber interpretar as mídias tecnológicas, suas linguagens e competências. Desse modo, é primordial “[...] preparar o professor para utilizar pedagogicamente as tecnologias na formação de cidadão que deverão elaborar, interpretar as novas linguagens do mundo moderno e do futuro (SAMPAIO; LEITE, 2011).

Os PCNs (1997) de Matemática tendem para a necessidade de que os discentes do Ensino Fundamental I, em seu processo de obtenção da informação e do conhecimento matemático, tratem as informações do dia a dia, integrem experiências, organizem conteúdos que fundamentarão a construção de conhecimentos e informações imprescindíveis à vida. Para que o educador seja colaborador desse ensino, demanda a ação de “implementar a tarefa de relacionar o universo do aluno ao universo dos conteúdos escolares, e dessa maneira contribuir para a formação necessária do cidadão/ trabalhador; o educador necessita ainda usar os meios tecnológicos que atualmente são parte componente da vida diária” (SAMPAIO; LEITE, 2011, p. 74).

O ensino da Matemática ocorre pelo ‘desenvolvimento’ e pelo ‘conhecimentos dos conteúdos’ por parte dos professores. O primeiro representa as formas de como o professor permite seu objeto de aprendizagem (PALIS, 2010). O segundo é uma informação resultante da experiência, que se traduz pela “[...] capacidade que um professor tem de transformar o conteúdo que ele possui em formas que sejam pedagogicamente eficientes e possíveis de ajustes tendo em vista as variações de habilidades e contexto colocados pelos discentes (ALMEIDA; BIAJONE, 2007). De tal modo, Palis (2010, p. 437) assegura que:

Até os dias atuais, o conhecimento pedagógico do conteúdo de diversos docentes de matemática não, inclui uma integração consistente de novas

tecnologias digitais. A tecnologia progride, mas o desenvolvimento de procedimentos para uma efetiva integração de tecnologia não aconteceu com a mesma agilidade (PALIS, 2010, p. 437).

Para reduzir tal deficiência, Sampaio e Coutinho (2014) indicam que o ensino da Matemática com o uso de tecnologias deva ocorrer a partir de um processo de formação inicial ou continuada, visto que:

Os educadores, de uma forma geral, apresentam uma informação restrita a respeito da tecnologia educativa para o ensino/aprendizagem da Matemática, quer por não terem aprendido a aludida disciplina com essa tecnologia, por existir uma diversidade considerável de tecnologia disponibilizada, pela carência de formação, pela carência de tempo, pela desatualização do conhecimento tecnológico, [...], carecendo-se de uma formação contínua dos educadores que interage a tecnologia educativa de acordo com o referencial TPACK (SAMPAIO; COUTINHO, 2014, p. 7).

Nesses aspectos, a educação do século XXI demanda a descoberta de novos métodos que viabilizem a formação de professores que lecionam a disciplina. A formação para esse fim deve ser implementada com propostas que valorizem os saberes pedagógicos e dos conteúdos dos professores, visto que “delinear novos caminhos demanda muito mais do que domínio da tecnologia; buscá-lo exige, antes de mais nada, uma visão ampla e domínio do campo de estudo a ser incrementado pelo uso dos meios tecnológicos” (MOREN; SANTOS, 2011).

Para Purificação (2019, p. 16.679) “O processo de aprendizagem é uma construção mutável e contínua, que exigirá dos professores que atuam nas séries iniciais ensinando Matemática, conhecimento, dinamismo, criatividade e atitude em ocasiões de aprendizagem”. Com isso, alguns professores podem entender que a presença dos meios tecnológicos no aprendizado da Matemática não seja apropriada. Isso ocorre pelo fato de diversos professores acreditarem que os alunos,

em uma atividade matemática com tecnologias, miram suas energias cognitivas mais nas tecnologias que nos conteúdos. Esse pode ser outro obstáculo que pode representar diversos impedimentos na inclusão de tecnologias na sala de aula, na prática dos professores e nos planejamentos matemáticos.

Contudo, certas resistências em relação à utilização dos meios tecnológicos para o desenvolvimento da Educação Matemática só podem ser restauradas na ocasião em que os professores adquirem maior entendimento sobre as potencialidades dos meios tecnológicos, como empregá-las, para quem, e quais os conhecimentos necessários que precisam ser adquiridos para desenvolver ainda mais a tecnologia.

O conhecimento didático do professor de Matemática

Rosa (2003, p. 27) versa sobre a relevância da formação continuada no âmbito escolar, salientando alguns aspectos importantes para a realização desse processo:

[...] A necessidade de permanente aperfeiçoamento profissional e de reflexões críticas a respeito da própria prática pedagógica, visto que a efetiva melhora do processo ensino-aprendizagem só ocorre pela ação do docente, a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições de levantamentos educacionais e seu emprego para o aprimoramento da sala de aula, implicando que o docente seja ainda pesquisador de sua própria prática; em geral, os docentes têm uma visão simplista de atividade docente, ao considerarem que para ensinar basta o conteúdo e utilizar alguns procedimentos técnicos pedagógicos.

Nota-se que a ação pedagógica do professor precisa ir além do domínio do conteúdo, demanda que tenha estratégias de aprendizagens norteadas em teorias do conhecimento para incrementar as habilidades

e competências pertinentes ao processo acadêmico em que o discente está inserido.

A educação e a escola, por sua vez, vivem em um tempo de busca de novos caminhos facilitadores para o processo ensino-aprendizagem, tornando os alunos sujeitos desse processo. A Matemática não fica fora de tal realidade e vem permitindo que a capacidade de assimilação do conteúdo se torne mais descomplicada, permitindo que haja novas práticas de ensino em sala de aula, fazendo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que aperfeiçoam o processo de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para que o professor conquiste o conhecimento tecnológico a respeito desse recurso, ele poderá ler ou visualizar tutoriais sobre essa tecnologia educativa, frequentar ações ou oficinas de formação de curta durabilidade que tratam do assunto, ainda assim, para lecionar conceitos matemáticos com esse mecanismo requer muito mais, pois a interação e conexão entre conteúdo, tecnologia e pedagogia não é algo tão simples e demanda tempo para se obter o pleno domínio (LOPES, 2011).

Os alunos precisam ser integrados nesse uso dos meios tecnológicos, essa, não é uma missão apenas dos professores. A integração dos recursos tecnológicos em contexto de sala de aula, deve ser um processo gradativo, que leva tempo. Os educadores necessitam reconhecer a existência dos recursos tecnológicos, que podem ser empregados com conteúdos próprios e específicos.

Para Nascimento e Purificação (2020, p. 4), “A formação continuada trabalhada de forma individual requer do formador o desafio de planejar todo o percurso com muita clareza de onde se quer chegar, ou seja, quais progressos são esperados para a prática do professor”. Diante das observações advindas do curso de formação com alunos estagiários da pedagogia, constata-se que a base de conhecimento matemático dos alunos do curso de pedagogia, quando experimentadas, possibilita tomar

atitude construtiva. Em caso de receptividade dos meios tecnológicos, os alunos estagiários da pedagogia elaboraram atividades pensando nas práticas de estágios e nos perfis dos alunos dos anos iniciais, com foco na observação do tempo, na realização de diferentes experiências, refletindo as suas decisões e resultados alcançados. Diante o exposto, os alunos estagiários procurarão aprimorar essa integração ativa das tecnologias no processo de ensino/ aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

ALMEIDA, P.C.A. BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>. Acesso 20 nov 2020.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. Teachers learning technology by design. Journal of Computing in Teacher Education, [S.l.], v. 21, n. 3, p. 94-102, 2005.

LOPES, M. da G. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREN, E. B. da S.; SANTOS, A. R. dos. Uma reflexão sobre ações de formação de professores no Brasil. Revista Iberoamericana de Educación, [S.l.], n. 55/1, p. 1-13, 2011.

NASCIMENTO, Janaína Rodrigues Reis. PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. Os desafios do formador de professor frente aos critérios da formação continuada para os referenciais curriculares aliados a BNCC. Revista Científica Novas Configurações Diálogos Plurais, v.1, n.3, 2020.

PALIS, G. L. R. Desenvolvimento curricular e pesquisa participante: Integração de um Sistema de Computação Algébrica na transição do ensino médio para o superior em matemática. In: DUJET-SAYYED, C.; MOURA, L. M. (Eds.). Proceedings of the 1st International Congress of Mathematics, Engineering and Society. Curitiba: PUCPR, 2009.

PURIFICAÇÃO, M.M. Desafios e perspectivas da pesquisa em educação matemática, em contexto de formação inicial de professores pedagogo. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 5, n. 9, p. 16675-16688, sep. 2019. Disponível em: <https://>

www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/viewFile/3468/3289. Acesso em: 18 nov 2020.

ROSA, P. R. da S. Uma introdução à pesquisa qualitativa em Ensino de Ciências. Campo Grande: UFMS. 2013. 172 p. Disponível em: http://www.paulorosa.docente.ufms.br/Uma_Introducao_Pesquisa_Qualitativa_Ensino_Ciencias.pdf. Acesso em: 20 jan. 2014.

SAMPAIO, M.; N. LEITE, L. S. Alfabetização tecnológica do professor. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SAMPAIO, P. A. S. R.; COUTINHO, C. P. Ensinar com tecnologia, pedagogia e conteúdo. Revista Paidéi@, [S.l.], v. 5, n. 8, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/304>. Acesso em: 09 dez. 2013.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

SANTOS, R. P. C. A integração das TIC no ensino de Matemática do 1.ºCEB – distrito de Aveiro. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro, 2015. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16348/1/Tese.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2019.

TEXTO 7

AUTISMO E ADOLESCÊNCIA: UMA NECESSIDADE DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E AUTORREPRESENTAÇÃO

Sandia do Nascimento Souza²⁸
Maressa Oliveira Santos Cabral²⁹
Elisângela Maura Catarino³⁰

RESUMO: A adolescência é uma fase de transição entre a infância e a vida adulta. É uma etapa muito importante, no entanto, complicada por muitas oscilações cerebrais e a busca por independência. Se para adolescentes neurotípicos essa fase é difícil para um autista pode ser ainda mais. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo geral abordar os aspectos do espectro autista na adolescência e, como objetivos específicos, busca enumerar implicações necessárias para o desenvolvimento de habilidade de autorrepresentação e autonomia trazendo como aspecto intrínseco o apoio familiar para o desenvolvimento. A escolha pela temática ocorreu pela curiosidade em relação a como uma pessoa com transtorno neurológico passa por uma fase de amadurecimento, porém cheia de oscilações cerebrais. A pesquisa é bibliográfica e qualitativa a qual obteve contribuições de livros, artigos, manuais e revistas. As principais contribuições para escrita são

²⁸ Acadêmica do 8º período de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES). Correio eletrônico: sandiasouza1105@gmail.com

²⁹ Acadêmica do 8º período de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES). Correio eletrônico: maressasantos3024@academico.unifimes.edu.br

³⁰ Docente no Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES). Pós-doutora em Educação pela Escola Superior de Educação de Coimbra, Doutora em Ciências da Religião pela PUC-GO; Mestra em Teologia com especialização em Educação Comunitária Infância e Juventude pela EST/UFRGS; Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira e Docência do Ensino Superior pela FAMATEC; e Licenciada em Língua Portuguesa e inglesa e suas respectivas licenciaturas, pela Universidade Estadual de Goiás. Correio eletrônico: maura@unifimes.edu.br

de Papalia e Peldman (2013), Gaiato (2013), Evensen, Jenny e Evensen (2008), entre outros.

Palavras-chave: Autismo. Adolescência. Família. Autonomia. Apoio.

ABSTRACT: Adolescence is a phase of transition between childhood and adulthood. It is a very important stage, however, complicated by many brain swings and the search for Independence. If for neurotypic teenagers this phase is difficult for an autistic may be even more. Therefore, the present work aims to address the aspects of autism spectrum in adolescence and, as specific objectives, seeks to enumerate the necessary implications for the development of self-representation skills and autonomy, bringing as an intrinsic aspect family support for development. The choice of the theme was due to the curiosity about how a person with neurological disorder goes through a maturation phase, but full of brain oscillations. The research is bibliographic and qualitative, which obtained contributions from books, articles, manuals and journals. The main contributions to writing are from Papalia and Peldman (2013), Gaiato (2013), Evensen, Jenny and Evensen (2008), among others.

Keywords: Autism. Adolescence. Family. Autonomy. Support.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma síndrome cujo nome autismo é originado da palavra grega *autós* que significa “por si mesmo”. Esse termo foi introduzido por Bleuler em 1911, no entanto, ainda se associava o autismo a esquizofrenia e outras patologias, por isso, em 1940 Léo Kanner distinguiu o autismo das demais patologias (ORRÚ, 2007).

As principais características do autismo estão relacionadas a comunicação, gestos e comportamentos repetitivos e a relação intrapessoal. Para essas características não há cura, pois o TEA é um trans-

torno crônico. No entanto, quando se tem um diagnóstico desde a infância é possível haver várias contribuições para o desenvolvimento (GAIATO, 2018).

Em relação ao diagnóstico há a classificação em 3 níveis: nível 1, nível 2 e nível 3. No nível um estão os indivíduos que mesmo apresentando características do autismo, como relação intrapessoal e gestos repetitivos, não necessitam de grande intervenção terapêutica e conseguem viver uma vida normal podendo ser independentes. No nível 2 há uma necessidade maior de uma intervenção terapêutica e de acompanhamento e tendo grandes dificuldades com as questões de interação social. Por fim, o nível 3 é considerado o mais grave, porquanto há necessidade de acompanhamentos e intervenções intensas pelos déficits comunicativos, já que muitos apresentam linguagem não verbal (GAIATO, 2018).

A vida de uma pessoa passa por muitas etapas de despendimento e aprendizagens. E, isso também ocorre na vida de uma pessoa autista mesmo com algumas limitações a capacidade de se desenvolver não pode ser negada a eles. Desta forma, este trabalho tem o objetivo descrever as principais características do autismo na adolescência, como objetivos específicos busca enumerar implicações necessárias para o desenvolvimento de habilidade de autorrepresentação e autonomia trazendo como aspecto intrínseco a participação da família.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para falar sobre as características da adolescência referenciou-se Papalia e Peldman (2013), as quais contribuíram em uma abordagem desenvolvimental e psicológica. Eisenstein (2005) contribui quando as definições de faixa etária consideradas como presentes na adolescência. As contribuições de Gaiato (2013), Jenny e Evensen (2008), Ottoni e Maia (2019) estão para a compreensão das características do autismo na adolescência e as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a realização do referido trabalho é qualitativa e bibliográfica a qual foi construída a partir de livros, artigos e manuais. A metodologia científica, segundo Lakatos e Marconi (2008, p. 269):

(...) preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc.

Autismo e Adolescência

A adolescência é uma fase da vida que finda a infância e transita até a vida adulta. Esta fase é repleta de novas descobertas, mas também de grandes conflitos; tem início com a puberdade e termina quando se consolidada a personalidade partindo para uma fase de independência econômica e identificação de um grupo social, podendo formar uma família.

A definição da idade de início ao fim da adolescência é classificada das seguintes formas por algumas organizações:

Os limites cronológicos da adolescência são definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) entre 10 e 19 anos (adolescents) e pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre 15 e 24 anos (youth), critério este usado principalmente para fins estatísticos e políticos. Usa-se também o termo jovens adultos para englobar a faixa etária de 20 a 24 anos de idade (young adults). [...] Nas normas e políticas de saúde do Ministério de Saúde do Brasil, os limites da faixa etária de interesse são as idades de 10 a 24 anos (EISENSTEIN, 2005, p. 6).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cuja Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, estabelece os requisitos para proteção integral

da criança e do adolescente. Nela considera-se que a adolescência está entre os 12 aos 18 anos. E, para casos excepcionais aplica-se entre 18 e 21 anos.

A puberdade e o amadurecimento sexual em meninos e em meninas possuem características peculiares. Nos meninos, há as alterações no corpo, crescimento de pelos e mudança de voz. Nas meninas, também há o surgimento de pelos, a primeira menstruação (menarca) e crescimento dos seios (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

O cérebro do adolescente é uma questão que exige muitos estudos e análises, mesmo havendo tantos avanços científicos “ainda é uma obra em andamento” (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 393). As emoções dos adolescentes são muito oscilantes, e as mudanças cerebrais em relação as emoções, ao controle do comportamento são também uma das grandes características e desafios desta fase.

A adolescência configura-se como um grande desafio às pessoas neurotípicas. As principais características dessa fase são: grandes oscilações cerebrais, comportamentais, descobertas, conflitos, busca por autonomia, construção de parceiros amorosos e identificação social. Outrossim, o adolescente atípico como o autista, também tem suas marcas durante esse período. Mas, será que o adolescente autista pode interagir e identificar-se com um determinado grupo? Pode namorar? Ser independente?

A resposta para essas perguntas pode variar para cada caso. Porquanto, para dizer se um adolescente TEA pode alcançar todos esses desafios “dependerá do nível de gravidade dos sintomas de autismo em cada indivíduo” (GAIATO, 2018, p. 101).

Níveis de Gravidade dos Sintomas do Autismo

Anteriormente, para apontar o nível de gravidade dos sintomas do autismo utilizava-se as denominações: leve, moderado e grave.

Atualmente, o DCM V³¹ classifica o autismo utilizando três níveis: nível 1, nível 2 e nível 3.

No nível 1 se enquadram os indivíduos TEA com sintomas mais leves, que necessitam de pouco tratamento ou intervenções terapêuticas. Para Gaiato (2018), as características de isolamento social, de não manter muito contato com grupos pode estar presente. Desta forma, os comportamentos restritos os fazem não se interessarem por contato muito próximo, apesar de que podem ter um grupo de amigos, ou poucos amigos, e manter uma relação. Muitas vezes, esse contato não vai ser continuamente próximo, mas pode existir uma amizade com aproximação virtual e, quando se programam, podem se encontrar. É importante ressaltar que, pelas características hiper sensoriais os autistas evitam lugares com muito barulho e também com muitas interferências visuais ou lugares aglomerados.

No nível 2, Gaiato (2018) destaca a necessidade de maiores intervenções terapêuticas. E, mesmo com todo suporte, há uma grande dificuldade quanto aos relacionamentos. Segundo a autora:

Os comportamentos restritos e repetitivos são óbvios para as outras pessoas e interferem no seu contato social em diversos contextos. Não gostam de ser interrompidos nos seus rituais e costumam ficar alterados quando isso acontece (p. 47).

Por último, há o nível 3, considerado o mais grave pela necessidade de apoio e intervenções mais acentuadas. As dificuldades dos sujeitos com autismo nesse nível estão relacionadas a déficits comunicativos na linguagem verbal e não-verbal. Desta forma, as interações sociais são mais abstrusas, muitas vezes não há nenhum interesse em amizades e convívio próximo. Eles ficam reclusos em seus padrões repetitivos, o que acaba interferindo em todos os contextos da vida. Por isso, os

³¹ Sigla em inglês para Diagnostic and Statistical Manual (Manual Diagnóstico e Estatístico para Transtornos Mentais). A sigla V se refere a 5ª revisão. O manual é elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria e utilizado pelos profissionais psiquiatras, psicólogos e terapeutas ocupacionais que atendem os indivíduos com transtornos.

sintomas são considerados mais graves do que nos outros dois níveis (GAIATO, 2018).

Como o Autista Vive a Adolescência?

Como foi dito anteriormente, a adolescência é uma fase muito difícil, mas ao mesmo tempo muito importante, pois ela faz uma transição e provoca a necessidade de um amadurecimento para a vida adulta. Uma das características dessa fase é a busca e interesse por determinados grupos sociais, estilos, músicas etc. É também a fase das primeiras experiências amorosas, das paixões marcantes. Outras questões estão relacionadas as oscilações de humor, até mesmo rebeldia e a busca pela independência dos pais. Nesse contexto, surge também etapas importantes como estudos para prestar vestibular e ingressar numa universidade e também o desejo de tirar a carteira de habilitação e dirigir.

São tantos requisitos e etapas que uma pessoa passa durante a adolescência que torna mais fácil entendê-lo quanto aos seus comportamentos imaturos e impulsivos, em razão disso muitos a chamam de “aborrecência”.

Em relação ao adolescente autista, o suporte oferecido pela família é muito importante, mesmo que a equipe interdisciplinar auxilie, é a família quem está presente e vive cada etapa de seu desenvolvimento. Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) o adolescente com TEA:

[...] deve ter um suporte familiar e psicológico adequado, de forma a lidar com situações em que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas e que as estratégias aprendidas, até então, não sejam suficientes. O adolescente deverá ter suporte adequado para reduzir as dificuldades na construção do funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo (2019, p. 19).

Quando há a descoberta precoce e dependendo do nível de gravidade da condição autista, as questões que o adolescente irá vivenciar podem ser reduzidas com o tratamento. Desse modo, a maneira com a qual os conflitos da adolescência serão lidados depende da gravidade sintomática (GAIATO, 2018).

Um dos aspectos vividos na adolescência é a busca por parceiros amorosos, e esse é um desafio para o TEA, já que:

[...] para se aproximar afetiva ou sexualmente de outro tem que vencer a dificuldade tanto na comunicação verbal, como não verbal, dificultando a iniciação, manutenção e compreensão dos relacionamentos (SBP, 2019, p. 2019).

Por isso o apoio familiar e psicológico é fundamental para que o adolescente aprenda a lidar com estas situações. Dessa maneira, é importante também que ele saiba que é uma pessoa autista, pois muitos pais rejeitam o diagnóstico, principalmente aqueles com características de nível 1³²; outros sabem do diagnóstico, mas não contam para os filhos por serem superprotetores e acabam prejudicando, já que, o adolescente TEA perceberá que é diferente dos outros e os colegas perceberão também. Por isso, quando há o diagnóstico e o apoio da família eles podem procurar grupos com as mesmas características. Segundo Gaiato (2018):

Existem alguns grupos terapêuticos para adolescentes com autismo, e o contato com pares e especialistas ajuda muito no controle da sexualidade, no acompanhamento profissional e no cotidiano de habilidades sociais (p. 104).

Procurar grupos de pessoas com a síndrome não significa que eles não poderão se relacionar com pessoas típicas. Mas, estar próximo a grupos com atributos semelhantes é importante para que possam conhecer e aceitar de forma mais tranquila a sua condição.

³² Chamados, antigamente, de “aspergers”. Esse termo não é mais utilizado desde o DSM-V.

As questões em relação a um relacionamento amoroso dependem dos déficits comunicativos e de interação social, ou seja:

O adolescente para se aproximar afetiva ou sexualmente de outro tem que vencer a dificuldade tanto na comunicação verbal, como não verbal, dificultando a iniciação, manutenção e compreensão dos relacionamentos (p. 19).

Os interesses restritos e os comportamentos repetitivos fazem com que muitos autistas não se interessam por outra pessoa e não construa um par amoroso. No entanto, existem aqueles que conseguem conviver socialmente, ter um grupo de amigos a quem possa se comunicar, dentro de seus limites e, também, ter um par amoroso. Para isto, é importante ter um acompanhamento sendo orientado por profissionais psicólogos ou terapeutas que os acompanham.

Vale ressaltar que as questões referentes a sexualidade podem ser orientadas de maneira formal através de programas de orientação sexual ou pela família, pois as regras, os costumes e a religião familiar devem ser considerados (OTTONI; MAIA, 2019).

ADOLESCENTE AUTISTA: habilidades de autorrepresentação

A adolescência é uma fase de grandes decisões, novas experiências e a busca pela independência. Diante disso, o autista também pode passar por essa etapa de transições e adquirir experiências para a sua vida. Desta forma, a autorrepresentação é muito importante, pois a mesma implica em ensinar a tomar decisões. Segundo Evensen, Jenny e Zarrilli (2008):

Autorrepresentação deve ser ensinada ao longo da vida de cada pessoa. Isso pode começar de pequenas formas, através do ensino de um indivíduo a tomar decisões. Gradualmente, habilidades mais avançadas, tais como aquelas envolvendo negociações e divulgações, devem ser adicionadas ao

aprendizado, se apropriado. Aprender a pedir ajuda é outro passo no desenvolvimento de habilidades de autorrepresentação. Para fazer isso, o indivíduo precisa ser capaz de identificar que há um obstáculo ou dificuldade e, então, procurar assistência para ter o problema resolvido (np.).

Para criança ou adolescente neurotípicos tomar decisões por si mesmo é algo natural. Já os adolescentes atípicos como autistas têm dificuldade em tomar decisões. Por isso, auxiliar esse indivíduo no desenvolvimento de sua autonomia contribuirá para a vida adulta.

A autorrepresentação implica falar ou expor as suas próprias necessidades. Não é um processo fácil, pois as dificuldades comunicativas do TEA são limitadas, alguns não utilizam linguagem verbal fazendo com que esse processo de transição seja mais difícil pela sua condição. Por conseguinte, é necessário que haja apoio da própria família quando são exemplos de ações reflexivas e autônomas. As habilidades de autorrepresentação implicam:

- falar por si próprio;
- perguntar sobre o que você precisa;
- negociar por você mesmo (trabalhando com outros para alcançar um acordo que se adequa às suas necessidades);
- conhecer seus direitos e responsabilidades;
- utilizar os recursos que estão disponíveis para você;
- ser capaz de explicar sua incapacidade tanto pelo uso de palavras escritas, figuras ou gestos (EVENSEN; JENNY; ZARRILLI, 2008, np.).

Portanto para que seja desenvolvido essas habilidades há alguns requisitos importantes. Dentre eles, o primeiro aspecto é saber que é um autista. Depois, a família ou a equipe multidisciplinar que o acompanha deve listar algumas coisas que são mais difíceis para o TEA, mas que podem, dentro de seus limites, serem desenvolvidas aos poucos tornan-

do-se um desafio (EVENSEN; JENNY; ZARRILLI, 2008). Por isso, que é muito importante um grupo de apoio e convívio com outros adolescentes com autismo para que haja um compartilhamento de experiências para a aquisição de habilidades e autorrepresentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das pesquisas realizadas para a escrita do presente trabalho, concluiu-se que o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma síndrome de transtorno neurológico, sendo que as principais características estão associadas a comunicação, a interação social e aos comportamentos repetitivos.

A problemática do artigo foi abordar as questões do TEA na adolescência e, também, sobre algumas ações que podem ser feitas para ajudar o adolescente a desenvolver melhor as suas habilidades através do apoio familiar como grande aliado.

É importante buscar o mais rápido possível o tratamento para auxiliar o adolescente. E, quando a descoberta e a aceitação da pessoa TEA pela família ocorre as possibilidades de desenvolvimento são maiores através do apoio. Desta forma, as contribuições da família são muito importantes para o adolescente, para que ele consiga lidar e enfrentar as situações comuns da vida.

Assim como qualquer outro indivíduo o adolescente com autismo é um ser único, tem suas particularidades e sua singularidade, e o processo de desenvolvimento junto com o tratamento vai variar conforme o grau de gravidade, do comprometimento e apoio de cada um dos que o acompanham seja a equipe multidisciplinar ou a família.

REFERÊNCIAS

EISENSTEIN, Evelyn. **Adolescência: definições, conceitos e critérios**. Adolescência e saúde. Rio de Janeiro: volume 2, nº 2, 2005. Disponível em: <https://>

cdn.publisher.gn1.link/adolescenciaesaude.com/pdf/v2n2a02.pdf. Acesso em: 11 nov. 2020.

EVENSEN, Susan Logan; JENNY, Peter Evensen; ZARRILLI, Joe. **Manual de transição para a vida adulta**. Autism Speaks, 2008.

GAIATO, Mayara. **S.O.S autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. São Paulo: inversos, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8 ed. São Paulo: atlas 2019.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2007. 184 p.

OTTONI, Ana Carla Vieira; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Considerações Sobre a Sexualidade e Educação Sexual de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista**. –Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1265-1283, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12575/0>. Acesso em: 15 nov. 2020

PAPALIA, D. E. e FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre, Artmed, 12ª ed, (2013).

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação: Transtorno do espectro do Autismo**. Departamento Científico de Desenvolvimento. N° 05, 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

TEXTO 8

PROJETO: A UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIFIMES – GOIÁS, COM FOCO NO SABER MATEMÁTICO³³

Marcelo Máximo Purificação³⁴

José Carlos Oliveira Flores³⁵

Janilson da Conceição Silva³⁶

Laura Kettle Souza Silva³⁷

Yasmin Silvestre Souza³⁸

RESUMO: A utilização das Novas Tecnologias da Comunicação e Informação conhecidas pelos acrônimos (TIC e NTIC) vêm possibilitando diferentes vivências, olhares e multiplicidades de práticas e metodologias de intervenções. Frente à presente proposição, me ponho a perguntar: será que estamos a preparar os futuros professores (pedagogos) para uma utilização pedagógica das TIC no ensino e aprendizagem da Matemática? A partir dessa indagação, espero responder a seguinte questão problema: Como os futuros professores (pedagogos) integram as tecnologias, numa perspectiva pedagógica, no processo de ensino e aprendizagem da Matemática? O objetivo deste projeto de

³³ Projeto de Pesquisa apresentado na Diretoria de Pesquisa da UNIFIMES (2019)

³⁴ Professor Titular no Centro Universitário de Mineiros - UNIFIMES/Goiás -

³⁵ Acadêmico de Psicologia – Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES/Goiás

³⁶ Acadêmico do curso de bacharelado e licenciatura em Psicologia do Centro Universitário de Mineiros, pesquisador júnior vinculado ao NEPEM. E-mail: janilsondc.silva@gmail.com

³⁷ Acadêmica do curso de bacharelado e licenciatura em Psicologia do Centro Universitário de Mineiros- UNIFIMES, pesquisadora júnior do NEPEM. E-mail: laura.kete@hotmail.com

³⁸ Acadêmica do curso de bacharelado e licenciatura em Psicologia do Centro Universitário de Mineiros- UNIFIMES, pesquisadora júnior do NEPEM. E-mail: yasminsilvestre2000@gmail.com

pesquisa é produzir e aplicar uma sequência didática, com o objetivo de trabalhar o uso das TIC na prática pedagógica dos futuros professores de Matemática dos anos iniciais. Será uma pesquisa de cunho qualitativo com aproximação para pesquisa ação, em que se fará uso da observação participante. O método e procedimentos para análise de dados pautar-se-ão na análise dos conteúdos de Bardin (2011). Para o autor, a análise do conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa ter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que possibilitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens. Espera-se com este projeto uma melhoria no ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem de Matemática nos anos iniciais no município de Mineiros – Goiás, pois um trabalho dessa magnitude pode possibilitar uma série de nuances que, adequado aos contextos em que for desenvolvido, podem contribuir positivamente.

Palavras-chave: Processos Educativos; Formação de Professores; Tecnologias da Informação e Comunicação; Práxis Pedagógica.

INTRODUÇÃO

É fato que o desenvolvimento tecnológico impacta a sociedade em todas as suas dimensões. Percebe-se, nesse novo cenário social, que as tecnologias vêm ganhando espaço, modificando o pensamento e o modo de vida social das pessoas, fato esse que ficou explícito agora no contexto de pandemia. Tais mudanças repercutem significativamente no nosso modo de aprender e interagir com o outro.

Portanto, para desenvolver uma proposta de pesquisa sobre a utilização pedagógica das tecnologias no processo de formação inicial de professores para o fazer matemático, fez-se necessário revisitar minha trajetória. A partir desses contextos, analisar as vivências que pudessem justificar e/ou corroborar com a seguinte proposição: nesse novo cenário social amplamente marcado pelas tecnologias, as universidades

e os sistemas de ensino devem buscar estratégias que possibilitem o uso pedagógico das TIC como ferramentas para o desenvolvimento de novas formas de se pensar e fazer o processo ensino e aprendizagem.

Minha formação em Pedagogia e Matemática direciona hoje atuação enquanto professor universitário de instituição pública. O trabalho docente tem me possibilitado experiências e vivências que permitem o contato com disciplinas relacionadas às TIC e, ao mesmo tempo, observar de perto a operacionalização, ou seja, o trabalho com as tecnologias na prática da sala de aula. Nesse contexto, percebe-se um distanciamento entre a teoria e a prática, no que se refere ao uso das tecnologias, problema esse que me incomoda desde o período da graduação.

Tal fato me fez lembrar de Moran (2013, p.11) quando diz: “para onde estamos caminhando na educação?” O próprio autor responde, que “é muito difícil determinar um rumo para a educação. Quando o uso da internet se disseminou, eu imaginava que os impactos seriam muito fortes nos primeiros anos, que teríamos metodologias muito diferentes, mais participativas e adequadas a cada aluno. Isso vem acontecendo, mas num ritmo muito mais lento do que eu esperava” (p.11). Essa fala de Moran é, sem sombra de dúvidas, um elemento de motivação.

Defendemos a ideia de que o uso das TIC deve vir acompanhado da prática pedagógica dessas ferramentas. E, para tal, há um conjunto de fundamentação epistemológica que perpassa o conhecimento do conteúdo, aspectos didáticos, metodológicos e de estratégias de ensino, de modo a ultrapassar as barreiras do comumente utilizado na sala de aula. Na linha dessas ideias, Corradini; Mizukami (2013, p. 91), promovem como reflexão que a formação de professores, para uso das TIC, acima de tudo deve abranger: “[...] conhecimento básico de informática, conhecimento pedagógico ‘do conteúdo’, formas de gerenciamento da sala de aula ao utilizar recursos tecnológicos, didática, interdisciplinaridade e forma de abordagem da aprendizagem significativa” (p. 91).

Bebendo nessa mesma fonte reflexiva, este estudo assume a importância da temática, buscando assim investigar o uso das TIC na formação inicial de professores de Matemática da primeira fase do Ensino Fundamental, como uma possibilidade de potencial inovador para o processo ensino aprendizagem de alunos estagiários do curso de Pedagogia de duas instituições situadas no estado de Goiás e uma situada na região do Sisal, no estado da Bahia. Esse cenário tecnológico, dentro do qual nascem as novas gerações, exige uma nova cultura profissional e uma nova formação docente para fornecer pressupostos teóricos-metodológicos aos futuros professores de matemática, Cibotto (2015, p. 27). Lèvi (1993, p. 5) acrescenta que o professor, no papel de “formador, torna-se um animador da inteligência coletiva, dos grupos com os quais ele se ocupa”, o que significa que, quanto maior a diversidade de recursos, maiores serão as possibilidades de aprendizagem. Ampliar a utilização de estratégias comunicacionais causará a consequente ampliação das possibilidades de eficácia do processo ensino-aprendizagem (LIMA, 2006). Ratificando essa situação, Moran (2008) enfatiza que, em muitos casos, os alunos estão prontos para o uso das tecnologias; no entanto, os professores, como mediadores, sentem insegurança frente a essa nova ferramenta de ensino.

JUSTIFICATIVA

“O uso das tecnologias aliado à formação docente é um assunto complexo e que exige amplas reflexões”, Cibatto (2015, p. 27). Organizar um estudo, uma investigação não é fácil. Ainda mais quando o objeto a ser estudado é uma temática ampla e complexa, por isso os elementos que **justificam a pertinência** do estudo devem ser claros.

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, tem sido objeto de estudo de várias investigações. No Brasil, observando os trabalhos desenvolvidos dentro dessa temática na Plataforma Brasil (do MEC), aparecem em torno de 352.819 trabalhos. No entanto, nesta

pesquisa, apresentamos como diferencial o alinhamento de algumas palavras-chave (Uso pedagógico das TIC; Formação Inicial de Professores Pedagogos; Educação Matemática) que dá às discussões um tom de ineditismo.

Justifica-se a presente pesquisa no potencial didático que as tecnologias podem oferecer se bem utilizadas. Por ser uma demanda pontual do Curso de Pedagogia constatada por uma enquête desenvolvida pelo Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Multidisciplinar – NEPEM/CNPq no primeiro semestre de 2019, ouviu 108 alunos do referido curso e constatou que apenas 31% afirmam dominar o computador. Dessa amostra, 7% afirmam ter conhecimento de softwares educativos, no entanto, apenas 2% declaram possuir competências e habilidades para conectar esses softwares aos conteúdos pedagógicos de Matemática. Frente a isso, propomos o seguinte **objetivo**: *Produzir e aplicar uma sequência didática, com o objetivo de trabalhar o uso das TIC na prática pedagógica dos futuros professores de matemática das séries iniciais.*

REFERENCIAL TEÓRICO

Nessa apresentamos as tecnologias – iniciamos conceituando as tecnologias e, a partir do conceito, uma breve discussão sobre: As novas tecnologias na Educação Brasileira; As TIC na formação do Pedagogo e As TIC no ensino da Matemática perspectiva para o Curso de Pedagogia.

AS TECNOLOGIAS

Quando novas informações surgem e as circunstâncias mudam, já não é possível resolver os problemas com as soluções de ontem. ROGER VON OECH, 1998)³⁹

As tecnologias na era atual são responsáveis por mudanças constantes na sociedade. No novo contexto social, a conexão entre tecnologia

³⁹ Oech, r.v. Um toc na cuca. 14. ed. São Paulo: Cultura, 1998.

e ensino é uma das formas significativas e diferenciadas de desenvolver conteúdos com mais qualidade. No Brasil, esse cenário marcado pelo desenvolvimento tecnológico que acirradamente vem ganhando cada vez mais espaços e impactando contextos desde a década de 1970, vem seguido de grandes desafios. Contexto em que os meios virtuais colaboraram com a operacionalização, comunicação e divulgação dos primeiros hardwares e softwares, mas somente com a popularização advinda da internet, é que há a potencialização das TIC, em vários setores e contextos sociais.

CONCEITUANDO TECNOLOGIAS

Para Sturion e Morais (2016, p. 1), citando Moran (2008), as novas gerações de crianças e jovens já nascem “conectadas” com tudo o que ocorre ao seu redor, por estarem o tempo todo inseridas num contexto social, que possui um contingente enorme de recursos tecnológicos como: a televisão, rádio, computadores, notebooks, smartphones, tablets, celulares etc. (2016, p. 1). A partir dessa proposição, Kenski (2017, p. 23) estabelece que “o conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”.

A utilização das Novas Tecnologias da Comunicação e Informação, conhecidas pelos acrônimos (TIC e NTIC), vêm possibilitando diferentes vivências, olhares e multiplicidade de práticas e metodologias de intervenções. Mas, afinal, o que se entende tecnologias? Etimologicamente falando, a palavra se organiza a partir de dois termos: *techné* do grego que significa (saber fazer, produzir, fabricar, técnicas) e *logia* (estudo). “Entretanto, as ideias que se formam a respeito da palavra tecnologia são diversas, e poucas se findam apenas no significado do termo”, Souza (2016, p. 27).

Neste estudo, primamos por trabalhar a concepção de TIC, a partir do que preceitua Corrêa (1977) e de Pacievitch (2009,2014). Para

Corrêa (1977), é um conjunto de conhecimentos e informações organizados, provenientes de fontes diversas como descobertas científicas e inovações, obtidos através de diferentes métodos. Tecnologia da informação e comunicação (TIC) “pode ser definida como *um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum*, Pacievitch (2014).

Veraszto et al (2008), viajando na estrutura do termo tecnologia, apresentam distintas concepções, que perpassam desde o contexto da intelectualidade até a tecnologia como sinônimo de ciência. Estudo diversos corroboram com as concepções de Veraszto e afirmam que a “a tecnologia se desenvolve mediante a organização de estudos teóricos, que normalmente ocorrem quando uma teoria surge para substituir uma anterior” (SOUZA, 2016, p. 28).

Sobre a concepção a partir da neutralidade e o estado de ser das tecnologias, Souza (2016), citando Veraszto et al (2008), acredita que: “as tecnologias em si não são boas e nem más, apenas o seu uso é que pode trazer uma dessas características” (p.28). E fala da autonomia da tecnologia, que na sua concepção determinista, não permite ser controlada pelos seres humanos.

A partir dessa trajetória histórica e social, as TIC assumem importantes papéis no mundo atual. No entanto, um dos contextos e setores mais favorecidos com o advento das TIC foi a Educação. Na modalidade presencial, as TIC aparecem com a função de potencializar os processos educativos e desenvolver a aprendizagem. Na educação a distância, as TIC representam a grande vedete.

AS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao longo do tempo, a escola e as instituições de ensino vêm se adequando para atender o sujeito social em seus contextos históricos. Nesses, a educação pode ser vista como “um mecanismo poderoso de articulação das relações entre poder, conhecimento e tecnologias”,

Kenski (2017, p. 18). Isso talvez justifique o surgimento de metodologias e práticas diferenciadas que aparecem como ‘ferramentas’ de aproximação desse sujeito a-temporal do processo de ensino e aprendizagem. Haja vista que “a evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época” (KENSKI, 2013, p. 21). Para Araújo et al (2017), isso acontece porque a “educação é um processo, não um fim em si mesmo, portanto, precisa sofrer intervenções positivas para o seu aprimoramento” (p. 925).

No Brasil, o diálogo entre as novas tecnologias e a Educação ganha corporeidade na década de 1980, quando algumas ações são desenvolvidas pelo governo brasileiro. Andando pelas trilhas teóricas de Bottega (2010), chegamos à seguinte linha dialógica:

[...] em 2013, foi criada a primeira comissão especial de informática formada por membros do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL). [...] em 1986 e 1987, cria-se o Comitê Assessor de Informática para educação de 1º e 2º graus, a partir do Projeto Educom, na sequência Projeto Formar (que visava a formação de recursos humanos) e Projeto CIED (cujo foco era a implantação de Centros de Informática e Educação). [...] em 1997, por meio da Portaria nº 522 de 09 de abril, cria-se o Programa nacional de Informática na Educação – Proinfo, que visava à introdução de novas tecnologias de informação e comunicação na escola pública, como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem (BOTTEGA, 2010, p, 34-35).

Nas concepções de Tajra (2000), as relações dialógicas estabelecidas entre tecnologias e educação, por meio do Proinfo, visam:

“melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; incorporar novas tecnologias de informação nas escolas por meio da criação de

nova ecologia cognitiva; propiciar uma educação que busque o desenvolvimento científico e tecnológico e educar para uma cidadania global numa sociedade mais desenvolvida tecnologicamente. (BOTTEGA, 2010, 36).

Para muitos, as tecnologias vinham para resolver toda a problemática da sala de aula e conseqüentemente do processo ensino-aprendizagem. Muita coisa mudou com o PROINFO. Escolas de vários municípios e estados do Brasil foram beneficiadas com computadores e laboratórios de informática. No entanto, a falta de políticas de acompanhamento e fiscalização dos recursos/ materiais colaboraram para não integralização plena da proposta e dos objetivos idealizados pelo Proinfo. Para Morgado (2003), citando Candau (1999), “a pouca efetividade atribuída aos projetos de tecnologia educacional no Brasil explica-se pelo fato de ser, em grande parte, realizado por pessoal de formação técnica, mas não pedagógica” (p. 11).

Moran (2013, p. 11) afirma ser muito difícil “determinar um rumo para educação diante de tantas mudanças, tantas possibilidades, tantos desafios”, que uma sociedade tecnológica oferece. São muitos os fatores que (in) diretamente influenciam esse processo. “As próprias palavras ‘tecnologias móveis’ mostram a contradição de utilizá-las em um espaço fixo como a sala de aula: elas são feitas para movimentar-se, para que sejam levadas a qualquer lugar, utilizadas a qualquer horar e de muitas formas” (p.30). O que se entende, a partir das primícias do autor, é que:

“com as tecnologias atuais, a escola pode transforma-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagem significativas, presenciais, digitais, que motivem o aluno a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir” (MORON, 2013, p. 31)

No contexto de tecnologia educacional à luz de Moron, professor e aluno estão a passar por constantes mudanças, mas, mesmo sendo elas significativas, ainda são insuficientes para atenderem às necessi-

dades de um mundo globalizado, e que, a cada instante, experimenta um conhecimento novo. Ensinar nesse contexto, é um ato que requer muitos desafios. Pontuamos como alguns deles, os fatores diversidade, identidade e cultura que estão presentes e povoam a sala de aula.

A partir dessa conjectura, Fernandes et al (1999) enfatizam que as tecnologias na Educação podem ajudar a enriquecer os ambientes de aprendizagem. E, quando isso acontece, novos espaços surgem na velha sala de aula, e, como consequência, temos uma ampliação dos processos sócioafetivos, que muito tem contribuído para o desenvolvimento dos sujeitos em situação de aprendizagem.

AS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

As tecnologias da Informação e Comunicação são áreas do saber humano que se têm desenvolvido em grande escala nas últimas décadas, tanto a nível da profundidade do conhecimento envolvido, como também da sua aplicabilidade (CUNHA, DUARTE e MARTINS, 2010, p. 3).

Nos dias atuais, muito se houve falar sobre o uso das tecnologias nos espaços (não) formais de educação. Percebe-se que a relação das TIC com a educação e conseqüente com o ensino, no nosso caso de investigação, o ensino superior – formação de professores, está diretamente ligada às exigências determinadas pelo novo cenário social. Vinculando-se aos aspectos de cunhos políticos, econômicos e sociais da sociedade contemporânea (BELLONI, 2009). No entanto, a simples inserção de artefatos tecnológicos nos espaços educacionais não se constitui a integração da tecnológica à prática docente. É preciso que haja a preparação docente para o manuseio de tais tecnologias. Daí a importância de discutir essa preparação nos cursos de formação inicial de professores.

Para Almeida (1999, p. 46), pensar numa formação de professores utilizando as TIC é desenvolver um processo de condução de práticas em que os alunos sejam capazes de buscar, entre outras coisas, com-

preender os conceitos envolvidos ou levar e testar outras hipóteses. (ALMEIDA, 1999, p. 46).

A chegada das tecnologias nos ambientes educacionais aumenta a responsabilidade das universidades/ instituições de ensino que trabalham com cursos de formação de professores (licenciaturas) no que tange ao desenvolvimento de estratégias que possam vincular o uso da tecnologia às práticas pedagógicas e, conseqüentemente, ao processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Oliveira Neto (2005), essa prática ainda não está em plena evidência nas instituições de ensino superior do Brasil. Salienta o autor que a maioria das instituições (sejam públicas ou privadas) apresentam dificuldades de inserção de práticas com usos as TIC, nos cursos de licenciaturas, o que dificulta o desenvolvimento de competências e habilidades aos futuros professores para fazerem uso das tecnologias como ferramentas pedagógicas. Na linha dessas ideias, Coll; Mauri; Onrubia (2010, p. 69), explicitam a importância da integração, pontuando que no “contexto da sociedade do conhecimento [...], as tecnologias [...] passaram a ser um suporte fundamental para a instrução, beneficiando um universo cada vez mais amplo de pessoas”.

Já nas concepções de Kenski (2003, p. 15), para se “ter um melhor ensino, é preciso que se façam reformas estruturais [...]”. Por isso, pensar no uso das TIC nos cursos de formação inicial de professores, em particular no de Pedagogia, requer a implantação de um planejamento arrojado e que deve envolver todos os partícipes do processo de formação (instituição, professores e alunos) dentro de uma nova postura pedagógica.

Analisando o contexto em discussão e os proponentes envolvidos (formação de professores e o uso das tecnologias), Gama (2008, p. 41) destaca que “o maior desafio atual é como preparar o professor que está sendo chamado a incorporar os recursos das TIC em seu fazer pedagógico”. A partir dessa assertiva, voltamos o olhar às instituições de ensino

superior do Brasil, que fazem a oferta do curso de Pedagogia, no intuito de mostrar a importância do desenvolvimento de ações diretas que envolvam as tecnologias, nos seus espaços físicos, nos currículos dos cursos e nas práticas realizadas em sala de aula pelos professores formadores.

O avanço do indivíduo pensado, desenvolvido e mediado pelas tecnologias, pode resultar no melhoramento dos métodos educacionais desenvolvidos no interior das instituições de ensino e no surgimento de práticas e métodos diferenciados de aprendizagem (UNESCO, 2003). Nas concepções de Moran (2004), a formação do professor pode contribuir, elevando seus conhecimentos sobre as TIC para além da visão instrumentalista e conservadora, mas sim, a partir de uma perspectiva inovadora, que muito pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. O Curso de Pedagogia da UNIFIMES tem uma carga horária total de 3.852h distribuídas em 08 semestres letivos e teve seu último reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás – CEE/ GO em 31/12/2014. Entre os objetivos do curso está: “Habilitar para a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional”⁴⁰. Para cumprimento desse objetivo, o curso atende às diretrizes da Resolução nº. 02/2015, com a inserção das TIC como possibilidade didática no ementário de várias disciplinas do currículo. No entanto, em apenas 04 disciplinas as TIC aparecem com intensidade teórica e prática, são elas:

Disciplina que utilizam as TIC na teoria e na prática			
Disciplina	CH	Créd.	Modalidade
Informática Básica	36h	02	Presencial
Metodologia Científica	36h	02	Presencial
Educação Comunicação e Mídia	36h	02	Presencial
Planejamento de TCC	36h	02	Presencial
Total no Curso	144h	08	Presencial

Fonte: Matriz Curricular do Curso

⁴⁰ Página do Curso na Instituição. Disponível em: http://unifimes.edu.br/avada_portfolio/pedagogia/ Acessado em 03/03/2019.

No curso de Pedagogia, o uso das TIC pode colaborar na construção de um perfil proativo, que pode incidir no surgimento de novas práticas que nasçam da articulação entre teoria e prática, perpassando pelas vivências e espaços onde o exercício profissional se estabelecerá. Acredita-se que pedagogo que desenvolveu competências e habilidades para o uso das TIC como ferramentas pedagógicas, esteja apto para o incremento de atividades desafiadoras, colocando em ação a resolução de problemas numa perspectiva de construção de conhecimento.

AS TIC NO ENSINO DA MATEMÁTICA PERSPECTIVAS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

Uma das principais tarefas em Educação Matemática é a revisão dos currículos e métodos de ensino de modo a tirar proveito das novas tecnologias de informação. (FEY, 1991 – in Matemática e Novas Tecnologias, p. 45).

O pedagogo é o professor responsável pela Educação Infantil e pelos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, muitos dos egressos do curso de Pedagogia não são afeitos à Matemática e atribuem esse não gostar às vivências anteriores. Para Nacarato; Mengali; Passos (2009), as marcas e os sentimentos negativos sobre a Matemática, que perpassaram a trajetória educacional desses futuros professores, são preponderantes para causar-lhes bloqueio e desafeto com a disciplina. Em outros casos, herdamos e conseqüentemente desenvolvemos práticas e saberes experimentados em nossa trajetória. O problema é que, na maioria das vezes, essas práticas estão descontextualizadas com o perfil do aluno da atualidade.

Nas concepções de (CURI, 2004), tais dificuldades com a aprendizagem e ensinagem da Matemática, vão além da ordem conceitual. Geralmente inter cruzam os conteúdos, conhecimentos didáticos e a própria organização curricular prevista para séries iniciais. Do outro lado, é sabido também que o ensino tradicional da forma como vem

sendo conduzido desestimula alunos e professores, o que urge a necessidade de repensarmos as práticas e incrementarmos novas atividades em sala de aula.

Para Pavaneli e Purificação (2021):

Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem requer influenciar aspectos como professores, programas, estudantes, infraestrutura, avaliação, entre outros. Mudanças na formação de professores exigem direcionar a atividade de ensino para o desenvolvimento de capacidades, habilidades, atitudes e valores que possibilitem o treinamento por competências para se adaptar às mudanças sociais, econômicas e tecnológicas e transformar nossa realidade (PAVANELI, PURIFICAÇÃO, 2021, p. 8).

Diante dessa perspectiva, muitos cursos reorganizaram seus currículos infiltrando os conhecimentos matemáticos para além das já conhecidas disciplinas de Didática e Prática da Matemática. A matriz curricular em vigor em uma das instituições em que desenvolvemos a investigação, é uma prova disso, há 04 disciplinas que organizam o pensar e o fazer matemático, são elas:

Disciplina	CH	Créd.	Modalidade
Matemática Básica	72h	04	Presencial
Fund. e Prática da Matemática	72h	04	Presencial
Didática	72h	04	Presencial
Estatística	72h	04	Presencial
Total no Curso	288h	16h	Presencial

Fonte: Matriz Curricular do Curso

A carga horária destinada ao conhecimento matemático no curso que investigamos não é ruim. Sinaliza para a possibilidade de um bom trabalho na formação inicial dos pedagogos da instituição. No entanto, comungamos com a ideia de Gonçalves (2000, p. 20), que: [...] o desen-

volvimento do professor se dá na sua prática docentes, na sua ação individual, nos movimentos de ações coletiva, nas reflexões sobre a prática [...], e isso vale para os que já estão na prática e para os que estão em processo de formação. E, da mesma forma, concordamos com a fala de Mendes (2013) quando afirma que: “ o nosso grande desafio como educadores matemáticos será, a partir desse cenário, oferecer contextos educativos, nos quais os nossos alunos possam lidar com as TIC, de forma a produzirem conhecimentos”. (MENDES, 2013, p. 40).

O trabalho de formação a ser desenvolvido no curso de Pedagogia com foco no desenvolvimento do conhecimento matemático, precisa se aproximar do proposto por Perez (2009), no que tange ao alargamento de conhecimentos básicos, necessários para uma boa prática docente de Matemática. O eixo central do que propõe Perez (2009) é o conhecimento do que vem a ser a Matemática; perceber como se organiza uma sequência didática com o objetivo de aprendizagem Matemática e verificar se o ambiente onde se realizará a prática é propício.

Percebe-se que as TIC, atreladas ao processo ensino e aprendizagem na formação inicial de professores, podem ser uma aliada poderosa ao processo de ensino de Matemática em contextos de práticas, como os vivenciados na sala de aula e no estágio supervisionado. A nova Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC), nas suas competências gerais, implementou o uso das TIC em duas delas, ou seja, nas competências 4 e 5. A primeira delas (competência 4) determina “o uso de diferentes linguagens, inclusive a digital, para expressar e partilhar informações”. Já a competência 5 estabelece a “utilização e criação de tecnologias digitais de forma crítica, reflexa e ética” (BNCC, 2017).

As discussões sobre a BNCC e suas competências ampliam em todas as dimensões, mas ganham intensidade principalmente no âmbito educacional. No congresso da Bett Brasil Educar, que ocorreu em São Paulo em maio de 2018, a educadora Guiomar de Mello diz que a ideia

da BNCC é aliar a tecnologia a todo processo pedagógico”, contrinuindo assim para “aprendizagem baseada em projetos”.

E foi mais adiante, segundo Guiomar (2018),

“Para inovar com as tecnologias é preciso ter clareza de todos os fazeres pedagógicos. No projeto, no plano de ensino, na sequência didática, nas competências e habilidades que se quer desenvolver e na avaliação. Quem domina bem esse processo está em boa posição para explorar o que de melhor a tecnologia pode fornecer” (GUIOMAR, 2018)⁴¹.

No entanto, a base de implementação das TIC nos processos educacionais, deve permear em uma primeira instância a preparação dos professores que estão na ativa e que vão entrar na ativa para essa prática. Com isso, novos olhares para formação inicial e continuada de professores, em que instituições de ensino “precisam avaliar suas intenções antes de implementar a tecnologia em sala de aula” afirma Anne Taffin (BETT BRASIL EDUCAR, 2018).

Voltando o diálogo para o curso de Pedagogia e o conhecimento de Matemática mediado pelas TIC, constante-se que tais conhecimentos nascem da prática docente e que são inerentes a um fazer pedagógico fomentado a partir dos conhecimentos científicos advindos de áreas específicas e de um ensino com especificidade (MISKULIN, 2006).

HIPÓTESES

A partir da temática principal e do objeto da presente pesquisa, que é verificar de que forma as TIC associadas ao percurso didático-pedagógico de alunos estagiários do Curso de Pedagogia da UNIFIMES, contribuem para suas práticas escolares no contexto do estágio supervisionado, levantamos como hipóteses e guia de argumentação, considerar:

⁴¹ Disponível em: <http://inoveduc.com.br/diretrizes-bncc-tecnologia-educacao-basica>. Acessada em 03/03/2019.

- a. Que o não uso das tecnologias em sala de aula na Educação Básica (do 1º ao 5º ano) por parte dos professores de Matemática está associado à falta de recursos tecnológicos disponíveis na rede pública, mas também à falta de qualificação de alguns profissionais.
- b. Que determinados contextos de formação de professores das séries iniciais para prática da Matemática contribuem de forma significativa para que seus discentes saiam com competências e habilidades construídas para o manuseio e aplicabilidade das novas tecnologias na prática em sala de aula. Mas também existem contextos que negligenciam essa formação formando limitadamente o indivíduo, para o manuseio e aplicabilidade das tecnologias em sala de aula.
- c. Que a inserção das novas tecnologias na sala de aula de curso de Pedagogia pode tornar a aprendizagem matemática mais eficaz e significativa.
- d. Que as boas práticas metodológicas sobre o uso das tecnologias, quando observadas e socializadas (oficinas), podem colaborar para o surgimento de outras, tão boas quanto.

OBJETIVOS E QUESTÃO DO ESTUDO

“O mau uso dos suportes tecnológicos pelo professor pode colocar a perder todo o trabalho pedagógico e a própria credibilidade do uso das tecnologias em atividades educacionais”, afirma Kenski (2003, p. 50-51).

Nessa perspectiva, Leme (2017, p. 58) salienta que “as experiências cotidianas dos alunos com as TIC ajudam a ter um panorama de possibilidades operacionais iniciais do emprego das TIC na Educação, porém, se considerarmos apenas essas, podemos direcionar as práticas educativas para a mera instrumentalização tecnológica”. Isso aumenta a responsabilidade das universidades em oferecer uma formação que possa potencializar o indivíduo para tal prática. Enquanto essa polí-

tica de potencialização do indivíduo para o uso das tecnologias como ferramentas de inovação pedagógica não for praticizada, não teremos uma “Educação capaz de empregar as TIC para alavancar os processos de ensino e de aprendizagem” afirma Leme (p. 58).

Diante dessa provocação, este estudo tem como proposta promover a utilização pedagógica das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem da matemática, para futuros professores das series iniciais.

Frente a essas necessidades do mundo contemporâneo, é fundamental a busca por um perfil de professor licenciado que seja capaz de utilizar de forma coesa as tecnologias, de modo a integrá-las ao planejamento e às boas práticas educativas, confirmando, assim, a assertiva de Nóvoa (2007, p. 2) quando salienta que “os professores reaparecem, neste início de século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade e de tecnologias”.

A fim de promover o entrecruzamento de saberes entre a formação inicial de professores e a utilização pedagógica das TIC no curso de Pedagogia, esta investigação se desenvolve no intuito de proporcionar conhecimentos matemáticos, que possam “tornar o estágio supervisionado inovador, prático, criativo e lúdico” Motta (2012, p. 25). Diante o exposto, propõe-se a responder ao **seguinte problema:**

- Como os futuros professores (pedagogos) integram as tecnologias numa perspectiva pedagógica no processo de ensino e aprendizagem da Matemática?

A questão norteadora categorizará os seguintes eixos na investigação: a) Utilização pedagógica das tecnologias (Ensino/ Tecnologia), b) Formação inicial de professores e c) a atuação do aluno estagiário, frente à educação matemática e o uso das tecnologias.

Objetivo Geral

- Produzir e aplicar uma sequência didática, com o objetivo de trabalhar o uso das TIC na prática pedagógica dos futuros professores de Matemática das séries iniciais.

Na busca de alcançar o **objetivo geral**, apresentamos os **objetivos específicos**, que alicerçam os objetivos práticos (estratégias) desta investigação.

Objetivos Específicos

- Caracterizar como os alunos estagiários do curso de Pedagogia percebem a necessidade de utilização das TIC e de que forma essas podem colaborar com os conhecimentos didáticos pedagógicos para os saberes matemáticos.
- Elaborar uma proposta de planificação de tarefas matemáticas, pelos futuros professores, que envolvam a utilização pedagógica das tecnologias.
- Avaliar uma sequência didática desenvolvida pelos alunos, no contexto de estágio, utilizando pedagogicamente as TIC no ensino da Matemática.

METAS

A partir dos objetivos (geral e específicos), pontuam-se metas e ações a serem desenvolvidos durante a investigação (pesquisa). Tais como:

OBJETIVO GERAL	META
Produzir e aplicar uma sequência didática, com o objetivo de trabalhar o uso das TIC na prática pedagógica dos futuros professores de Matemática das séries iniciais.	Promover a utilização pedagógica das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, por futuros professores das séries iniciais.

AÇÕES – 1º Sem/2020	
i.	Levantamento do nível de conhecimento e dificuldades dos alunos em utilizar as TIC pedagogicamente – a partir das disciplinas de didática e fundamentos.
ii.	Planejamento e elaboração de um curso de extensão sobre o uso e aplicabilidade pedagógica das TIC;
iii.	Implementar e o curso e acompanhar passo a passo sua realização.

Fonte: O próprio investigador

<p>Específico I - Caracterizar como os alunos estagiários do curso de Pedagogia percebem a necessidade de utilização das TIC e de que forma essas podem colaborar com os conhecimentos didáticos pedagógicos para os saberes matemáticos</p>	Meta 1º Sem/2020	Investigar os conhecimentos e as aprendizagens do futuro professor no que tange a prática pedagógica com uso de tecnologias.
	Ação	Levantamento do nível de conhecimento e dificuldades dos alunos em utilizar as TIC pedagogicamente – a partir da disciplina de Fundamentos da Matemática.
<p>Específico II - Elaborar uma proposta de planificação de tarefas matemáticas, pelos futuros professores, que envolvam a utilização pedagógica das tecnologias.</p>	Meta 1º Sem/2020	Promover a partir da disciplina de Didática da Matemática o planejamento e a construção de tarefas que envolva como recurso as tecnologias.
	Ação	Realização de oficinas didáticas com uso e aplicabilidade das tecnologias nos conteúdos de Matemática das séries iniciais.
<p>Específico III - Avaliar uma sequência didática desenvolvida pelo aluno, no contexto de estágio, utilizando pedagogicamente as TIC no ensino da Matemática.</p>	Meta 2º Sem/2020	Acompanhar os futuros professores na implementação de tarefas com tecnologias, no estágio pedagógico.
	Ação	Realizar observação participativa no intuito de verificar avanços, limites e dificuldades, dos alunos em trabalhar o ensino da Matemática com o uso pedagógico das TIC.

Fonte: O próprio investigador

METODOLOGIA

A pesquisa é de cunho qualitativo e tem aproximação com um estudo de caso, em que a intervenção pedagógica acontecerá em uma turma do Curso de Pedagogia da UNIFIMES, tendo como participantes ativos da investigação 22 estudantes que cursarão em 2020 o sétimo e oitavo períodos e 01 professora de estágio.

Compreende-se que Pesquisa Qualitativa é “um método de investigação científica que se foca no caráter subjetivo do objeto analisado”⁴². Surge na Antropologia e é também conhecida como investigação etnográfica, correlacionando-se ao “estudo da cultura” e apresenta-se “com diferentes enfoques, como alternativa para investigação em educação”, Triviños (1987, p. 118-120).

Essa abordagem “é valiosa pela flexibilidade que o pesquisador tem em ampliar seus objetivos iniciais”⁴³ e pelo fato de permiti-lo utilizar o seu contexto natural como laboratório, fazendo a “coleta de dados no local e no tempo em que os participantes estão vivenciando a situação pesquisada”. (ABAR; ESQUICALHA, 2017, p. 23).

Para esse momento da investigação, planejamos produzir, organizar e sistematizar os dados, de maneiras distintas, levando em consideração a seguinte sequência metodológica:

Fase I: Realizações das aulas Teorias e práticas e Didática, utilizar-se-á um questionário sondagem (Apêndice E), e o diário de campo do pesquisador – onde serão anotados o desenvolvimento das atividades práticas realizadas em sala de aula, nas disciplinas supracitadas. Nessa fase, organiza-se a sistematização de informações primárias, como se os participantes conhecem as TIC; quais as TIC mais utilizadas por eles; se conseguem fazer conexão entre o uso das TIC e o fazer, etc. Nortearão, ainda, esse momento da organização e sistematização dos dados, os objetivos (geral e específicos) propostos nesta investigação.

⁴² Site <https://www.significados.com.br/pesquisa-qualitativa/> Acessado em 02/05/2019.

⁴³ Fraenke & Wallen (1996).

Fase II – Do Curso de Formação: Nessa fase, utilizar-se-á o diário de bordo dos participantes, o portfólio com os relatos das atividades vivenciadas e uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE F). O uso desses instrumentos tem por finalidade perceber se as vivências dos participantes nas atividades formativas estão sendo suficientes para a construção do conhecimento e fazer um levantamento das dificuldades encontradas por eles durante o curso de extensão.

Fase III – Da observação no Estágio Supervisionado: Nessa fase, o pesquisador fará uso dos diários de observação (que será elaborado por ele e pela professora supervisora do estágio), contará ainda com o diário de bordo (dos estagiários participantes da investigação) e de uma entrevista semiestruturada (Apêndice G) que será desenvolvida após as práticas de estágio. Acredita-se que essa entrevista a ser desenvolvida após o estágio, contribuirá para elucidação do problema proposto e concretização dos objetivos.

Fase VI – Análise e tabulação dos dados: Partiremos do preposto Bogdam e Biklen (1994) para análise de conteúdo, em que organizaremos informações contidas nos diários de bordo e observação do pesquisador, no diário de observação do professor supervisor do estágio supervisionado, no diário de bordo dos estagiários participantes, do questionário e das entrevistas. Para os teóricos anteriormente anunciados,

[...] a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (p. 205).

Pensa-se em organizar os dados produzidos, a partir do proposto como estratégias e ações, elaboradas para atender aos objetivos da investigação, dispostos no Momento I, da seção 3.4, deste trabalho, incluindo a necessidade de categorizar e subcategorizar as informações.

RESULTADOS E IMPACTOS ESPERADOS (científico, social e econômico)

A intenção do uso das TIC em contexto de Formação de Professores com foco no ensino da Matemática instiga a apropriação de conhecimentos e o fazer matemático dos acadêmicos. Espera-se, ainda, que o uso das tecnologias como recurso pedagógico alargue as possibilidades de uma fazer didático diferenciado e que contribua para melhoria dos índices de aprendizagem matemática nos contextos de aplicabilidade do Programa.

Para além disso, vimos no Projeto uma possibilidade também de melhorias de práticas dos profissionais da educação (que estão na ativa na Educação Básica e nos cursos de formação de professores, a exemplo da Pedagogia). Em suma, acredita-se que o Projeto contribuirá com o desenvolvimento de conhecimento e que proporcionará a integração das tecnologias numa perspectiva pedagógica aos futuros professores de Matemática da primeira fase do Ensino Fundamental (os pedagogos).

CRONOGRAMA

Cronograma de execução											
META	ATIVIDADE	MÊS									
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
1	Promover a utilização pedagógica das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem da matemática, por futuros professores das séries iniciais.	X	X	X							

2	2. Investigar os conhecimentos e as aprendizagens do futuro professor no que tange à prática pedagógica com uso de tecnologias.				X	X				
3	3. Promover a partir da disciplina de Didática da Matemática o planejamento e a construção de tarefas que envolva como recurso as tecnologias.						X	X		
4	4. Acompanhar os futuros professores na implementação de tarefas com tecnologias, no estágio pedagógico.							X	X	
5	5.1 Elaborar relatório final. Publicar em periódico com qualis B2.								X	X

REFERÊNCIAS

- ALSINA, Àngel. (2009) **Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos**. Curitiba: Base Editorial.
- AMADO, N. (2015). **Tecnologias na aprendizagem da matemática**: Mentoring, uma estratégia para a Formação de Professores. Educação Matemática Pesquisa, v.17, n.5, pp. 1013-1039.
- BOGDAN, R.; BILKLEN, S. (1999). **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora.
- BELLONI, M. L. (2006). **Educação a Distância**. 4. Ed. Campinas: Autores Associados.
- BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Atualizada até Emenda Constitucional nº 38, de 12/06/02. Brasília: Diário Oficial da União de 05/01/88.
- _____. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394/96, de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União de 23/12/96.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001. Parecer CNE/CP N. 2 de 01/07/2015.
- CARVALHO, M. G.; Bastos, João A. de S. L., Kruger, Eduardo L. de A. (2000) **Apropriação do conhecimento tecnológico**. CEEFET-PR, Cap. Primeiro.
- CORTELAZZO, I.B.C. (1996) **Redes de comunicação e educação escolar**: a atuação de professores em comunicações Telemáticas. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, USP, São Paulo.
- CORRÊA, M. B. Tecnologia. In: Cattani, A. D. (Org.) (1997). **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis/Porto Alegre: Vozes/Ed. Universidade.
- CUNHA, A. G. (1982) **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- DE KETELE, Jean-Marie de & ROEGIERS, Xavier (1999). **Metodologia da recolha de dados**. Lisboa: Instituto Piaget.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S (2006). **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41.

FERREIRA, A. B. H. (2008). **Aurélio**: o dicionário de língua portuguesa revisado conforme acordo ortográfico. Ed. Curitiba. Positivo, p. 337.

GABRIEL, M. (2013) **Educar**: a (r)evolução digital na educação. 1ª ed. São Paulo, SP: Saraiva.

GOULART, M. B.; BACCON, A. L.P. (2016). **Formação de professores e o uso de tecnologia no processo ensino aprendizagem de matemática**: que elementos considerar? In: BRANDT, C. F.; MORETTI, T. (Org.). **Ensinar e aprender matemática**: possibilidades para a prática educativa. Ponta Grossa. Ed. UEPG, p.255-274.

KENSKI, V.M. (2012). **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. (1993). **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas.

LÈVI., P. (1993). **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34.

LIBÂNEO, J. C. (2002). **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educativas e profissão docente. São Paulo: Cortez.

----- (2004). **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia. Alternativa.

LINCOLN, Y.; G., E. (1985) **Naturalistic Inquiry**. Londres: Sage Publications. Lisboa - Portugal, Edições 70.

LIMA, L.C. (2006). **Concepções de escola**: para uma hermenêutica organizacional. In: L.C.

LIMA (Org.). **Compreender a escola**: perspectiva de análise organizacional. Porto: Asa, p. 15-69.

MASETTP, M. T. (2013). **Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação**. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª ed. Rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, p.141-171.

MARÇAL, E.; ANDRADE, F.A. (Orgs.) (2016). **Gestão, ensino e tecnologias** – práticas docentes, experiências e as tecnologias digitais. Campinas, SP: Pontes Editores.

MORAES, M. C. (1997). **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus.

MORAN, J. M. (2003). **Gestão inovadora da escola com tecnologias**. São Paulo, Avercam, 2Paginas 151-164. Disponível em? http://www.eca.usp.br/prof/moran/sitetextos/tecnologias_educacao/gestao.pdf. Acesso em: 14 abr. 2018.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. (2013). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. Rev. e atual. Campinas, SP: Papirus.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M.H.T.A. (2006). **O processo de pesquisa**: Iniciação. 2 ed. Brasília: Liber Livros.

PAVANELI, Keila Ferreira. PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. **As constantes mudanças nos contextos da formação de professores no Brasil**. Revista Científica Novas Configurações-Diálogos Plurais, v. 2 n. 1, 2021. Disponível em: <http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/10.4322/2675-4177.2021.006/pdf/dialogosplurais-2-1-59.pdf> . Acesso 15 jan 2021.

PIMENTA, S.G.(2006). **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e escrita de um conceito. 4ª ed. São Paulo, SP: Cortez.

PURIFICAÇÃO, I. da. (2005). **Cabri-Géomètre na formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental**: possibilidades e limites. São Paulo. Tese (doutorado em Educação (Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP

RICHARDSON, R.J.(1999). **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas.

ROCHA, C. A. (2010). **A formação de professores nos cursos de licenciatura e tecnologia**: algumas reflexões. In: Belline, W.; Costa, N. M. L. da. Educação Matemática, tecnologia e formação de professores: algumas reflexões. Paraná, PR: Felcilcam, p. 59-84.

SIQUEIRA,C. W.G.; Mendes, G.B.C.N. (2016) **Teoria e prática na formação de professores**: um olhar investigativo sobre o PIBID UECE. In: Marçal, E. Andrade, F.A. (Orgs.) Gestão, ensino e tecnologias – práticas docentes, experiências e as tecnologias digitais. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 63-76.

TARDIF, M.; Lessard, ,C. (2011) **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes.

TEXTO 9

LIBRAS E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Elidaiara Maria Pereira da Silva⁴⁴

Vanessa Alves Pereira⁴⁵

RESUMO: A formação docente em Libras é um assunto que tem sido discutido dentro da sociedade, bem como a educação bilíngue. Esse trabalho busca abordar tal temática, pela necessidade de o professor ser um docente bilíngue. O trabalho tem como objetivo geral pesquisar sobre a formação de professores na área de Libras, elucidando os direitos educacionais e linguísticos do aluno surdo, dentro do espaço escolar. Tem como objetivos específicos: conhecer a história da educação dos surdos; analisar direitos educacionais e linguísticos do aluno com surdez; pesquisar a respeito da formação docente em Libras e a educação bilíngue. O método utilizado para a realização deste estudo, é qualitativo com uma pesquisa bibliográfica, onde foram usados livros, artigos e leis embasamento teórico. Nem sempre os surdos tiveram acesso à educação, para tanto, faz-se um breve histórico a respeito da educação dos surdos e sua vivência em sociedade, além de uma breve observação sobre as abordagens de ensino utilizadas no decorrer dos anos. A partir de vários movimentos sociais e com o reconhecimento da Libras o surdo vem conquistando sua representatividade em sociedade. Para tanto, o trabalho faz uma análise a respeito dos direitos educacionais

⁴⁴ Discente do 8º período de Pedagogia da Instituição UNIFIMES-GO. E-mail: silvaelidaiara@outlook.com

⁴⁵ Orientadora, mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Graduada em Direito pela Faculdade Morgana Potrich. Especialista em Libras- Educação Especial, atua como Docente no Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES). E-mail: vanessa.alves@unifimes.edu.br

e linguísticos dos surdos, para que haja um paralelo com a formação docente na educação bilíngue, onde levanta-se questionamento sobre qual seria a importância da formação docente em perspectiva bilíngue e como isso influencia na qualidade da educação para os surdos. Entende-se que o professor precisa buscar uma formação na área da Libras, para que ele seja um profissional bilíngue e obtenha uma boa relação professor-aluno, com o seu aluno surdo, para uma melhor aprendizagem desse aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Libras. Bilinguismo. Surdos.

ABSTRACT: Teacher training in Libras is a subject that has been discussed within society, as well as bilingual education. This work seeks to address this theme, due to the need for the teacher to be a bilingual teacher. The work has the general objective of researching the formation of teachers in the Libras area, elucidating the educational and linguistic rights of the deaf student, within the school space. Its specific objectives are: to know the history of deaf education; to analyze the deaf student's educational and linguistic rights; research on teacher training in Libras and bilingual education. The method used to carry out this study, is qualitative with a bibliographic research, where books, articles and theoretical basis laws were used. The deaf did not always have access to education, for that, a brief history is made about the education of the deaf and their experience in society, in addition to a brief observation about the teaching approaches used over the years. From various social movements and with the recognition of Libras, the deaf has been gaining its representativeness in society. For this purpose, the work analyzes the deaf's educational and linguistic rights, so that there is a parallel with teacher training in bilingual education, which raises questions about the importance of teacher training in a bilingual perspective and how influences the quality of education for the deaf. It is understood that the teacher needs to seek training in the Libras area, so that he is a

bilingual professional and obtains a good teacher-student relationship, with his deaf student, for a better learning of that student.

KEYWORDS: Teacher Education. Pounds. Bilingualism. Deaf.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é intitulado como Libras e a formação docente na perspectiva da educação bilíngue. Não existia nenhum tipo de educação para os surdos e nem mesmo uma formação continuada na área da inclusão. Os surdos passaram por grandes desafios dentro da sociedade, e, ainda enfrentam isso. Vendo isto, a educação estava longe da realidade em que viviam, portanto não tinha possibilidades dos surdos participarem de qualquer atividade educacional.

Depois de alguns anos de manifestações e lutas pela comunidade surda, foram abrangendo vários direitos, como o direito à vida, saúde, educação, moradia e demais, visto mais à frente na constituição citada neste trabalho, que felizmente foram marcados na história deles, até chegar a uma fase que pela lei haveria, portanto, uma língua, a LIBRAS, a qual o surdo poderia usá-la para melhor comunicação com sua comunidade. A aprovação da Língua Brasileira de Sinais foi o marco considerável em acatamento ao processo educacional dos surdos, e para entender o processo da Libras como uma língua e seu reconhecimento no Brasil como forma de comunicação e expressão, dispõe-se neste artigo, um sucinto relato histórico sobre a comunidade surda.

O professor como incentivador da aprendizagem e colaborador para a formação do sujeito como cidadão deve buscar meios metodológicos para ensinar um aluno surdo em sua sala de aula e para que haja uma relação professor e aluno, para tanto precisa-se que ele se envolva numa formação continuada na área inclusiva, assim será um professor bilíngue que é o essencial na vida da pessoa surda, visando entender que é através do bilinguismo que o surdo se desenvolve. Justificando-se o tema proposto, houve um tempo, em que conhecendo a

Libras, entende-se que é através dessa língua que várias pessoas que não podem ouvir a utilizam para poderem se expressar e se comunicar e adquirir conhecimentos, portanto é por este fato que redige-se esse artigo de conclusão de curso.

Portanto, o texto redigido preocupa-se em mostrar sobre a relevância da Libras e a formação docente na perspectiva da educação bilíngue, fornecendo aos leitores as leis que garantem aos surdos seus direitos em nosso país.

O objetivo geral deste trabalho é entender sobre a formação de professores na área da Libras, tendo como específicos mostrar a respeito da história da comunidade surda, reconhecer os direitos educacionais que a comunidade surda detém, identificar qual a forma mais eficaz para o aprendizado do surdo. O método utilizado para a realização deste artigo, é qualitativo sobre uma pesquisa bibliográfica, embasado em Lakatos e Marconi (2008), onde foram usados livros, artigos e leis.

O motivo pela escolha do tema referente, é justamente o de que muitos professores na atualidade ainda estão somente com a sua formação inicial e vê-se poucos profissionais na área inclusiva, deixando a educação dos sujeitos surdos a desejar, muitos alunos ainda sofrem em relação a educação do mesmo, portanto é grandioso que o professor busque uma formação continuada. O que instigou a pesquisa em relação ao tema, é pelo fato de que muitos professores estão em defasagem enquanto a formação continuada na área inclusiva especialmente em Libras. Qual a importância da formação docente na perspectiva de uma educação bilíngue?

A organização do trabalho é constituída por tópicos, inicialmente para contextualizar a temática do trabalho é feito um breve histórico sobre a educação dos surdos, posteriormente sobre os direitos educacionais e linguísticos para enfim chegar à formação docente, o bilinguismo e as considerações finais.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Inicialmente, para que se possa falar sobre a formação docente em Língua Brasileira de Sinais (Libras), faz-se necessário conhecer um pouco mais sobre a cultura surda e a história da educação dos surdos, abrangendo esse contexto, até de fato chegar aos problemas relacionados à formação do professor bilíngue.

A história dos surdos no Brasil e no mundo, nem sempre teve um cenário favorável para esta comunidade, nota-se que essa trajetória perpassou por várias fases marcantes para eles. Os surdos foram marginalizados e excluídos socialmente no decorrer de muitos séculos, sem direito de usufruir de sua vida, e, a segregação contida no Brasil e no mundo, demonstra o quanto a sociedade fora excludente em seus atos, conforme afirma Cruz e Araújo (2016), afirmam:

Na Antiguidade, os surdos eram considerados incapazes para desenvolverem qualquer tipo de atividade, eram proibidos de usar gestos naturais para se comunicarem e quando usavam tinham suas mãos amarradas e recebiam castigos, pois eram considerados débeis mentais, loucos, selvagens, seres sem alma, comparados até aos animais. Não tinham garantidos seus direitos legais, e, por não saberem ler e escrever, não podiam receber heranças (CRUZ e ARAÚJO, 2016, p. 375).

Diante de tal afirmação, tem-se aqui caracterizado o Oralismo, fase que se pautava no ensino de oralidade para o surdo, as mãos amarradas devem-se ao fato de as línguas de sinais serem totalmente proibidas, nessa época, inclusive nas escolas. Pode-se perceber que o povo surdo era impedido de propagar qualquer tipo de palavra uns com os outros, onde recebiam castigos por essa causa, e até mesmo eram considerados pessoas sem alma, em razão de não poderem se confessarem oralmente para pedir perdão aos seus pecados, por esse pretexto não tinham direitos legais como cidadãos, e, por isso não recebiam herança ou qualquer tipo de privilégio (STROBEL, 2009).

As condições de precariedade dos surdos, eram nítidas, e, porventura a exclusão também, assim, observa-se diversas atrocidades para com a comunidade surda. Entendia-se que para atingir a fala, é necessário que o indivíduo precise da audição, porque é o canal mais importante para se conseguir profanar alguma palavra e alcançar o aprendizado (STROBEL, 2009).

Segundo Aristóteles (384 – 322 a.C. apud STROBEL, p. 18) “... de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdo-mudo⁴⁶ se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão”, faz-se entender que sua observação com surdos não era considerável, de fato, ele os acatava como seres incapazes de aprender. Nos dias atuais, mostra-se que o filósofo estava relativamente confuso, contudo, surdos atingem graus de inteligência e aprendem como um ouvinte.

Na Idade Moderna, os surdos eram considerados sujeitos estranhos, não podiam comungar e nem receber herança, mas algumas famílias ricas, que dispunham de filhos surdos, tinham o privilégio de dar uma “educação” para os seus filhos. “[...] na Idade Média, os pais ricos que tinham filhos surdos começaram a pagar aulas particulares para que seus filhos aprendessem a ler e escrever” (CRUZ E ARAÚJO, 2016, p. 376). Foi então que de certa forma os surdos começaram a ter pequena visibilidade social, até mesmo pelos pais, nesse sentido entende-se que até mesmo seu próprio sangue negava sua descendência.

Observa-se, logo mais, na Idade Moderna, que um médico que também era filósofo, interpretou o surdo e originou-se a partir daí, a ideia que mesmo a pessoa não tendo a audição, poderia atingir o conhecimento, sabendo que para isso a forma considerável é de que a escrita possibilita o sujeito a entrar numa maturidade com o intelectual, é de grande relevância lembrar-se que outro filósofo já citado neste artigo dizia o oposto (CRUZ; ARAÚJO, 2016)

⁴⁶ Esse termo usado originalmente pelo filósofo Aristóteles caiu em desuso, hoje é incorreto esse vocabulário.

Segundo Girolamo (2009 apud STROBEL, p. 19) “[...] a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita... e que era um crime não instruir um surdo-mudo.”

Depois desse considerável acontecimento, foram surgindo os alfabetos manuais para a pessoa surda. Strobel afirma:

John Bulwer (1614-1684) publicou “Chirologia e Natural Language of the Hand”, onde preconiza a utilização de alfabeto manual, língua de sinais e leitura labial, ideia defendida pelo George Dalgarno anos mais tarde. John Bulwer acreditava que a língua de sinais era universal e seus elementos constituídos icônicos. (STROBEL, 2009. p. 20)

Através de alguns pesquisadores preocupados com a comunidade, a vida das pessoas surdas foi se transformando e possibilitando para os mesmos, momentos necessários para que pudessem viver. É notório que foram surgindo significativas melhoras, não só para os surdos, mas para as pessoas com deficiência.

Um grande marco é a primeira escola de Oralismo criada por Samuel Heinick, que segundo Strobel (2009), inicialmente atendeu cerca de 9 alunos. Apesar de o Oralismo não ser a corrente adequada, por defender apenas a oralidade, foi a partir de ações como estas que outros estudos surgiram.

Strobel (2009), afirma:

Abade Charles Michel de L’Epée (1712-1789) conheceu duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam através de gestos, iniciou e manteve contato com os surdos carentes e humildes que perambulavam pela cidade de Paris, procurando aprender seu meio de comunicação e levar a efeito os primeiros estudos sérios sobre a língua de sinais. (STROBEL, 2009. p. 22)

Então, L'Épée atendia os indivíduos surdos em sua casa, para que os alunos pudessem de alguma forma aprender a ler, ele usava um método da Língua de Sinais e juntamente com a gramática francesa que era denominado sinais metódicos, foi um homem que foi criticado pela forma que trabalhava, principalmente pelo oralista citado nesse artigo, Heinick. Este trabalho realizado por L'Épée, sujeitava-se muito da ajuda das famílias dos alunos e da caridade (STROBEL, 2009).

Logo após vários marcos que predominaram a história da comunidade surda, começa a ter visibilidade no Brasil a educação dos surdos.

D. Pedro II que com a lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, fundou no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, sob a influência de diretor do Instituto Bourges, de Paris, Ernest Huet. Cem anos após sua fundação, pela lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957, a instituição passou a se chamar Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). (PEREIRA, 2015, n.p.)

Foi a partir do Brasil Império, que a comunidade surda começou a ser vista, mesmo ainda não tendo uma inclusão total para eles, mas, naquele momento havia conquistas que os mesmos estavam alcançando, era de grande vitória bradá-las, já que em outrora eram apenas marginalizados, assim como as pessoas que possuíam outros tipos de deficiência.

Segundo Honora e Frizanco (2009), as pessoas surdas que não conseguiam afeiçoar-se ao oralismo, eram avaliadas como seres retardados. As dificuldades enfrentadas pelos surdos que perdiam a audição não eram respeitadas, na realidade a sociedade queria que o indivíduo surdo fosse normalizado, assim não precisaria sair de sua zona de conforto. Entretanto, no período da abordagem de ensino intitulada comunicação total, que era entendida como o uso da linguagem oral e sinalizada ao mesmo tempo, da década de 70, foi considerado o surdo utilizar a oralidade a língua de sinais ao mesmo tempo, o que também não era efetivo.

Atualmente a abordagem de ensino mais adequada para a educação dos surdos é o bilinguismo. sendo a L1 a Libras e L2 a Língua Portuguesa (STROBEL, 2009). O bilinguismo será abordado no tópico que discorre sobre a formação docente.

Hoje existem leis que reconhecem a língua de sinais, que antes era proibida pela sociedade. Pode-se dizer que a história da comunidade surda passou de maneira visível por uma corrente de exclusão. Faz-se necessário portanto, conhecer sobre os direitos educacionais e linguísticos do surdo, para que se possa fazer esse paralelo em panorama histórico com a formação bilingue do professor.

LIBRAS: DIREITOS EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICOS.

A Língua Brasileira de Sinais, como já mencionado, é a língua oficial das comunidades surdas brasileiras, para tanto, existem vários dispositivos legais que regulamentam tal questão e garantem direitos linguísticos e educacionais aos surdos no Brasil.

A Declaração Universal de Direitos Linguísticos, foi lavrada em 6 de junho de 1996, em Barcelona, tendo em vista o apoio da UNESCO, trouxe princípios importantes para a comunidade surda, a respeito dos direitos interligados aos mesmos. Essa declaração traz um direito internacional. Destaca-se o artigo 13º:

Artigo 13.º 1. Todos têm direito a aceder ao conhecimento da língua própria da comunidade onde residem. 2. Todos têm direito a serem políglotas e a saberem e usarem a língua mais apropriada ao seu desenvolvimento pessoal ou à sua mobilidade social, sem prejuízo das garantias previstas nesta Declaração para o uso público da língua própria do território (UNESCO, 1996).

Como visto, todas as pessoas têm o direito de aceitar a língua que sua comunidade usa, sendo assim os surdos podem usufruir da sua sem qualquer tipo de restrição e/ou discriminação. Consequentemente, a lei

permite que qualquer pessoa seja poliglota, no sentido de poder falar outras línguas, para que possa obter seu desenvolvimento, o indivíduo é livre para usar a língua em que mais a favoreça no desenvolvimento. Para o surdo, por exemplo, a Libras como L1 é de muita importância para seu desenvolvimento,

Ainda nesta mesma declaração, observa-se:

Artigo 24.º Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos.

Artigo 25.º Todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor de todos os recursos humanos e materiais necessários para alcançar o grau desejado de presença da sua língua em todos os níveis de ensino no interior do seu território: professores devidamente formados[...] (UNESCO, 1996, art. 24).

Vê-se então que a comunidade surda, tem direito de escolher o nível de presença da sua língua desejada. Além da declaração ressaltar a necessidade de se ter recursos e materiais necessários para alcançar o grau mais aprofundado de sua língua, será possível observar que os professores não estão prontos para atender a demanda de alunos surdos na sala de aula, mesmo sendo um assunto muito discutido dentro da educação.

Neste sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948, trouxe nuances sobre uma educação inclusiva, e, conseqüentemente isso abrange a comunidade surda, no sentido de igualdade a liberdade. Afirma a declaração:

Artigo 2. 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça. Artigo 26. 1. Todo ser humano tem direito

à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. (ONU, 1948, art. 2).

É notório então, que várias mudanças ocorreram no sentido dos aspectos legais para a educação dos surdos. Isso se deve aos movimentos sociais ocorridos no século XIX, que refletiram nos dispositivos legais e influenciaram no sistema jurídico brasileiro. Condições de audição não devem interferir nas liberdades individuais e no direito a educação gratuita obrigatória.

Diante disso, no Brasil a Constituição de 1988 foi moldada de acordo com declarações internacionais, das quais o país é signatário e a respeito da educação, estabeleceu: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, art. 205).

É de suma importância ressaltar que o percurso do surdo até os dias atuais passou por um processo pelo qual conseguiram com muita perseverança seus direitos adquiridos por lei. Ainda na Constituição de 1988 consta-se:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores⁴⁷ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] (BRASIL, 1988, art. 206).

A lei preconiza que o ensino está pautado em igualdade e equidade, não bastando oferecer acesso, mas também condições de permanên-

⁴⁷ Esse termo usado pela Constituição em 1988 não está mais em uso, atualmente predomina o uso correto da seguinte terminologia: “pessoa com deficiência”.

cia do aluno dentro da escola, onde adentra-se ao direito de direito de flexibilização e adaptação curricular, quando necessário. Além disso, a Constituição de 1988, também citou a preferência de o aluno estar matriculado na rede regular de ensino, o que traz nuances sobre a formação docente. Se o aluno surdo tem direito preferencial de estar na rede regular, o professor deve estar preparado para atendê-lo em qualquer faixa etária de ensino.

A cientificidade da educação inclusiva, fora trazida pela Declaração de Salamanca (1994), novamente reafirmando a educação como direito de todos, com olhar para as minorias que se encontravam em situação de vulnerabilidade. Afirma a declaração: “o princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. Há um alerta a respeito das condições de igualdade dentro da escola, e isso inclui a pessoa com deficiência.

Dois anos após a Declaração de Salamanca, há o advento da Lei de Diretrizes e Bases (1996), que norteia os princípios da educação brasileira. A LDB, como é popularmente conhecida, buscou se adaptar o que foi positivado na conferência de Salamanca. Sendo assim, a LDB (1996), afirma:

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 portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. (BRASIL, 1996, art. 58)

A lei deixa claro que a escola regular deve oferecer atendimento especializado aqueles que precisarem, na busca de atender a peculiaridade de cada aluno. Para o aluno surdo, pode-se pensar sobre a necessidade de um intérprete de Libras para mediar sua comunicação,

o próprio bilinguismo que será visto a seguir, a necessidade de um conteúdo adaptado, que remete a uma formação adequada do professor e assim por diante, onde fica a reflexão se realmente isso acontece dentro das escolas brasileiras.

É um fato pertinente falar-se sobre os direitos que os surdos alcançaram durante seu percurso, mediante muitas lutas e movimentos sociais. Mais adiante, no de 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida no Brasil como meio legal de comunicação e expressão, por meio da lei 10.436/02:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, art.1º).

Entende-se então que a Libras passa a ser reconhecida como uma língua, uma forma de se expressar e de se comunicar, tendo seu sistema linguístico e estrutura gramatical própria, para que indivíduo possa transmitir suas ideias, de maneira visual-motora. Muitas vezes, a sociedade vê a inclusão como um favor, então, tem-se a importância de refletir sobre os direitos da pessoa com surdez e não alimentar uma visão assistencialista.

Os direitos educacionais chegaram também ao ensino superior. Em 2005, o decreto nº 5626/05, veio a regulamentar a lei de Libras e assegurou que:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia,

de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005, art. 3º).

Logo mais abaixo no mesmo decreto:

Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2o A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional[...] (BRASIL, 2005).

Verifica-se que a Libras em 2005, passa a ser enquadrada como uma disciplina dos cursos de formação dos docentes e de fonoaudiologia independentes se forem privados ou públicos, um nobre marco conquistado pela comunidade surda.

Foram grandes batalhas que o povo surdo enfrentou e consequentemente obtiveram êxito em muitas. Contudo, vale ressaltar que mesmo com leis que regulamentam direitos essenciais, ainda pode-se verificar na atualidade, preconceito e desprezo por esse grupo.

Mesmos com as leis existentes hoje (2020), no Brasil, sobre essa temática, em vários cursos superiores, incluindo o curso de Pedagogia, que é voltado para a formação de professores, ainda é ofertado com carga horária insuficiente para contemplar todos os conteúdos iniciais necessários.

Na pesquisa realizada por Veras e Brayner (2018), com professores de instituições públicas e privadas do ensino superior, 80% alega que a carga horária da disciplina de Libras é insuficiente, o que não atende ao decreto supracitado.

A lei mais recente que trata sobre direitos das pessoas com deficiência é a LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, aprovada pela lei nº 13146/15, que prevê:

IV - Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; (BRASIL, 2015).

Atenta-se então que a lei prevê a oferta de uma educação bilíngue para os surdos, visando a Libras como a L1, e na categoria escrita a língua portuguesa L2. A legislação deixa claro e sem ambiguidade e que é necessário ofertar classes bilíngues nas escolas, mas para tanto, observa-se que há pouca oferta das mesmas, sem Libras nos currículos escolares, com índices de profissionais capacitados ainda insuficientes para a demanda (VERAS; BRAYNER, 2018).

É difícil para a comunidade surda enfrentar os desafios nas salas de aulas, onde o professor regente não tem formação adequada para se comunicar com o aluno surdo. É desafiador, pois a relação professor-aluno é primordial no processo de ensino-aprendizagem, se o professor não sabe Libras, essa relação fica fragilizada.

Portanto, examina-se que existem leis regentes no país que asseguram a comunidade surda direitos sociais, educacionais e linguísticos, mas apresenta-se pouca efetividade, a relação teoria e prática parece ainda ser distante, o que enseja a necessidade de formação adequada para o atendimento ao aluno surdo.

FORMAÇÃO DOCENTE EM LIBRAS: DESAFIOS E ENTRAVES

A formação docente atualmente, é um assunto que se encontra em pauta, devido às dificuldades de subsídios para os docentes, dentro da sala de aula. Sendo assim, é de extrema importância falar-se da formação de professores, tendo em vista que há necessidade de se ter um profissional cada vez mais qualificado.

Veiga (2008), afirma:

A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar (VEIGA, 2008, n.p.).

A respeito disso, a formação tem o objetivo de preparar o professor, para o exercício de seu ofício, com vistas a estar sempre atualizado com mudanças pelas quais a educação tem perpassado. Com novas experiências, o professor é capaz de ensinar e aprender.

Pode-se observar que a formação continuada se faz essencial, já que a cada momento, uma nova realidade é vivenciada pelo professor:

Sabemos que em sua formação inicial, o professor não se detém de todos os saberes necessários para que atenda todas as necessidades de uma sala de aula, pois esta muda de acordo com cada realidade, e com isso, é necessário que o/a professor/a permaneça estudando, realizando uma formação continuada a fim de (re)aprender, ou (re)significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas. (RODRIGUES, ET AL., 2017, p. 30).

Observa-se que os autores trazem uma reflexão a respeito da necessidade de atender às especificidades de cada aluno, já que na sociedade há diversas culturas distintas, portanto cabe ao professor encarar essa realidade e sempre refletir sobre sua práxis pedagógica. É primordial que o mesmo a formação continuada e não se contente apenas com sua formação inicial.

No Brasil, a formação de professores é um problema histórico, e isso envolve a formação voltada para Libras também. É necessário que professor reflita que, independente se já alcançou sua graduação, sua formação inicial, é interessante buscar ainda mais formações, adquirir

mais conhecimento, o professor precisa estar em um frequente momento de conhecimento. Saviani (2011) afirma sobre a formação docente:

[...]o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2011, p. 10).

O autor expressa a necessidade de políticas formativas para o professor. Em sua obra, Saviani (2011), ainda salienta que a educação inclusiva necessita de um olhar próprio voltado para a formação docente.

O próprio MEC em 2019, reconheceu que 95% dos professores não tem formação voltada para educação inclusiva, e, isso inclui a formação em Libras. O que traz a reflexão de que em quais condições esses profissionais estão atuando para com o aluno com deficiência em sala de aula, neste caso, o enfoque é dado ao aluno surdo que utiliza Libras para se comunicar.

Existem dispositivos legais que tratam sobre a formação docente, mas ainda há falhas quanto ao oferecimento delas. Ainda precisa ser formulada uma política responsável a respeito dessa formação bilíngue. A LBD (1996), determina sobre a formação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: 1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços; 2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, art. 61).

Almeja-se que o docente atinja o objetivo de fazer a associação entre teoria e prática, atendendo a cada aluno de acordo com sua necessidade. A cultura escolar é heterogênea e o professor deve possibilitar

ao aluno condições para seu desenvolvimento e aprendizagem, tudo está inteiramente ligado a formação de professores.

No entanto, Giroto, Martins e Lima (2015), dizem que a escola não está se organizando para poder atender as particularidades linguísticas. Alunos que são crianças e jovens surdos sentem-se prejudicados devido ao sistema educacional que garante a aprendizagem para com eles, e que está ligada a formação docente.

Louzada, Martins e Giroto (2017), destacam que existem outros agravos em relação a formação docente, como o fato de o professor não saber Libras. E já os intérpretes, estão atuando como sujeitos que mediam a comunicação, e, ainda mais sério, há um déficit na formação do docente, o que evidencia novamente a pesquisa feita por Veras e Brayner (2018), onde fica constatado que a carga horária da disciplina e Libras é insuficiente para a formação inicial do professor.

Todavia, vale ressaltar que o professor também deve buscar a formação continuada, não só a ofertada pelo Estado, mas também cursos de aperfeiçoamento, para que possa atender ao aluno surdo com qualidade.

O direito que os surdos tem de utilizar a Libras como língua materna, patrimônio linguístico e cultural, tem sido pouco respeitado em relação aos espaços escolares que são monoglotas, isso faz com que os alunos surdos se vejam limitados pelo fato de que precisam utilizar o português para a interação e a instrução, sem a comunicação em Libras (LOUZADA, MARTINS; GIROTO, 2017).

Acredita-se em vários processos que os alunos perpassam em seu processo de aprendizagem, e, estando o professor totalmente ligado a isso. Todavia, a formação continuada em Libras ainda é pouco procurada pelo docente.

Há uma dificuldade do professor de se relacionar com esse aluno surdo, se não houver uma formação na área da Libras, o que acarreta grandes dificuldades na relação professor-aluno, que acaba se comu-

nicando apenas com os intérpretes de Libras e nem mesmo com seus colegas de sala (VERAS; BRAYNER, 2018).

De acordo com o parecer CNE/CP 9/2001, aprovado no dia 08 de maio de 2001 “A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino”, cogita a dizer que a formação de professores deve atender uma demanda diferente de alunos, e precisa-se que os mesmos alcancem um nível de desenvolvimento satisfatório, portanto, o professor necessita de conhecer ao menos o básico Libras. São duas vertentes, a formação continuada se apresenta como pouco ofertada, e, em contrapartida, o professor não tem buscado. Monteiro (2012), afirma:

Os professores ainda não possuem formação adequada para o trabalho pedagógico que atenda as diferenças na escola e, especificamente o aluno com deficiência auditiva/surdez; não conhece e não faz uso da LIBRAS em seu cotidiano na sala de aula, o que pode indicar fatores que favorecem o desencadeamento de um processo de fracasso escolar desses alunos ou evasão do sistema regular de ensino (MONTEIRO et al., 2012, p. 127).

Verifica-se, que os professores não estão prontos para atender a demanda de alunos surdos que surgem em sua sala de aula, já que não fazem uso da Libras e não conseguem uma boa relação entre professor-aluno. A formação que condiz com esse processo é uma formação continuada na área inclusiva, que necessita de um olhar específico.

É interessante que os autores acima, relacionam o processo do fracasso escolar à formação de professores, pois, quando não há uma formação adequada o aluno é prejudicado e/ou até mesmo desiste da escola.

Pode-se observar que o curso de Letras Libras é uma formação inicial, como também a Pedagogia Bilingue. “O curso de Letras-Libras tem o compromisso de formar professores de Língua de Sinais” (CERNY, QUADROS E BARBOSA, 2009, n.p), verifica-se então que existem cursos

de formações, mas que não são suficientes para uma formação mais completa na área.

Enquanto observa-se na Pedagogia Bilingue:

[...] a educação de surdos exige conhecimentos, metodologias e materiais específicos à esta área e por isso a junção de aspectos da Pedagogia e de Letras/ LIBRAS resultaria na Pedagogia Bilíngue, formação superior que pode solucionar muitos destes problemas. (FERNANDES, 2016, p. 145)

Por isso, o curso de formação inicial da Pedagogia Bilingue exige muito, como conhecimentos, metodologias, materiais específicos, assim, “a Pedagogia Bilíngue Libras/Língua Portuguesa, embora esteja presente em pouquíssimas universidades no Brasil, já é uma realidade. (LEITE, 2018, p. 145)

Pode-se citar também no âmbito das políticas públicas, o Prolibras:

Art. 1º O Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa Prolibras, será realizado, a partir 2011, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. (MEC, 2010, art. 1º)

O Prolibras também não foi suficiente para a formação de professores, era um programa para dar certificação em Libras, ou melhor, era realizado exame para obter esse certificado, era uma política pública sobre formação na área da Libras, mas já foi extinta. Portanto é necessário se repensar a respeito da elaboração de novas políticas públicas.

Há muitos desafios a respeito da formação docente voltada para Libras, entretanto, a necessidade de buscar esse conhecimento, permanece, para que o professor se qualifique, mesmo em meio a tantos desafios.

ESCOLA BILÍNGUE: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Como fora mencionado no tópico 1, as abordagens metodológicas para o ensino de pessoas com surdez, passaram por grandes mudanças e fases ao longo dos anos. Para falar sobre uma escola bilíngue é necessário entender o que pode ser o bilinguismo para a educação de surdos.

Fernandes (1998) afirma:

Bilinguismo não é um método de educação. Define-se pelo fato de um indivíduo ser usuário de duas línguas. [...]o bilinguismo atua como uma possibilidade de integração do indivíduo ao meio sociocultural a que naturalmente pertence, ou seja, às comunidades de surdos e de ouvintes. Educar com bilinguismo é “cuidar” para que, através do acesso a duas línguas, se torne possível garantir os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo[...] (FERNANDES, 1998, p. 14).

Vê-se que o bilinguismo não se trata de um modelo de educação, mas é definido como o indivíduo sendo usufruidor de duas línguas, no caso dos surdos pode-se dizer que eles possuem a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2. É através desse método que afirma-se que o surdo se integra no meio sociocultural ao qual ele é pertencente desde o momento em que nasceu. É por meio das duas línguas que o indivíduo surdo garante seu desenvolvimento enquanto humano, seja ele intelectual ou social.

Segundo a mesma autora “a falta de competência em uma dessas línguas acarreta, automaticamente, prejuízos sociais a este indivíduo.” (FERNANDES, 1998, p. 14), portanto é indispensável que o bilinguismo esteja presente dentro da escola para que o surdo tenha seu desenvolvimento assegurado no que tange a educação.

Considerando o bilinguismo como a utilização das duas línguas, a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2, uma escola bilíngue é formada por uma equipe onde são utilizadas as duas línguas. Atenta-se:

O ideal, para que uma escola funcione bem, é respeitar os direitos que o aluno surdo tem de aprender e receber conhecimentos em sua própria língua, tendo como professor, um ser capacitado para estar em sala de aula atuando e lecionando seus conteúdos em LIBRAS, facilitando assim a transmissão de conhecimentos, trazendo desenvolvimento e capacitações para o aluno surdo. É importante dar a eles a oportunidade de estruturar seus pensamentos, desenvolver suas habilidades linguísticas, dinamizar seus conhecimentos - e isso só acontecerá se considerarmos a sua língua como parte principal na educação (MOURA et al. 2017).

Precisa-se então que haja um professor que seja fluente em Libras, assim, esse passará para o aluno surdo o conhecimento em sua língua, para que este desenvolva suas habilidades linguísticas, criticidade, estruturação dos seus pensamentos e vários outros aspectos, é interessante considerarmos sua língua como a parte principal que irá contribuir para a educação de qualidade a qual preconiza a Constituição de 1988. E, contudo, os alunos que não são surdos, também estarão introduzindo uma outra língua em seu vocabulário, o que é muito interessante de ser refletido.

O surdo precisa ter assegurado a educação bilíngue, já que é indispensável para ele, assim é possível uma educação de qualidade para os surdos, com mudanças dentro da escola.

Observa-se que:

Bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação de surdos em uma perspectiva bilíngue deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual espacial para garantir o acesso

a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim está-se reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais (QUADROS, 2005, p. 7).

O bilinguismo na educação dos surdos, não envolve apenas a educação, mas também questões políticas, e socioculturais. A educação bilíngue para os surdos, como foi citado pela autora, deve ter um currículo organizado e estruturado, garantindo que os conteúdos passem por um processo visual, onde a Libras esteja presente, e não seja só comentada, mas sim compartilhada.

E para esse currículo ser estruturado, depende de uma série de fatores, um deles seria um professor bilíngue, de preferência surdo, garantindo o aprendizado do aluno, tornando a escola inclusiva em conjunto com uma educação bilíngue, que é o importante para o percurso acadêmico do surdo (QUADROS, 2005).

Tratando-se de formações de professores averigua-se falhas em relações aos cursos de formações ou até mesmo poucos profissionais capacitados, muitas vezes poucas ofertas de formações voltadas para a educação bilíngue, poucas vagas, sendo insuficiente para a demanda. Verifica-se, segundo Quadros (2005):

Faltam professores bilíngues, professores surdos e intérpretes de língua de sinais qualificados em número suficiente para atender as demandas[...]. A capacitação continuada se dá de forma pontual com cursos de curta duração que são insuficientes para acelerar o processo que necessariamente é longo. Línguas não se aprendem em cursos de curta duração, mas em anos de cursos e contato com a segunda língua e a língua de sinais é uma segunda língua para estes professores e intérpretes. As consequências deste processo se refletem

diretamente no desenvolvimento dos alunos surdos na escola (QUADROS, 2005, p. 10).

Há falta de professores que utilizam as duas línguas, professores surdos e intérpretes de Libras, sendo assim um número insuficiente para a demanda de alunos surdos que existe no país. Nos momentos em que algum curso é oferecido, a duração é muito curta, e, para o aprendizado de uma nova língua, se exige mais tempo, já que é um contato com outra linguística. De acordo com a LDB (1996), art.59, destaca-se:

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996, art. 59).

Segundo a lei, o professor precisa ter uma especialização adequada para que o aluno tenha um atendimento especializado, não apenas os surdos, mas para todos os indivíduos com deficiência, é através do ensino que o professor fará com que os alunos surdos, recebam uma educação de qualidade, com possibilidades de crescimento acadêmico e profissional.

No Brasil, existem cursos que contemplam formações na área inclusiva e da Libras:

No Brasil, existem diversos cursos de graduação e pós-graduação em Libras, porém, o que se pode observar é que, muitos deles são à distância, o que afeta diretamente a relação prática entre profes-

sores e alunos. Além disso, é visível observar que os professores de Libras, são comumente confrontados com obstáculos que acabam por afetar a qualidade do ensino e da aprendizagem em Libras, seja pelo professor, como também pelo aluno surdo (ARAÚJO, 2017, p. 200-201).

Um dos problemas que os docentes encontram é justamente a dificuldade de conseguir cumprir uma formação de professores na área da Libras, pelo motivo de que essa formação na maioria são inteiramente em EAD nos cursos de capacitação, e em razão disso a maioria opta por não realizá-la, talvez por cansaço físico, ter dificuldades de o professor não estar dando apoio presencialmente, entre outros fatores. E os cursos de graduação são oferecidos nas capitais com um período extenso para conclusão que dificulta a participação de professores do interior do país.

Portanto, a escola bilíngue necessita de professores bilíngues, onde eles possibilitarão ao surdo uma nova experiência, é indispensável falar-se de uma escola bilíngue sem que haja essas formações. Além disso, falta a implementação de políticas públicas no país, onde existe a lei, mas a oferta desejada ainda é pequena. É preciso mostrar aos docentes de que é primordial buscar por formações, já que algum momento em sua vida profissional, sua sala de aula terá um aluno surdo, e precisará ter uma relação entre ambos para uma melhor aprendizagem, sem que haja constrangimento para professor e aluno, pelo fato de o professor não saber Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, durante o percurso da história dos surdos, houve fases em que estes sofreram, sem poder participar ativamente da sociedade. Vê-se então que depois de muitos conflitos, lutas e movimentos sociais, direitos sociais, educacionais e linguísticos foram conquistados.

A Libras de suma importância para a educação dos surdos, entretanto é através do bilinguismo, que pode-se obter a forma mais eficiente para o aprendizado da pessoa surda. Para tanto, os professores precisam buscar por formação, pois é através dele que o aluno surdo terá acesso ao conhecimento para desenvolver suas habilidades de modo ainda mais abrangente, e é por meio da L1 e L2, que o processo de ensino-aprendizagem do surdo é potencializado.

Em relação a indagação inicial, sobre a importância da formação docente voltada para uma educação bilíngue, vê-se que é primordial. Se o aluno surdo se comunica apenas com intérprete, essa escola não é inclusiva.

Há falta de formação do professor regente para trabalhar com o aluno surdo na sala de aula, não atendendo suas necessidades educacionais e linguísticas, precisa-se que haja uma formação continuada, para que docente esteja em constante aprendizado. Com uma formação adequada, o professor que tiver um aluno surdo, pode ter uma boa relação com este e isso irá contribuir para seu aprendizado, mas para tanto, o professor precisa ser bilíngue, procurar estar estudando, porque o processo para conhecer outra língua é frequente, sempre está buscando formas e maneiras para praticar e preparar-se.

A educação dos surdos está inteiramente ligada a uma política educacional onde existem leis regentes que apoiam a educação para a comunidade surda, mas ainda há muito o que ser pensado e refletido, não só pelo professor, mas também pelo Estado, que precisa ser cobrado a elaborar políticas educacionais voltas para a perspectiva bilíngue e que sejam efetivas e fiscalizadas pela população, já que há poucas formações ofertadas, por vezes com curta duração e apenas à distância.

Portanto, a história, a educação dos surdos e a formação dos professores estão inteiramente ligadas, já que é um processo, em que um reflete no outro. Espera-se que a educação dos surdos melhore a cada dia, e os professores busquem por mais formações nesta área. O que

precisa ser feito para melhores condições de formação, são políticas públicas que ofereçam mais cursos em Libras. Além disso instiga-se mais pesquisadores a desenvolvem pesquisas nessa temática, voltadas para a formação inicial e continuada de professores em Libras.

E, por fim espera-se que a Libras seja reconhecida e utilizada, como uma língua, que isso não fique apenas na lei, mas que ela receba o status que merece e seja utilizada por todos os cidadãos brasileiros, sejam eles: professor, aluno, ou um cidadão comum, independente se for da área da educação ou não, para que preste um bom serviço ao surdo em sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Andrea. Et al. **A Educação de Surdos: Formação de Professores na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**. Revista Multidisciplinar e de Psicologia, 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/892/1261>. Acesso em: 20 out. de 2020.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL, **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Acesso em 27 out 2020.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf36, de 24 de abril de 2002. Acesso 27 de out 2020.

BRASIL, **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em 12 set 2020.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso 05 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Mec 20/2010 – Dou: 08.10.2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9962-portaria-20-2010-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso 20 out. 2020.

CERNY, Roseli. Et al. **Formação De Professores De Letras-Libras: Construindo O Currículo**. São Paulo: Revista E-Curriculum, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3230/2148>. Acesso em 24 nov. 2020.

CRUZ, S.; ARAÚJO D. A. **A história da educação de alunos com surdez: ampliação de possibilidades?** Santa Maria: Revista educação especial, 2016. p.373-384. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313146769010.pdf>. Acesso: 09 set. 2020.

FERNANDES, Carolina. **A importância da formação superior em pedagogia bilíngue para a educação de surdos**. Curitiba: Revista NEP (Núcleo De Estudos Paranaenses), v.2, n.5, p. 144-158, dezembro 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/nep/article/view/49567/29657>. Acesso em: 20 out. 2020.

FERNANDES, Eulalia. RIOS, Katia. **Educação com bilinguismo para crianças surdas**. Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos, 1998. <http://ken.pucsp.br/intercambio/article/view/3998>. Acesso 20 de out. 2020.

GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. de O.; LIMA, J. M. R. de. Formação de professores e inserção da disciplina Libras no Ensino Superior: perspectivas atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 2, p. 741-758, 2015.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica/Eva Lakatos, Marina de Andrade Marconi**. 5ªed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE, M. **Pedagogia bilíngue – Libras/Língua Portuguesa: currículo e formação docente**. Revista Diálogos (RevDia), Dossiê temático “Educação, Inclusão e Libras”, v. 6, n. 1, jan.-abr., 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/6317/4115>. Acesso em: 20 de out. 2020.

LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca. **A disciplina Libras na formação de professores: desafios para a formulação de espaços educacionais bilíngues**. *Práxis Educativa*, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 864-886, 2017. Disponível em: <https://>

revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/9298/5887/. Acesso em: 31 out. 2020.

MONTEIRO, Suelen. Et al. **Língua Brasileira De Sinais – Libras Na Formação De Professores: O Que Dizem As Produções Científicas**. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202590>. Acesso 20 de out. 2020.

MOURA, Anaisa. et al. **Escolas bilíngues para surdos no Brasil: uma luta a ser conquistada**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10172/7030>. Acesso em 27 de out de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declaração-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em 17 out 2020.

PEREIRA, Rachel. **Surdez: Aquisição de Linguagem e Inclusão Social**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Revinter. 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=JM2CDwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=pt-BR&pg=PT3#v=onepage&q&f=false>. Acesso 12 set. 2020.

QUADROS, R. M. **A escola que os Surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: estudo de caso do Estado de Santa Catarina**. Trabalho apresentado na 25ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt151544int.pdf>. Acesso em: 27 de out de 2020.

RODRIGUES, Polyana. Et al. **A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano**. Maceió: Saberes Docentes em Ação, 2017. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wpcontent/uploads/2017/09/pdf/2017/09/3-A-IMPORT%C3%82NCIA-DA-FORMA%C3%87%C3%83O-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-DA-EDUCA%C3%87%-C3%83O-B%C3%81SICA-A-ARTE-DE-ENSINAR-E-O-FAZER-COTIDIANO-ID.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Formação De Professores No Brasil: Dilemas E Perspectivas**. Goiás: Poiesis Pedagógicas, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667/9592>. Acesso em: 20 de out de 2020.

STROBEL, Karin. **História Da Educação De Surdos**. Florianópolis. 2009. p.1-49. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFor_macaoEs

pecifica/historiaDaEducaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducao-Surdos.pdf. Acesso em: 08 set. 2020.

UNESCO, **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 17 out. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ávila, Cristina Maria (Org.). **Profissão Docente: Novos Sentidos, Novas Perspectivas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=zneADwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 20 out. 2020.

VERAS, Daniele. BRAYNER, Izabelly. **Atuação Docente: Ensino De Libras No Ensino Superior**. Revista Trama | Volume 14 | Número 32 | Ano 2018 | p. 121 – 130 | e-ISSN 1981-4674, 2018. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/18604/12872>. Acesso em: 20 out. 2020.

TEXTO 10

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: GESTÃO EDUCACIONAL E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cássia Regina Vicco Jurca⁴⁸

Vanessa Alves Pereira⁴⁹

RESUMO: O artigo aborda sobre as políticas públicas educacionais e suas articulações, interfaces e tensões em torno da gestão educacional e das políticas de avaliação na educação básica. Tem por objetivo demonstrar como o Estado tem articulado políticas públicas que atendam aos documentos legais, que preveem uma educação de qualidade, igualitária e democrática, por meio de uma revisão bibliográfica e pesquisa qualitativa. Tais reflexões são importantes para que se possa problematizar a questão das políticas educacionais, tendo em vista que o direito à educação nem sempre foi universal, o que provoca o surgimento de uma dívida histórica com a população. Dentre as análises realizadas no trabalho, pode-se destacar a apreciação do princípio universal da educação e seus embasamentos legais, que visam garantir o acesso à uma educação de qualidade, direito esse positivado com o advento da Constituição Federal de 1988. Além disso, é abordada a relação entre as políticas públicas e o direito à educação, tendo em vista que são necessárias, para que se possa atender aos objetivos educacionais previstos em lei. Por fim, destaca-se a relação entre as políticas públicas,

⁴⁸ Mestranda em educação pela Faculdade de Inhumas - FACMAIS. Possui Licenciatura em Ciências com habilitação em Física pelo Instituto Federal de Goiás. Especialista em Docência no Ensino Superior (FABEC). Professora de Física estatutária na Secretaria Estadual de Educação em Goiás. E-mail: cassiarvicco@gmail.com

⁴⁹ 2 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Graduada em Direito pela Faculdade Morgana Potrich. Especialista em Libras- Educação Especial, atua como Docente no Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES). E-mail: vanessa.alves@unifimes.edu.br

gestão educacional e avaliação na educação básica, elucidando problemas contemporâneos e dificuldades na concretização de uma gestão democrática e uma avaliação que esteja pautada na subjetividade do indivíduo e não em dados de cunho quantitativo.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Gestão Educacional. Políticas de Avaliação.

ABSTRACT

This article deals with public educational policies and their articulations, interfaces and tensions around educational management and evaluation policies in basic education. Its objective is to demonstrate how the State has articulated public policies that comply with legal documents, which provide for a quality, egalitarian and democratic education, through a bibliographic review and qualitative research. Such reflections are important in order to discuss the issue of educational policies, given that the right to education was not always universal, which causes the emergence of a historic debt with the population. Among the analyzes carried out in the work, we can highlight the appreciation of the universal principle of education and its legal bases, which aim to guarantee access to quality education, a right that was made positive with the advent of the 1988 Federal Constitution, the relationship between public policies and the right to education is addressed, considering that they are necessary, in order to meet the educational objectives provided by law. Finally, the relationship between public policies, educational management and evaluation in basic education stands out, elucidating contemporary problems and difficulties in achieving a democratic management and an evaluation that is based on the subjectivity of the individual and not on data. of quantitative nature.

Keywords: Educational Policies. Educational management. Evaluation Policies.

INTRODUÇÃO

No decorrer das últimas décadas, a educação brasileira perpassa por mudanças e rupturas com vários paradigmas. A Gestão Educacional e as Políticas de Avaliação, têm sido assuntos discutidos entre a sociedade acadêmica e os entes governamentais.

Tais temáticas, têm sido constante objeto de estudo entre pesquisadores do campo das políticas públicas. Ocorre que, tal importância se dá devido ao impacto que ações mal planejadas podem causar dentro do sistema de ensino. É necessária uma atenção muito grande por parte do Estado, dos docentes, discentes, gestores, organizações acadêmicas e instituições de ensino, em torno de tais temas, buscando debates, recortes e contribuições.

Existem articulações, interfaces e tensões em torno da gestão educacional e da avaliação na educação básica, já que estes itens fazem parte do processo de ensino no país, que está envolto pelo capitalismo, pela diferença entre classes, sob a ótica de questões histórico-culturais, que perpassam sobre o papel do Estado e das políticas educacionais nesta atuação.

Com o advento da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a gestão e a avaliação, ganham destaque no cenário educativo, passando a serem eixos das políticas públicas. Este marco vem a redimensionar a educação, seus processos, práticas e reflexões, e, conseqüentemente, implica na atuação dos indivíduos, surgindo diferentes recortes e abordagens.

Todavia, indicadores demonstram que o Brasil tem tido dificuldades de lograr êxito em alguns aspectos relacionados a educação, havendo ainda muitos paradigmas e rupturas que devem ser superadas (VIEIRA e VIDAL, 2007).

A educação é composta por desafios permanentes, para toda humanidade, devendo ser uma prioridade, portanto, é primordial trazer

as políticas públicas educacionais para o centro das discussões, com análises qualitativas.

A pesquisa qualitativa embasa-se nos estudos de Triviños (2008), e a revisão bibliográfica se volta para a pesquisa e leitura de artigos científicos, livros, periódicos e teses, que coadunam com a temática.

O Brasil tem enfrentado dificuldades na implementação de suas políticas, e também, quanto a compatibilidade das mesmas, em relação as necessidades da população e efetivação de uma educação de qualidade, o trabalho ocupa-se em investigar como as políticas públicas se relacionam com uma educação de qualidade para todos, bem como as políticas de avaliação na educação básica e a gestão escolar democrática.

O artigo estrutura-se inicialmente em abordar sobre a educação como um princípio universal. Em segundo momento discute-se a relação das políticas públicas e a qualidade da educação básica. Por fim, analisa-se a gestão escolar democrática e a avaliação na educação básica, seguidas da conclusão e das referências bibliográficas.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: UM PRINCÍPIO UNIVERSAL

A sociedade perpassa por momentos de mudanças, e, consequentemente de novos desafios e transformações sociais, envoltas pelo capitalismo, pela globalização, pelas inovações tecnológicas, dentre outros fatores, estando a educação em meio a todas essas áreas, sendo responsável pela formação intelectual dos indivíduos que irão compor todo este processo, inclusive no futuro.

O direito à educação se torna um princípio primordial, que vem a garantir aos seus cidadãos o acesso à educação, com equidade e qualidade, para que haja pleno exercício da cidadania a todos os indivíduos, em perspectiva de igualdade, garantindo acesso a todos os espaços sociais.

Existem vários documentos internacionais que reconhecem esse direito à educação para todas as pessoas, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção Relativa à Luta contra a

Discriminação no Campo do Ensino (1960), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), sendo resultado desta, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, dentre outros documentos oficiais sobre a temática.

No Brasil, com o advento da Constituição Federal (1988), também chamada de Constituição Cidadã, justamente por tratar de direitos básicos, que até então não eram acessíveis a toda população, a exemplo a própria educação, tem-se mudanças sociais significativas. O artigo 205 disciplina sobre isso:

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

O artigo 205, da Constituição de 1988, trata-se de um marco legal extremamente importante dentro da sociedade brasileira, considerando que nem sempre a educação foi um direito assegurado a todos, mas, a partir de então, adota-se um princípio universal, sendo de direito público e subjetivo, como o artigo anterior afirmou. Outro ponto importante, é que o Estado agora não pode se omitir de seu dever, atentando-se ao fato de que a sociedade e a família também devem subsidiar com sua colaboração.

Em meados do século XIX, a universalização do ensino abrangia vários países da Europa, com diversos direitos para os cidadãos de suas nações, porém, o Brasil permanecia uma sociedade escravocrata, com o sonho do lema “Educação para Todos”, ainda muito distante (GOLDEMBERG, 1993).

A educação faz parte dos direitos fundamentais, que são considerados o mínimo para um cidadão. O princípio da dignidade da pessoa humana é absoluto em um Estado Democrático de Direito, estando

envolto pela educação, sem ela este princípio fica comprometido, bem como sua equidade e igualdade, também dispostos na Constituição Federal de 1988, em seu caput do artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988, art. 5º).

Os contornos legais, indicam garantia de direitos, deveres, proibições e/ou limites, tudo isso causa impactos dentro da sociedade, mesmo que inicialmente não sejam perceptíveis de maneira imediata. Segundo Bobbio (1992):

a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (BOBBIO, 1992, p. 79-80)

A lei age como um instrumento de ação em sociedade, todavia, acaba por entrar em choque com condições adversativas sociais, relacionadas ao funcionamento da sociedade. Inegavelmente, o Brasil tem dificuldades diante das desigualdades sociais e educacionais, para diminuir as discriminações e buscar maneiras de se efetivar a equidade social por intermédio da educação.

No Brasil, após a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), surge o lema “Educação para Todos”, que designa uma política educacional, entre os anos de 1993 a 2006. Esse *slogan* indica que aqui haveria a inclusão de cidadãos, que até então estavam marginalizados pela sociedade, e, conseqüentemente do processo educativo (CÊA; SILVA e SANTOS, 2019).

Segundo Martins e Neves (2015), em meados de 2007, a política educacional, por sua vez, traz um novo slogan: “Todos pela Educação”, sendo mantido durante os últimos anos, demonstrando uma nova fase envolta em novas metas, para trazer uma nova conjuntura as políticas educacionais, se tornando uma bandeira, um movimento de mobilização.

Percebe-se que o Estado, tenta criar estratégias ao longo dos anos, para demonstrar que o princípio universal da educação está enraizado dentro da sociedade. Ocorre que o Brasil, sofre com as questões de desigualdades sociais, onde tenta por meio das políticas educacionais realizar pequenas ações que transformem tais fenômenos.

Todavia, apesar de tais medidas, que envolvem problemas dialógicos e histórico-sociais, não se vê mudanças dentro da própria estrutura, das ações reprodutoras de desigualdade, mas apenas pequenas correções, que são por vezes insuficientes. Ao tratar de tais impasses, é importante voltarmos nosso olhar para as políticas educacionais, envolvendo a Gestão Educacional e a Avaliação na Educação Básica.

POLÍTICA PÚBLICAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

O estudo sobre as políticas públicas dentro da educação, não pode ser dissociado do professor e nem do trabalho docente, que vem sofrendo inúmeras transformações no decorrer dos anos, e, incidem diretamente dentro dos espaços escolares, evidenciando a precariedade de algumas medidas.

O direito à educação, configura-se em dois aspectos: acesso e permanência, ou seja, os dois são indissociáveis. O aluno tem direito a se matricular e frequentar uma escola, mas o ensino deve ser ofertado a ele com qualidade e com condições para que ele permaneça, além de existir o dever de oferecer um tratamento com equidade e igualdade. (SACRISTÁN, 2000).

Quando trata-se sobre o direito à educação, obtém-se um papel ativo do Estado em relação a formulação de políticas públicas, para que de fato esse direito tenha plena efetividade, quanto a sua obrigatoriedade de oferta, associada a um ensino de qualidade para todos.

Segundo Horta (1998), a educação se difere de outros direitos sociais, já que os cidadãos escolhem se querem usufruir de outros direitos, mas com relação à educação, não. Ao mesmo tempo possui-se um direito e uma obrigação, configurando-se esse paradoxo.

No Brasil, como já citado no tópico 1, o direito à educação torna-se universal a partir da Constituição de 1988, essa concepção se incorpora no sistema jurídico brasileiro, bem como nos princípios de igualdade e equidade. (TELLES, 1999).

Esse ideal de uma escola com uma educação emancipadora e igualitária, se faz necessário frente as reproduções de desigualdade que tendem a ocorrer dentro da sociedade e também da escola, já que a classe alta, burguesia, detém poder político e econômico, o que ocasiona o surgimento de comportamentos considerados excludentes.

No que tange as práticas avaliativas e curriculares, das gestões educacionais no Brasil, percebe-se uma grande taxa de abandono e de exclusão educacional, que se relaciona com as condições de permanência e de qualidade que são ofertadas pelas instituições.

O acesso à educação nem sempre foi universal, perpassando por inúmeras mudanças no decorrer dos anos, envolvendo as Constituições anteriores, que não traziam a educação como pública e gratuita, até mesmo a própria LDB (lei nº 9394/96), que passou por duas reformulações (1961,1971) antes chegar a versão atual (1996), e que no passado, também não contemplava uma educação para todos e nem voltada para os princípios de igualdade (ARAÚJO, 2011).

A educação brasileira é proclamada como direito do cidadão, sendo de dever do Estado, todavia, as representações em sociedade, ainda são distantes de tais conceitos no que tange à educação. É per-

ceptível uma barreira de exclusão muito forte, frente ao próprio desafio histórico que já foi citado, em contraponto, existe a responsabilidade social e jurídica, que nos remetem a necessidade de inclusão e igualdade.

A relação entre o Estado e as políticas públicas, voltadas para a educação brasileira, é um desafio, envolvendo questões de neoliberalismo e capitalismo, havendo então o que chamados de uma dívida histórica, com os grupos minoritários, dentro da sociedade, que acabam por ficarem excluídos e distantes dos padrões exigidos socialmente, onde a educação deveria ser como uma ponte, para diminuir tais barreiras atitudinais preconceituosas.

A conferência mundial de educação para todos, que foi realizada na Tailândia, em 1990, é considerada um marco histórico no que tange a elaboração de políticas públicas educacionais, sendo este o contexto que o plano decenal de educação foi construído, contendo metas a serem alcançadas pela educação brasileira, que deve ter caráter humanizador e social:

A partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, a preocupação com uma educação dirigida à equidade social passou a orientar as recomendações dos organismos internacionais dos países pobres mais populosos do mundo. As reformas educacionais dos anos 1990 trarão esta finalidade. (OLIVEIRA, 2010, p. 27).

Ainda tratando-se sobre a qualidade do ensino, Morosini (2006), se atenta ao fato de que as práticas escolares devem estar pautadas com a construção de políticas educacionais que realmente sejam justas e igualitárias.

O Plano Nacional de Educação (PNE), é a política educacional mais atual, que objetiva melhorar a qualidade de ensino, amparado pelo sistema jurídico brasileiro. Analisando o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, fica perceptível a necessidade de ser ter políticas públicas voltadas para a educação:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, art. 208).

Para que se atendam as determinações que a Constituição Federal e demais dispositivos e documentos oficiais trazem, as políticas públicas são necessárias para garantir que tais demandas sejam cumpridas de maneira efetiva, na garantia do direito à uma educação de qualidade em todo país.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Diante das dificuldades brasileiras em concretizar plenamente o princípio da educação universal, garantindo o acesso e permanência de todos na escola, por vezes, os executores de políticas públicas educacionais acabam por se afastar da tarefa educativa.

Pois bem, surge a necessidade de uma gestão escolar vívida e presente dentro da escola, já que este espaço de socialização do saber, deve possuir sempre a sua função social resguardada e sendo cumprida com êxito (PENIN e VIEIRA, 2002).

A gestão educacional, mais especificamente a partir de 1988, quando foi introduzida como um princípio, a saber: “gestão democrática na forma da lei” (BRASIL, 1988), na Constituição Federal, vem sendo reforçada pelas políticas educacionais, onde se espera da escola um ambiente participativo e com equidade.

Cury (2002), salienta que a palavra “gestão”, etimologicamente tem sua origem no latim, dos verbos “gero” e “genere”, que tem por significado, na Língua Portuguesa, de exercer, ou, gerar uma ação. Neste prisma, a gestão deve estar envolta de diálogos, interlocuções, com objetivo de solucionar possíveis problemas que possam vir a surgir dentro do espaço escolar.

Ainda segundo Cury (2002):

[...] a gestão é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo. Apesar da Constituição de 1988 ter inscrito o termo gestão democrática, que foi referendado, posteriormente, pela LDB de 1996, pode-se notar nos escritos atuais sobre gestão escolar que o vocábulo administração continua sendo usado, porém, na maioria das vezes, com sentido diferenciado daquele historicamente utilizado, passando a agregar a dimensão político-pedagógica (CURY, 2002, p. 165).

A Carta Magna de 1988, busca apresentar um novo paradigma com relação a gestão e as políticas públicas, que agem como mecanismos de decisões dentro das ações da escola, para criar formas inovadoras na gestão desse processo e promover o diálogo entre o Estado e a sociedade.

A LDB (Lei nº 9.394/96), em consonância com a Constituição Federal de 1988, também geriu sobre o tema, em seu artigo 3º, VII, com o princípio da gestão democrática no ensino público, e, mais adiante, no artigo 14, I e II, trouxe princípios que devem ser assegurados em tal gestão: “participação dos profissionais da educação na elaboração do

projeto pedagógico da escola”, “da comunidade escolar e respectivos conselhos” (BRASIL, 1996).

Todavia, diante deste cenário, as dificuldades e tendências ao fracasso escolar, entre tantas crianças e adolescentes, tem sido constante em diversos países, incluindo o Brasil. Sobre esse tema Vieira (2006), relaciona uma gestão escolar de sucesso, que deve garantir o ensino a todos:

enquanto espaço para onde convergem estudantes e professores, configurando-se como uma comunidade de aprendizes. Sua razão de existir está intrinsecamente ligada à tarefa primordial de bem ensinar e aprender. Gestão escolar bem sucedida, portanto, é aquela voltada para a aprendizagem de todos os alunos. (VIEIRA, 2006, p. 67)

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2011), que foi aprovado em 2001, pela lei nº 10.172/2001, tratou sobre a necessidade de formação docente e valorização profissional, além de prever, junto aos conselhos escolares, a representação da comunidade escolar, no intuito de estar pautada na democracia (BRASIL, 2011).

O princípio da gestão escolar democrática, também está previsto no último PNE (2014-2024). Este plano foi aprovado em 2014 e disciplina tal princípio no artigo 2º, VI. A meta de número 19, salienta oito estratégias que dizem respeito a gestão democrática, como por exemplo: a formação de conselhos e colegiados; participação da família; fiscalização dos recursos públicos, utilizando-se de consulta pública e escolha democrática de diretores. O PNE (2014-2024), em sua meta 7, também faz menção a uma educação democrática. (BRASIL, 2014).

Segundo o autor Castro (2007), a gestão democrática é a visão que deve prevalecer na educação brasileira, para que com a participação da comunidade, em conjunto com a escola, consiga-se alcançar maiores resultados e conseqüentemente o sucesso escolar.

Todavia, apesar dos discursos sobre uma gestão educacional democrática e emancipadora, com participação ativa da comunidade escolar, por vezes tem se dado muita atenção aos dados estatísticos e números esperados, o que deixa o ensino distante de uma concepção crítica e formativa, com cidadãos reflexivos dentro da sociedade, conscientes de seus direitos e deveres.

A postura de fortalecer a gestão dentro da escola, deve assumir um discurso que predomine processos formativos, que tenham a finalidade de qualificar os docentes para sua atuação, além de toda sociedade, com práticas participativas, dentro do projeto político pedagógico das instituições. A centralização de poder dentro da escola, vai contra todos esses pressupostos, já que isso diminui a autonomia da escola, dos gestores, professores e da comunidade em geral, produzindo uma contradição (GOMES e MELO, 2018).

A escola é o espaço onde ocorrer a disseminação do saber e do ensinar, contribuindo para a aprendizagem de todas as pessoas. Porém, mesmo que tais afirmações pareçam lógicas, é necessário ter-se esse ponto de atenção. Na prática escolar, a gestão deve sempre estar atenta para não desviar-se da sua finalidade real. Afinal, no cotidiano escolar, a escola está envolta em papéis e burocracias do dia a dia, o que muitas vezes pode fazer com que a gestão escolar fique distante, e, só obtêm-se sucesso escolar, quando alcança-se a todos os alunos e suas necessidades de aprendizagem.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A NECESSIDADE DE PROBLEMATIZAÇÃO: SUCESSO ESCOLAR?

Nos últimos anos, as reflexões em torno das práticas avaliativas na educação básica, tem se tornado constantes, visto as mudanças significativas que essa temática tem perpassado. Uma abordagem tradicionalista, que pauta-se na avaliação apenas com “provas”, tem passado por alterações.

Pode-se afirmar que “resultados educacionais descolados dos processos que os engendraram não podem ser entendidos como algo que faça parte do processo educacional” (HORTA NETO, 2018, p. 51.).

Esse debate em torno da avaliação, ganha sua problematização no contexto atual e tem relação direta com as políticas educacionais, onde estão envoltas as diversidades das metodologias de avaliação, dentro dos sistemas de ensino das escolas, dos currículos e da aprendizagem dos estudantes. (GOMES, 2015).

É nítido que a avaliação, dentro da educação básica, tem necessidade de ser colocada no centro das políticas públicas, para gerar situações reflexivas sobre a práxis pedagógicas e sobre o processo de ensino-aprendizagem, dentro da gestão escolar e do trabalho docente, que possui essa complexidade dentro da avaliação.

Dentro da gestão escolar, nos sistemas de ensino, as práticas avaliativas se encontram no epicentro, estando em destaque as tensões vivenciadas pelos gestores das instituições escolares, bem como pelos professores e alunos. Essa preocupação se intensifica nas últimas décadas e tudo tende a estar em torno dos resultados e gráficos competitivos, que tem sido amplamente divulgados, sem a certeza de uma efetiva qualidade da educação.

A postura crítica em torno da aplicação de testes quantitativos, tem chamado atenção, principalmente dentro das mídias. Os indicadores demonstram a necessidade de uma articulação que esteja voltada para a ação educativa. As avaliações externas, também presentes no cotidiano escolar, tem trazido a reflexão para gestores e docentes, a respeito da qualidade e da maneira como tem sido abordados os conteúdos em sala de aula.

Segundo Gomes (2015), na década de 90, as metodologias de avaliação, não possuíam evidências de que a qualidade de ensino no país era suficiente, deixando transparecer que haviam problemas dentro dos sistemas de ensino, principalmente na educação básica, na qual,

por vezes, a escola acaba por ter posturas excludentes. Dessa forma, nem todos os alunos conseguiram obter uma aprendizagem efetiva, portanto, fez-se necessário adotar uma reforma educativa, com políticas de avaliação, voltadas para a qualidade do ensino.

A respeito de tal reforma educativa, Jeffrey (2011), nos trás uma afirmação sobre o objetivo de tais mudanças, na década de 90:

[...] promover a indução de políticas voltadas, especificamente, ao ensino fundamental e à qualidade de ensino, que problemas como a reprovação escolar e a correção do fluxo precisavam ser enfrentados e solucionados, a fim de garantir a equidade e eficiência do sistema educacional brasileiro (JEFFREY, 2011, p. 63).

É evidente que a reformulação da avaliação na educação básica, torna-se recente no Brasil, sendo pensada e reconstruída apenas nas últimas décadas, onde deveriam gerar dados que vão orientar as políticas públicas educacionais em todos os níveis da educação básica.

Dentro do sistema de avaliação, estão: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), cada qual com suas características próprias, todavia, o objetivo central, consiste em apresentar resultados que irão nortear ou reajustar as políticas educacionais (BRASIL, 2005).

Segundo Gomes e Melo (2018), em 1990, surge o SAEB, que passou por inúmeras mudanças até chegar ao seu formato atual, o que reforçou a necessidade de se pensar em sistemas de avaliação, já que muitos estados não utilizavam nenhum tipo de integração nestes sistemas.

O ENEM, surge em 1998, com foco no ensino médio, diferente do SAEB, mas também passou por inúmeras reformulações, sendo hoje uma das maiores oportunidades de ingresso no ensino superior, inclusive nas instituições públicas, por meio da nota objetivada nesse exame (GOMES e MELO, 2018).

Ainda sobre o ENEM, sua metodologia pauta-se na capacidade do aluno em obter sucesso na redação e na resolução de questões, essas últimas, tem seu teor voltado para os conteúdos que foram vistos no ensino médio. O mau desempenho de um número muito alto de estudantes, levanta pontos de atenção sobre a qualidade do ensino no país. Aqui, obtém-se outra discussão, já que a responsabilidade pelo fracasso escolar, de grande parte dos estudantes no exame, é colocada como culpa dos docentes, que não ministrariam um ensino de qualidade (GOMES e MELO, 2018).

A questão de culpabilizar o professor, é muito frequente. Vê-se constantemente que os alunos de escolas particulares se sobressaem no exame, e, conquistam as vagas dos cursos superiores, nas Universidades mais conceituadas e gratuitas do país. Como alternativa, os alunos podem tentar uma vaga no Financiamento Estudantil (Fies), com juros mais baixos, em faculdades privadas, bem como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), onde podem concorrer a bolsas de estudo em faculdades privadas, porém, tudo pauta-se na nota decorrente de ENEM, além de tais programas terem sofrido constantes cortes em seus orçamentos, por parte do próprio Estado.

É fato que o país teve conquistas com relação a criação de metodologias de avaliação, todavia, não pode-se dizer o mesmo com relação a maneira que esses dados estão sendo usados para “melhorar” a qualidade do ensino, já que as políticas públicas, devem estar voltadas para a escola, a formação de professores e a sala de aula, o que não tem ocorrido. O que realmente ocorre, é que os dados são utilizados de maneira quantitativa e não qualitativa, produzindo indicadores e não reformulações e investimentos.

Segundo Gomes (2015, p. 350), “estes são desafios das políticas educacionais, sem os quais o objetivo principal da política de avaliação perde sentido para os principais protagonistas da educação: estudantes, professores e gestores”.

Outros teóricos também reafirmam essa teoria, dentro das pesquisas sobre as políticas públicas voltadas para a educação:

O movimento em direção aos testes se propaga no Brasil, tanto em nível dos governos estaduais como municipais, e, com ele, cresce a utilização do ranqueamento das escolas - caminho trilhado a partir de três movimentos: identificar as escolas de melhor desempenho, consideradas como exemplos a serem seguidos; divulgar os resultados dos testes, acreditando que as famílias irão pressionar aquelas escolas com baixo desempenho a se superarem; criar competição entre as escolas por desempenhos cada vez melhores, estratégia típica do mundo empresarial em seu afã de eliminar concorrentes (HORTA NETO, 2018, p. 47).

Percebe-se que as estratégias utilizadas pelo governo, típicas do mundo empresarial e do capitalismo, não estão de acordo com os estudos e tendências das políticas educacionais, já que nesse prisma, a culpabilização pelo fracasso dos estudantes, é colocada somente em torno do professor e da instituição, mas não vê-se a mudança de estratégias e nem grandes investimentos por parte do Estado. Machado; Alarvarse e Arcas (2015), também conceituam sobre a problemática:

[...] reafirmar a centralidade que a avaliação, principalmente as conduzidas pelos estados brasileiros, tem tido na referência de qualidade e de gestão da educação. No entanto, salienta-se ser imprescindível o cuidado de que as avaliações externas sejam colocadas a serviço de uma educação pública de qualidade para todos os estudantes, sem quaisquer distinções, base de uma sociedade verdadeiramente democrática (MACHADO; ALARVARSE E ARCAS, 2015, p. 668).

As políticas educacionais, onde devem-se incluir a avaliação e a gestão educacional, deve ter o professor como um ente que desempenha um papel primordial, já que esse profissional irá garantir que a avaliação

tenha um caráter formativo, democrático e ético, dentro da escola, pra que possa “[...] assumir claramente as relações entre a avaliação, a ética e a política pública pode ser um importante contributo para transformar e melhorar as realidades sociais, tornando a sociedade mais justa e solidária” (FERDANDES, 2018, p. 34).

Diante de tantos fatores, se torna extremamente importante a questão de problematizar as políticas de avaliação na educação básica, problema esse que ocorre no Brasil todo, e, possui-se a necessidade de identificar as contradições existentes, nas medidas adotadas pelo Estado. A educação carece de políticas públicas, que superem os paradigmas voltados para dados quantitativos, que não prezam pela qualidade de ensino, mas sim, apenas se voltam para classificação e aumento das desigualdades dentro da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo elucidou muitas perspectivas a respeito das políticas públicas educacionais, acerca de uma educação universal, e, da relação de tais políticas com a gestão educacional, a avaliação da educação básica, e, conseqüentemente com os indicadores produzidos, estando intrinsecamente ligados em suas interfaces.

É nítido que o Brasil, quando o assunto é educação, passou por inúmeras transformações, das quais, muitas são recentes, todavia, se faz necessário problematizar a maneira como o Estado tem agido para garantir o direito à uma educação com qualidade e equidade.

Historicamente, o acesso à educação gratuita e de qualidade, nem sempre foi direito de todos, existindo portando uma dívida histórica com a população. Aqui temos a importância de se superar tais barreiras e desafios, para que se cumpra de maneira efetiva a universalização do ensino com qualidade, de caráter público-subjetivo, igualitário e democrático. As articulações em torno de políticas educacionais, gestão educacional e a avaliação, estão estreitamente ligadas, em todos os

níveis de ensino, e tem demonstrado fragilidade, por vezes, conduzindo a educação com uma visão mercantilista e/ou empresarial e capitalista.

Os mecanismos legais em torno de tais temas, são considerados amplos, preveem uma educação de qualidade e uma gestão democrática para a comunidade escolar, onde todos podem participar e ter voz ativa. Ocorre que o Estado, tem se pautado em números, para analisar o desempenho dos estudantes, mas não analisa os resultados de maneira qualitativa, visando encontrar soluções e nem mesmo alcançar a subjetividade e realidade dos estudantes. Pelo contrário, o que se percebe é uma culpabilização do professor, o qual também não lhe é ofertada uma formação continuada constante; culpabilização da escola da escola e da gestão, que por vezes se vê perdida em torno do emaranhado de papéis e burocráticas.

Neste viés de desafios, a escola é um agente educacional contemporâneo em nossa sociedade, sendo primordial o olhar para as políticas educacionais, que devem contribuir para a formação do sujeito, de maneira crítica e consciente, para o exercício da cidadania, fazendo com que ele se torne reflexivo, autônomo e não subordinado.

Os estudos sobre gestão e avaliação, devem ser intensificados, trazendo tais questões para o centro de discussões e apreciações críticas, com diálogo e cooperação, entre Estado e sociedade, cobrando investimentos educacionais e mudanças em sua análise de dados. É fundamental questionar e problematizar a respeito das políticas públicas educacionais que estão em curso e as que virão a ser implementadas, conhecendo o embasamento legal e os princípios educacionais que necessitam de serem cumpridos, o que evita que a escola seja reprodutora de desigualdades e contribui para que ela cumpra de maneira efetiva seu papel social, com igualdade, equidade e democracia.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”**. Educar em Revista, Editora UFPR: Curitiba, ed. 39, p. 279-292, 2011.

BOBBIO, N. A **Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. 24^a. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____, **Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, DF, 10. jan. 2001.

_____, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: INEP, 2005.

_____, **Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil**. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009. Disponível em: <Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51/30> >. Acesso em: 10 mai. 2020.

CÊA, G.; SILVA, S.; SANTOS, I. De **“educação para todos” para “todos pela educação”**. Rtps - Revista trabalho, política e sociedade, v. 4, n. 6, p. p. 181-210, 30 jun. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002.

FERNANDES, Domingos. **Para uma compreensão das relações entre avaliação, ética e política pública**. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 23, n. 1, p. 19-36, 2018. Disponível em: <Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3932> >. Acesso em: 10 ago. 2020.

GOLDEMBERG, José. **Relatório sobre a Educação no Brasil**, São Paulo, Instituto de Estudos Avançados, Coleção Documentos, 1993.

GOMES, Suzana dos Santos. **Políticas de Avaliação Externa e Interna: Desafios e Perspectivas.** In: GOMES, Suzana dos Santos; QUARESMA, Adilene Gonçalves. Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior: desafios da contemporaneidade. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

GOMES, Suzana dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes de. **Políticas de Avaliação e Gestão Educacional:** articulações, interfaces e tensões. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, ed. 4, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623688386>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401199#B12. Acesso em: 28 jul. 2020.

HORTA, José Silvério Baia. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar.** Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 104, p. 5-34, 1998.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos.** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 23, n. 1, p. 37-53, 2018. Disponível em: <Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/3990> >. Acesso em: 22 mai. 2020.

JEFFREY, Debora Cristina. **O monitoramento da educação básica na esfera estadual:** o caso paulista. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). Currículos, Sistema de Avaliação e Práticas Educativas: da escola básica à universidade. Campinas: Papiros, 2011.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. **Sistemas estaduais de avaliação:** interfaces com qualidade e gestão da educação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia, v. 31, n. 3, p. 667-680 set./dez. 2015 Disponível em: <Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/63800/37029> >. Acesso em: 22 mai. 2020.

MARTINS, André S.; NEVES, Lúcia M.V. (orgs.). **Educação básica:** tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.

MOROSINI, Marília Costa. Verbetes. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária** – glossário. Brasília: INEP, 2006.

OLIVEIRA, Dalila. **Educação Básica:** gestão do trabalho e da pobreza. A centralidade na educação básica. 2.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien).** Tailândia: Unesco, 1990.

PENIN, S.; VIEIRA, S. L. **Refletindo sobre a função social da escola.** In: VIEIRA, S. L. (Org.) *Gestão da escola: desafios a enfrentar.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-45.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **A educação obrigatória:** seu sentido educativo e social. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos Sociais:** afinal do que se trata? Belo Horizonte: UFMG, 1999

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.

VIEIRA, S. L. **Educação e gestão:** extraindo significados da base legal. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. *Gestão escolar democrática: concepções e vivências.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 27-42.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. **A educação brasileira ficando “mais” para trás.** In: XVIII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Maceió, Alagoas, 2007.

TEXTO 11

A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E AS TECNOLOGIAS NA PERSPECTIVA TEÓRICA DO MODELO TPACK

Marcelo Máximo Purificação⁵⁰
Jeová Braga dos Santos⁵¹
Pedro Márcio Pinto de Oliveira⁵²
Daiane Silva Borges⁵³
Danielly Oliveira Carrijo⁵⁴

RESUMO: Este texto qualitativo e bibliográfico é parte das discussões desenvolvidas em projetos de pesquisa e extensão vinculados ao Grupo de Pesquisa NEPEM na linha Processos Educativos. Os resultados destas pesquisas sugerem a importância da compreensão e do uso pedagógico da tecnologia na formação de professores de matemática dos anos iniciais, alertando que o uso da tecnologia na prática docente é um caminhar numa zona de Risco, com todas as problemáticas envolvidas, mas reconhecendo que nela reside um grande potencial de aperfeiçoamento da prática docentes (OLIVEIRA, 2008, p. 82). Nessa direção teórica, Mishra e Koehler (2006) observam vários

⁵⁰ Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Coimbra- Portugal. Professor Titular na Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior de Mineiros – UNIFIMES. E-mail: maximo@unifimes.edu.br

⁵¹ Mestrando em Educação pela Faculdade de Inhumas – FACMAIS, Professor da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. E-mail: jeova@aluno.facmais.edu.br

⁵² Mestrando em Intervenção Educativa e Social (MPIES) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Servidor da (UNEB) e Professor da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. E-mail: profpedromarcio@hotmail.com

⁵³ Acadêmica de Pedagogia no Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES. E-mail: dayaneborges1990@gmail.com

⁵⁴ Acadêmica de Pedagogia no Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES – E-mail: dannyxarrijo08@gmail.com

tipos de conhecimento que são importantes para o professor a fim de aumentar o clima de aprendizagem permeável às TIC (RICHIT, 2015).

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; Modelo TPACK; Conhecimento matemático.

AS TIC E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS A PARTIR DO MODELO TPACK

O contexto da formação inicial de professores nos últimos 10 anos reflete diretamente a necessidade de uma interface entre as TIC e a formação inicial de professores, a fim de melhorar as dimensões das políticas educacionais no contexto atual. Nesta perspectiva, concordamos com García (1999), quando afirma que “a formação inicial dos professores deve contribuir para o desenvolvimento pessoal, para a tomada de consciência da responsabilidade no desenvolvimento da escola e dos alunos, para a aquisição de um atitude reflexiva acerca dos alunos, dos processos de ensino e aprendizagem” (GARCÍA, 1999, p. 80).

As tecnologias, neste novo contexto, devem estar associadas ao processo. Pesquisas como a realizada por Shulman (1996) e por Mishra e Koehler (2006) têm permitido que professores e acadêmicos em cursos de formação de professores diferenciem a prática matemática. Nesse caminho científico, é necessário aprimorar os conhecimentos existentes para atender às necessidades de cada contexto.

Nesse novo modelo social e acadêmico ditado pela presença das tecnologias e pela velocidade da informação, Shulman (1996), olhando para o processo de trabalho pedagógico, considerou necessário que os professores conheçam pedagogicamente os conteúdos organizando o conhecimento em três eixos: conhecimento do conteúdo; conhecimento curricular e conhecimento pedagógico dos conteúdos. Em colaboração com Shulman, Tardif (2011), olhando a pedagogia versus ensino, esclarece que ensinar é um processo, constituído pelo objetivo/ objeto do trabalho,

e que o produto final deste trabalho é a técnica e o conhecimento dos trabalhadores. De acordo com essas ideias, Perrenoud (1999) especifica que os professores que assumem a competência docente assumem a responsabilidade pela escolha das práticas sociais.

Partindo desta mesma fonte reflexiva, este estudo reconhece a importância do ensino fundamentado no uso de tecnologias, procurando assim saber se a utilização das TIC através do modelo TPACK na formação inicial de professores dos anos iniciais que ensinam matemática, pode ser vista como uma possibilidade de potencial inovador e quais as consequências dessa aplicabilidade para o processo de desenvolvimento profissional de alunos em estágio no curso de pedagogia de uma instituição pública do sudoeste goiano.

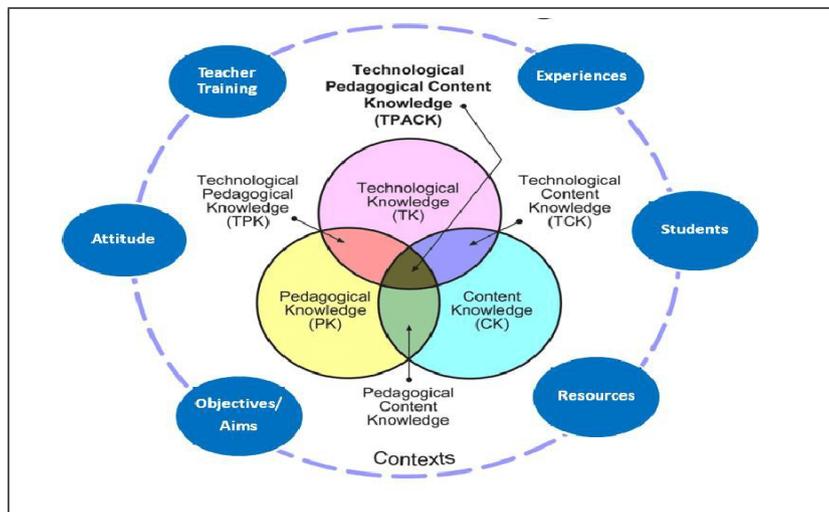
Nos contextos em que é aplicado, o TPACK tem se estabelecido como um referencial teórico com potencial de transformação, em particular no que diz respeito ao conhecimento profissional do professor. É um modelo teórico que tem ampliado bastante as pesquisas sobre a integração das tecnologias na educação e a qualidade da educação matemática o que reverbera na formação de professores e no desenvolvimento profissional.

Para Mishra e Koehler (2006, p. 1029), “O ensino de qualidade requer o desenvolvimento de uma compreensão das relações complexas entre tecnologia, conteúdo e pedagogia”. Por isso, esse novo “cenário tecnológico, em que nascem novas gerações, exige uma nova cultura profissional e uma nova formação de professores que forneça pressupostos teórico-metodológicos aos futuros professores de matemática” (CIBOTTO, 2015, p. 27).

Nesta perspectiva, a utilização das TIC nas práticas pedagógicas de professores de matemática através do modelo TPACK, remete-nos para a concepção de que o professor desenvolveu competências, e que essas lhe permitem trabalhar determinado conteúdo, alinhando-o com os saberes pedagógicos e usa das TIC. TPACK é um modelo que

permite aos professores experimentar recursos diferenciados para trabalhar determinados conteúdos matemáticos, aprender e ensinar esses conteúdos. Conheça suas dimensões lendo, analisando e estudando a seguinte figura:

Figura 1 – TPACK



Fonte: Mishra; Koelher (2009).

Ao analisar a Figura 1, pode-se perceber que o TPACK se configura na intersecção do conhecimento tecnológico, conhecimento pedagógico e conhecimento de conteúdo. Decorre deste modelo que o professor, ao integrar as TIC na sua prática pedagógica como recurso para o ensino da matemática, deve primeiro conhecer a utilização desses recursos e saber integrá-los de forma prática no conteúdo. Estas competências práticas, para operacionalizar pedagogicamente as tecnologias, devem ser trabalhadas nos cursos de formação inicial e contínua de professores. Mencionamos a aprendizagem ao longo da vida, porque as TIC e a natureza do conhecimento tecnológico estão em constante mudança.

Para Mishra e Koehler (2006), o conhecimento tecnológico pedagógico nada mais é do que o uso de tecnologias nas práticas de ensino e aprendizagem do professor, em que ele precisa saber em que medida e como o ensino pode ser alterado por meio do uso da tecnologia e do domínio pleno das competências e habilidades necessárias para trabalhar com eles, melhorando a sua utilização pedagógica.

À guisa de conclusão, entendemos que a utilização de meios tecnológicos no ensino de matemática gera os conhecimentos necessários ao desenvolvimento da prática docente. Seu uso exige que os educadores conheçam o conteúdo. Consideramos que apenas a experiência da utilização pedagógica de meios tecnológicos não é o bastante para resolver o problema que aflige a prática docente. Todavia, vemos no modelo TPACK e na sua aplicabilidade já na formação inicial dos professores marcas de possibilidades de uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

CIBOTTO, R. A. G. O uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação na formação de professores: uma experiência na Licenciatura em Matemática. 2015. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de PósGraduação em Educação, UFSCar, São Carlos, 2015.

GARCIA, C. M. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, [S.l.], v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

OLIVEIRA, C. E. Expectativas e dificuldades de licenciados de Matemática relativas ao uso da tecnologia informática. 2008. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

RICHIT, A. Desenvolvimento profissional docente: lançando luzes para o processo de inclusão digital em educação matemática. In: LOS, A. S.; CAETANO, A. P.; PONTE, J. P. (Eds.). Formação de professores no Brasil e em Portugal: pesquisas, debates e práticas. Curitiba: Appris, 2015. p. 251-276.

SHULMAN, L. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, J.; TRIMBLE, K.; AND DESBERG, P. (Ed.). The case for education: contemporary approaches for using case methods. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1996. p. 197-217.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

TEXTO 12

AUTISMO NA ESCOLA: DIREITOS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS COM EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maressa Oliveira Santos Cabral⁵⁵
Vanessa Alves Pereira⁵⁶

RESUMO: O presente artigo irá discorrer sobre o autismo, sabemos então que o autismo é um transtorno que pode se manifestar de formas diferentes nas pessoas e geralmente ele se manifesta nos anos iniciais das crianças, por volta de um ano até cerca de três anos a família consegue perceber alguns comportamentos diferentes na criança, porém o diagnóstico só pode ser feito por um profissional capacitado como neurologista ou psiquiatra. A inclusão no contexto escolar da criança com autismo é uma discussão relevante no que diz respeito aos direitos educacionais, haja vista que as políticas educacionais dos últimos anos estão cada vez mais voltadas para o respeito à diversidade humana, à educação da pessoa com deficiência e à escola inclusiva. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo compreender as práticas educacionais de inclusão da criança com autismo a partir das pesquisas com evidências acadêmicas na área, além de analisar os direitos educacionais da criança com TEA. O trabalho tem uma abordagem qualitativa, voltada para uma revisão bibliográfica de livros, artigos científicos e periódicos, que tratam sobre a temática. O autismo possui graus diferentes que são classificados como leve, moderado e severo, porém ainda não

⁵⁵ Discente do 8º período de Pedagogia da instituição UNIFIMES-GO. E-mail: maressa-santos3024@gmail.com

⁵⁶ Orientadora, mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Graduada em Direito pela Faculdade Morgana Potrich. Especialista em Libras- Educação Especial, atua como Docente no Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES). E-mail: vanessa.alves@unifimes.edu.br

se tem uma definição exata sobre o autismo, que hoje a nomenclatura usada é o TEA (Transtorno do espectro Autista). Alguns dos sinais que as pessoas apresentam nesse transtorno são os movimentos repetitivos, a dificuldade em interagir socialmente com outras pessoas, dificuldade em expressar o que sentem. O artigo discorre também sobre a inclusão dessas crianças na escola, qual a importância de estarem na escola, qual a necessidade de os professores estarem capacitados para lidar com essas crianças e inseri-las na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Inclusão Social. Práticas Pedagógicas com evidências científicas.

ABSTRACT: This article will discuss autism, we know that autism is a disorder that can manifest itself in different ways in people and it usually manifests in the early years of children, around one year to about three years old. family can perceive some different behaviors in the child, however the diagnosis can only be made by a trained professional as a neurologist or psychiatrist. The inclusion in the school context of children with autism is a relevant discussion with regard to educational rights, given that the educational policies of recent years are increasingly focused on respect for human diversity, the education of people with disabilities and the inclusive school. Thus, this work aims to understand the educational practices of including children with autism from research with academic evidence in the area, in addition to analyzing the educational rights of children with ASD. The work has a qualitative approach, aimed at a bibliographic review of books, scientific articles and periodicals, which deal with the theme. Autism has different degrees that are classified as mild, moderate and severe, but there is still no exact definition about autism, which today the nomenclature used is ASD (Autistic Spectrum Disorder). Some of the signs that people show in this disorder are repetitive movements, difficulty in socially interacting with other people, difficulty in expressing what they feel. The article also discusses the inclusion of these children in school, the

importance of being in school, the need for teachers to be trained to deal with these children and insert them in school.

KEYWORDS: Autism. Social inclusion. Pedagogical practices with scientific evidence.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais com todos os avanços tecnológicos e estudos que já foram feitos e analisados sobre o autismo, é possível sim juntamente com um profissional qualificado ter um diagnóstico correto sobre esse transtorno, e percebemos o quanto é desafiador para as crianças que são diagnosticadas com TEA (Transtorno do Espectro Autista) serem incluídas na sociedade e até mesmo nas escolas.

O presente artigo foi elaborado através de pesquisas e leis que falam sobre a garantia, sobre o direito que as crianças têm de frequentar e participar do espaço escolar, de ter um acompanhante especializado para o auxílio na escola, de serem incluídas dentro da sociedade e das escolas.

Pode-se perceber também que a cada dia, a cada ano que passa os desafios aumentam em relação ao TEA, porque as escolas recebem muitas crianças com esse transtorno. E a inclusão dos autistas para realmente fazer jus à palavra dita, precisa acompanhar uma preparação tanto do próprio professor quanto da escola, que é de grande importância para o desenvolvimento da criança, pois não é o indivíduo autista como aqui é estudado que deve adaptar-se ao ambiente, mas sim o ambiente que deve ser adaptado e receber a educação inclusiva, pois já, há leis que determinam esta afirmação.

Sendo assim cabe ao professor pesquisar para conhecer o perfil de seu aluno TEA para ter conhecimento de como irá atendê-lo de maneira correta para que assim possa contribuir com sua aprendizagem,

A partir do conhecimento que o autismo se beneficia da aprendizagem quando os estímulos oferecidos são mais visuais do que auditivos,

respondendo melhor as atividades que são estruturadas, do que aquelas que não oferecem estrutura. Sendo assim, para essa população, realizar atividades livres, ou sem referência do que é para ser feito, não traz benefícios para o processo de aprendizagem (PRIETO, 2006).

E é a partir do conhecimento das especificidades do aluno autista como o nível, o quanto necessita de suporte cada nível, seu estilo de aprendizagem e da importância da busca por novas formas de aprendizagem é que a escola irá ofertar uma educação de qualidade aos autistas. E para que isto aconteça o professor na atualidade deve ser um professor pesquisador para atender a diversidade no espaço escolar.

Portanto é necessário que o planejamento e ações sejam assertivas que ao receber o aluno autista seja possível oferecer uma prática pedagógica adequada promovendo o desenvolvimento e aprendizagem individual de cada aluno atendido.

Levando em consideração toda a inquietação e desejo de estudar o autismo sob a perspectiva da inclusão, propomos, nesse estudo, uma pesquisa do tipo revisão bibliográfica, na intenção de compreender como andam as investigações científicas voltadas para o autismo, quais as perspectivas futuras, as práticas educacionais destinadas aos estudantes com autismo.

O artigo foi dividido em quatro tópicos, onde o primeiro tópico irá discorrer sobre o histórico da pessoa com deficiência e sobre a inclusão social, vai mostrar o quanto foi difícil para serem aceitas e incluídas dentro da sociedade e até mesmo na família. O segundo, irá discorrer sobre a inclusão da criança com Autismo na escola: marco teórico-conceitual nas perspectivas dos direitos ao longo dos anos, irá mostrar um pouco sobre a trajetória, das conquistas que tiveram, dos direitos que conseguiram.

O terceiro tópico discorre sobre conceito e características: compreendendo o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para que possamos compreender a inclusão educacional como um processo que

visa acolher e responder positivamente as especificidades dos alunos, isso implica em respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um, suas características psicossociais e culturais.

Por fim, o quarto tópico aborda-se sobre as Práticas pedagógicas com TEA - evidências científicas na educação infantil, onde é preciso que a escola, o professor, família, a equipe terapêutica (multidisciplinar) voltem o olhar para o aluno com autismo, ou outras deficiências, de maneira a reconhecer a capacidade deles em aprender. Portanto os métodos a serem apresentados neste artigo de acordo com a pesquisa mostram se eficazes com comprovação científica no ensino das crianças com autismo, que é o método ABA e o método TEACHH que poderá ser aplicado dentro da escola dando início na educação infantil se estendendo para o ambiente familiar que dará continuidade à aprendizagem do TEA.

BREVE HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A INCLUSÃO SOCIAL

A educação inclusiva trata-se de uma educação em que a escola se adapta ao indivíduo que se busca incluir e não o contrário. Isso deve ficar bem claro para a sociedade em que a escola esteja inserida. Ao falar sobre a educação inclusiva com enfoque no “Transtorno do Espectro Autista”, não está abordando-se apenas de um mero desejo, pois ela é um direito do autista e de seus familiares e um dever da escola, a qual a família busca incluir.

A inclusão social, é um assunto que está em alta atualmente, englobando a questão do TEA (Transtorno do Espectro Autista) dentro da escola, pelo grande anseio dos profissionais da educação em metodologias para se trabalhar com estes estudantes. Para tanto faz-se necessário fazer um breve panorama sobre a inclusão e sobre a pessoa com deficiência, já que, como veremos nos tópicos que se seguem, o TEA atualmente, possui os mesmos direitos da pessoa com deficiência, todavia, nem sempre fora assim, sendo a história da inclusão e das

peças com deficiência e/ou algum transtorno, marcada por lutas e movimentos sociais.

Para Sassaki (1997), a inclusão social é um processo de transformações físicas e também culturais, então a inclusão social são as mudanças em que a sociedade passa para poder se adaptar, para que assim seja incluído dentro da sociedade todas as pessoas que possuem alguma necessidade especial, e que ao mesmo tempo essas pessoas possam estar sendo preparadas para assumir posições na sociedade, ter um desenvolvimento maior através da educação e qualificação.

Os casos de deficiência sempre foram vistos através do misticismo e também do ocultismo, como se fossem castigos divinos, pois eram relacionados aos conceitos da religião, segundo Mazzota (2005), o misticismo e o ocultismo relacionados a religião, impedia que tivesse um estudo científico para que essa temática pudesse ser comprovada ou não, com isso as pessoas com necessidades especiais continuavam sendo ignoradas e marginalizadas, sendo que a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão, são as quatro fases que a inclusão social está estruturada. Então no passado todos os indivíduos que possuíam alguma necessidade especial, era deixado de lado e até mesmo sacrificado pela própria sociedade.

Costa e Ramos (2017), diz que sociedades primitivas que eram formadas por nômades, eram pessoas que não tinham um lugar fixo de moradia, abandonavam as pessoas com deficiência pela questão de sobrevivência deles, por conta das mudanças constantes de lugar, essas pessoas com deficiência teriam uma dificuldade em se movimentar quando fossem se locomover de uma região para outra, tendo então o processo da exclusão.

Observa-se até aqui que a inclusão social não foi, e não é um processo fácil de acontecer, pensamos que é difícil somente nos nossos dias atuais, mais de acordo com os autores já citados, esse processo de exclusão e inclusão já é feito durante muito tempo, porém observamos

que antigamente as sociedades eram mais cruéis em relação ao que fazer e como agir com as pessoas que tinham algum tipo de deficiência ou necessidades especiais. Vemos também que aquelas pessoas não tinham acesso aos estudos que temos hoje, por isso muitas vezes agiam de formas cruéis.

Castro (1986), disse que na Grécia Antiga, os bebês que nasciam com alguma deficiência, eram postos perante a justiça, para que a mesma determinasse o que ocorreria com eles. Essa decisão poderia envolver abandono da família e sociedade ou morte. Na Roma Antiga, os bebês que nasciam com alguma deficiência, ou que tinham alguma má formação, eram afogados, geralmente lançados ao mar, além de rejeitados pela família e pela sociedade, ou ainda, queimados.

Pode-se perceber assim, o quanto a sociedade naquela época não tinha informações concretas acerca da deficiência, tampouco entendimento. A sociedade e os entes governamentais, impunham a família, que a questão da deficiência em algo negativo e proibido. Nesse sentido, percebe-se que a exclusão da criança com deficiência, começava logo após o seu nascimento, quando se percebia sinais de má formação.

Orrú (2007), afirma que as sociedades primitivas da época, tinham o pensamento mágico-religioso e acreditavam realmente que as crianças com deficiência eram amaldiçoadas, e, que trariam má sorte para a família e até mesmo para a sociedade.

Na idade média e durante o século XVIII, a ideia de deficiência estava ligada a misticismo, ao ocultismo e a religião, porém não tinha nada que comprovasse isso. A religião sempre colocou o homem como sendo a imagem e semelhança de Deus, entendia-se então que o homem deveria ser perfeito sem nenhuma imperfeição, sem nenhuma má formação, pensando assim os deficientes não tinham o reflexo da perfeição divina, que era o que eles seguiam. (CASTRO, 1986).

Orrú (2007), afirma que a educação de crianças, de adolescentes e jovens vem sofrendo algum tipo de alteração em seus conceitos até os dias de hoje:

No decorrer da existência humana, a perspectiva social em relação aos portadores de deficiências, nem sempre foi a mesma, sofrendo alterações paralelamente à evolução das necessidades do ser humano e à própria organização das sociedades (ORRÚ, 2007. p. 223).

Segundo Melo (2011), nos anos de 1848 nos Estados Unidos, iniciou um atendimento especializado para as P.N.E's (pessoas com necessidades especiais), porém este termo não é mais utilizado, com a iniciativa desse atendimento o crescimento de instituições que ofereciam esse atendimento especializado cresceu muito, cresceu nos Estados Unidos, no Canadá, o que deu início para que essas pessoas, de classes especiais, as crianças com possuíam alguma necessidade especial, pudessem ter acesso dentro das escolas regulares.

Para Mantoan (2006), desde a idade média já se falava sobre a questão da deficiência, já era assunto em alta, aqui no Brasil, somente no século XIX que foi dado o atendimento para as pessoas com deficiência. Isso ocorreu porque alguns educadores, inspirados pelas experiências europeias e norte-americanas, tiveram interesse pelo atendimento educacional especializado.

Vê-se que as sociedades primitivas da época acreditavam que as crianças com alguma deficiência, algumas necessidades especiais eram amaldiçoadas, traziam má sorte para a sociedade, e nos anos de 1848 nos Estados Unidos, se deu uma atenção para essas pessoas, que foi os atendimentos especializados e o início da aceitação das pessoas com deficiência ou necessidades especiais dentro das escolas regulares.

De acordo com Sasaki (1997), o processo da inclusão social, tem o objetivo de ter uma sociedade real e que seja justa para todos os cidadãos, como falar sobre as diferenças, sobre o direito de pertencer

aquela sociedade, sobre apreciar a diversidade humana, ter solidariedade humana, dar importância as minorias e a cidadania com uma qualidade de vida melhor. Conforme a ideia de inclusão, foi amadurecendo durante os anos, esse processo vem evoluindo, vem tomando um novo formato de evolução no campo social e também no aspecto jurídico.

Sabe-se então que durante toda a história da humanidade, desde os tempos mais remotos até os dias de hoje, sempre houve a deficiência, as pessoas com necessidades especiais, e que isso passou por um processo de exclusão, quando a sociedade não entendia o que era a deficiência e não sabiam o que fazer com as pessoas com necessidades especiais.

A sociedade então fazia, o que chamamos de segregação com essas pessoas, ou seja, essas pessoas eram afastadas da sociedade por suas necessidades especiais, logo após vemos a integração, onde criaram escolas, instituições para colocar as pessoas com necessidades especiais, todas num lugar só. Porém até hoje estamos num processo de incluir, de inclusão dessas pessoas, um processo que não é fácil, exige um trabalho árduo, e esse processo está em construção, para que a inclusão possa de fato acontecer, possa ser algo natural de todos, e que essas pessoas se sintam incluídas na sociedade.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) se denomina como um transtorno relacionado ao neurodesenvolvimento, conforme a APA (2013). Destaca-se ainda que o autismo foi referido pela primeira vez, pelo psiquiatra Bleuler, em 1911, que pesquisava sobre a esquizofrenia (CUNHA, 2015).

Todavia, essa nomenclatura ganhou ênfase em 1943, por intermédio do psiquiatra Kanner, que já pesquisava algumas características relacionadas ao autismo (CUNHA, 2015).

É importante ressaltar algumas características próprias do TEA, como um distúrbio neurológico, que se apresenta desde a infância, com ênfase em alguns déficits relacionados a interação social, comunicativa e comportamental (SCHMIDT, 2013).

Os conceitos utilizados pela APA (2013) e por Zanon et. al (2014), vão ao encontro de concepções aqui expostas, que incluem comprometimento qualitativo, comportamentos estereotipados, dificuldades na aquisição da linguagem, pouco interesse em atividades sociais, e isso pode dificultar o cotidiano da pessoa com autismo.

Diante disso, os déficits relacionados a interação social e a comunicação do aluno com autismo, se encontram em diferentes níveis. Ainda segundo Cunha (2015), o Transtorno do Espectro Autista, se classifica entre: leve, moderado e severo. Portanto, não se pode rotular um autista somente pelo termo, já que estes, assim como todos, estão imersos em uma grande diversidade social, sendo impossível se homogeneizar.

As manifestações desses déficits na criança autista, ocorrem de modo distinto. Pode incidir diretamente na linguagem/comunicação, bem como o atraso da língua oral. Com relação a interação social, este é um déficit recorrente, devido a dificuldade do autista em socializar e estar em contato visual com o outro. Já no que tange aos comportamentos, tem-se de forma muito nítida a questão da necessidade da rotina diária, além de não ser incomum crises de estereotípias, que envolve movimentos repetitivos (SILVA; MULICK, 2009).

Todos esses déficits têm ligação direta com o transtorno, que podem ser mais severas, moderadas ou leves, a depender do grau. Algumas crianças autistas prezam muito pela estimulação visual, a exemplo reflexos do espelho, luzes que piscam, até mesmo aversão ou seleções de comidas, texturas, cores e cheiros (SILVA; MULICK, 2009).

É notório que o TEA não é linear, conforme o exposto pelos teóricos e estudiosos dessa temática, não existe uma fórmula para se evidenciar características comuns a todos. As características aqui citadas são

indissociáveis, de modo evidente ou não, a depender do nível, já que os déficits não surgem de maneira homogênea entre todos os sujeitos. Cada caso se torna singular, não sendo o autista igual ao outro.

Todavia, diante do exposto, não se pode haver desistência por parte do professor, os desafios são muitos, mas o aprimoramento profissional e a busca pelo conhecimento são bons aliados a práxis pedagógica do professor. O ideal é conhecer seu aluno, ter bom relacionamento e parceria com a família para se possa desenvolver um bom trabalho com esses alunos. Não se deve concentrar nos déficits que o TEA vem a causar, mas sim nas possibilidades, na compreensão do indivíduo enquanto aluno, ser social, em busca de crescimento e evolução.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NA ESCOLA: MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL NA PERSPECTIVAS DOS DIREITOS

Pode-se compreender a inclusão escolar como um processo que tem por objetivo acolher toda diversidade e atender a peculiaridade de cada aluno, bem como seu estilo e ritmo de aprendizagem, o que engloba a criança com autismo.

Em uma escola inclusiva, conforme afirma Ribeiro (2016), o professor deve sempre buscar atender os estudantes de acordo com suas necessidades, partindo do princípio de conhecer seu aluno e suas características culturais e sociais.

Ainda segundo Ribeiro (2016) a inclusão escolar deve estar respaldada no direito à educação para todos, sem nenhum modo de segregação ou discriminação. Neste prisma, a fundamentação legal é abordada para que se possa perceber o respaldo legal que o ensino da criança autista possui.

Santos (2018), salienta que a Carta Magna 1988, da Constituição Federal, já apresentava uma certa preocupação do Estado de direito da criança, onde acompanhava e antecipava os acontecimentos internacio-

nais. A dignidade humana é um fundamento da República Federativa, que está expressa na Carta Magna, no artigo 1, III, falando dos direitos fundamentais, como liberdade, igualdade e segurança.

Santos (2018), afirma ainda que a criança e adolescente são seres em condição especial de desenvolvimento, precisando assim de proteção do estado e da família, considerando que a criança e o adolescente precisam de proteção, entendemos assim a sua vulnerabilidade, razão a qual eles precisam de cuidados especiais. Foi a Lei nº 8069, de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente, seus direitos são garantidos que não tenha nada restrito ou diferente, mantendo assim a igualdade, devem também dar atenção especiais as crianças portadoras de alguma deficiência.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) trouxe cientificidade para a educação inclusiva, a nível internacional do qual o Brasil é signatário, e, orienta que a escola deve responder a necessidade de todas as crianças, devendo estas estarem interagindo juntas, o que é uma clara negativa a questão da segregação e a discriminação.

Diante deste respaldo legal, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), evidencia a necessidade uma educação de qualidade para todos, no sentido de que a aprendizagem de nenhum aluno fique comprometida ou condicionada a qualquer condição, seja física, intelectual ou social.

Lima e Laplane (2016, p. 24), reafirmam que “Em 2013, a *American Psychiatric Association* (APA) propôs a adoção de uma nova terminologia para os antes denominados “Transtornos globais do desenvolvimento – DSM- V”, agora conhecidos como “Transtornos do espectro do autismo”. Transtorno esse que hoje é conhecido como o TEA.

Segundo Zanon (2014):

O sucesso do processo de inclusão escolar depende de fatores de diferentes ordens (estruturais, ideológicos, políticos, técnicos) [...]. No trabalho pedagógico, essa necessidade faz-se mais evidente por

ser o espaço onde a inclusão se efetiva (ZANON, 2014, p. 74).

“O que significa a publicação da lei? Dentre outros benefícios, o autismo passa a ser considerada uma deficiência. Destarte, milhares de pessoas com o transtorno terão direito ao atendimento especializado na educação” (CUNHA, 2015, p. 16).

A Constituição Federal de 1988, afirma em seu artigo 208: “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Lei nº 9.394/96 (LDB) em seu Artigo 4º, no inciso III, afirma que a inclusão escolar no ensino regular deve ser ofertada a todos e modo gratuito. Neste prisma, a inclusão ganha ênfase nesse dispositivo que norteia toda a educação brasileira.

Ainda sobre a LDB (1996), esta afirma que o AEE deve ter parceria com o ensino regular, sendo um direito do aluno:

Art.60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996, art. 60).

Benini e Castanha (2016), afirmam que segundo a ONU, foi feita estimativa sobre os casos de TEA e chegou a 1% da população mundial, cerca de setenta milhões de pessoas. No Brasil em 2010 foi estipulado cerca de dois milhões de casos.

Destarte, o indivíduo com autismo tem seu direito assegurado em lei a ter acesso e permanência no sistema de ensino público, além

de direito ao AEE, pois esse atendimento possibilitará ao autista trabalhar ainda mais suas potencialidades e aptidões, por meio de diversos recursos que devem ser ofertados por esse atendimento, vindo a agregar o ensino regular.

Santos (2018), afirma que no ano de 2012 foi promulgada a Lei nº 12.764, essa lei ficou conhecida como Lei Berenice Piana, uma homenagem a Berenice que foi uma mãe que lutou pelos direitos do seu filho autista. Essa lei institui uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e algumas diretrizes para sua consecução.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: IV – o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012, art. 3º).

Ainda de acordo com Santos (2018), essa lei, expõe os direitos da criança com autismo e algumas das ações que o Poder Público tem a obrigação de realizar para o acesso desses direitos. Essa lei expressa o direito garantido a educação e inclusão escolar e ao direito de ter um acompanhante especializado para o auxílio da criança com esse transtorno.

Antes da legislação as crianças com autismo, não possuíam uma proteção específica as suas particularidades do transtorno. Não existia uma especificação dos direitos que é de extrema importância para as crianças com autismo, como o que foi citado acima, o direito de a criança autista ter um acompanhante dentro da sala de aula especializado para auxiliar a criança. Santos (2018).

A garantia do direito a educação da criança autista é impreterível para a criança e para a sua família, e para a sociedade. Não tem como

promover direitos como cidadania, igualdade e liberdade para a sociedade, se não for promovido as pessoas mais necessitadas o mínimo que possam ter para seu necessário desenvolvimento (SANTOS, 2018).

De acordo com Santos (2018), a inclusão escolar, se refere ao ambiente escolar, a todo um serviço de supervisão e de orientação, o ambiente escolar deve então estar pronto para receber toda e qualquer diversidade dos alunos, em cada individualidade, em cada diferença, isso inclui as crianças autistas.

Destaca-se que a educação inclusiva merece prioridade por se tratar de um serviço essencial às crianças autistas. A prioridade que aqui se exige é requisito básico para cumprimento dos preceitos fundamentais exposto na Constituição Federal. Por conseguinte, é de interesse do próprio Estado realizá-la, caso contrário os prejuízos causados pela ausência de educação à criança autista podem causar efeitos não só a criança, mas à família e coletividade. (SANTOS, 2018).

A Política Nacional de Educação Especial (2008) na perspectiva da educação inclusiva, objetiva a aprendizagem de educandos com deficiência, o que inclui o aluno autista por lei. Percebe-se que vários são os dispositivos que irão garantir ao aluno com TEA o acesso e a permanência à educação. Porquanto, o autismo se encontra dentro da classificação de deficiência, podendo usufruir daquilo que os mecanismos legais disciplinam.

A educação como sendo direitos de todos, não deve ser vista apenas como algo obrigatório, tendo em vista que, “fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la sumariamente, às situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais profundo da questão da justiça” (MANTOAN, 2006, p. 16).

A Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que diz respeito da inclusão das pessoas com deficiências, que foi denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, este estatuto serve para assegurar aos seus portado-

res que todos os seus direitos sejam iguais perante a sociedade, porém ainda falta muito para que isso seja realmente feito.

Para que todos tenham acesso à educação, tenham acesso à escola, a Declaração de Salamanca, destaca o seguinte:

[...] toda criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios. [...] As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança capaz de atender a essas necessidades. (UNESCO, 1994, p. 1)

Pode-se entender então que cada criança é única, cada uma tem a sua particularidade, sua individualidade, e cabe a elas o direito de poder estudar, o direito de poder ir à escola como todas as outras crianças.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TEA: EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A evidências científicas na educação infantil caminham junto ao diagnóstico precoce, pois nesse momento exige uma retomada de medidas e quebra de barreiras atitudinais por parte da escola, da família, dos profissionais da saúde e até mesmo da sociedade. A chegada da criança com autismo na família após o diagnóstico confirmado gera uma série de inseguranças, medo, receio e até mesmo aceitação. Realidade essa também vivenciada pela escola e profissionais envolvidos.

Quando uma criança com autismo chega a educação infantil, é gerada certa preocupação, segundo Brande e Zanfelize (2012) familiares e educadores questionam a inclusão escolar, já que adequações são necessárias. É um desafio dentro do espaço escolar, pela necessidade da flexibilização curricular e ambiental necessária. Essa tarefa exige comprometimento de toda comunidade escolar, seja de maneira direta ou indiretamente.

Sendo assim, cabe a equipe pedagógica da escola fazer uma avaliação diagnóstica do aluno TEA para fazer as adequações necessárias ao currículo deste aluno que contempla o seu estilo de aprendizagem e necessidades educacionais.

Afirma Onzi (2015), que se o aluno autista tenha permanência na escola, é necessário que se ofereça um ensino com qualidade. É essencial dar foco as potencialidades de cada aluno, e que o aluno tenha confiança em seu professor, o que contribui para a aprendizagem significativa.

De forma que a individualidade e interesses do aluno sejam inseridos dentro do currículo para que suas potencialidades sejam valorizadas.

Ainda conforme Brande e Zanfelicce (2012), a educação de qualidade só pode ser propiciada por meio de um currículo adaptado, de modo a propor estratégias adequadas, uso de outros recursos metodológicos e modificações organizacionais.

Todavia, quando se pensa em currículo, deve-se considerar a realidade social da criança, independente se ela tem TID (Transtornos Invasivos do Desenvolvimento) ou não, pois, quando se pensa em um currículo, deve-se refletir além dos conteúdos expressos nele e observar a necessidade dessa criança com TEA, para se que possa ajudá-lo com relação ao seu desenvolvimento cognitivo (ONZI, 2015).

Diante disso, o professor deve ter em mente que a criança com autismo, quando chega a escola, deve aprender a ter sua autonomia, para desenvolver atividades do cotidiano, já que comum em casa os pais ajudam a criança fazer tudo, mesmo atividades mais simples.

A exemplo de um currículo importante, tem-se o Currículo Funcional Natural, que estimula essa autonomia, onde segundo Onzi (2015), objetiva formar o aluno de modo mais independente. Necessita-se entender o que é funcional e quais fatores dependem disso, para que se selecione quais serão os objetivos funcionais que o aluno com deficiência necessita.

É importante pensar o que o aluno precisa aprender naquele momento, para se fazer uma análise e avaliação do currículo que está sendo proposto neste processo de ensino-aprendizagem. Assim, o professor pode analisar o progresso de seu aluno, bem como suas dificuldades.

Destarte, o professor necessita de qual a melhor maneira de ensinar seu aluno autista, para tanto, a formação é importante, já que necessita de ser direcionada com metodologias adequadas e isso é um grande problema dentro das escolas, do contrário a metodologia se torna ineficaz e não alça a aprendizagem. Os professores não se encontram preparados devido a falta de formação, já que no ensino superior o TEA é pouco discutido e as pesquisas na área ainda são escassas (SANTOS, 2018).

Diante disso, afirma Onzi (2015) que para a inclusão da criança autista, necessita-se que os profissionais da educação tenham uma formação específica, que envolve a formação docente continuada, sobretudo na educação infantil e no ensino fundamental.

O docente necessita de estar atento quanto a aprendizagem da criança autista, com olhar reflexivo, sem uso de rótulos taxativos, com a consciência de que toda criança é capaz de aprender.

A interação da criança autista com outras crianças é muito importante, conforme afirma Zanon (2014), já que possibilita a ampliação das experiências sociais do indivíduo, ocasionando a internalização de novos conhecimentos. Todavia, as autoras chamam a atenção para um fator:

Quando não há ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para todas as crianças. Isso aponta para a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão se efetive (ZANON, 2014).

Ainda sobre tais práticas, Zanon (2014), destaca sobre a rotina, que é essencial para o indivíduo com TEA e a ruptura dessa causa agitação e impede que a criança aceite seguir com outras atividades.

Além disso, a rotina faz com que as crianças organizarem seu tempo e espaço, além de contribuir para a aprendizagem.

Prieto (2006) afirmam que a rotina desse aluno com TEA não deve ser alterada, já que qualquer mudança reflete em seu comportamento.

Com esse pressuposto da memória visual, Prieto (2006), dizem que o educador deve valorizar essa questão visual, com cores, texturas, tamanhos, imagens. Todavia, não se pode ter poluição visual, para que a criança com autismo não perca atenção a atividade que está sendo proposta. O ambiente escolar deve ser agradável e calmo, assim evita-se movimentos estereotipados.

Portanto, que o professor não perca a atenção desse aluno na aula, deve se ater a estes métodos, no intuito de realmente promover a inclusão da criança autista, não só na educação infantil, mas em qualquer modalidade.

O método ABA, é um método que é mais fácil de aprender e de ser usado, de ser aplicado, tornando acessível a mais pessoas. Ele foi feito pensando em atender dois grupos, o primeiro grupo são as famílias ou professores que infelizmente não tem acesso a um psicólogo especializado em ABA e o segundo grupo famílias e professores que estão seguindo o método ABA e precisam de um método mais eficaz e barato para poder treinar os professores, treinar a gestão escolar (ONZI, 2015).

Ele envolve um ensino mais intenso e individual das habilidades que são necessárias para que o indivíduo possa criar independência e ter uma melhor qualidade de vida. Nas habilidades que são ensinadas, podemos citar comportamentos sócias como o contato visual e a comunicação com as outras pessoas, a leitura, a escrita e também a matemática, higiene pessoal (ONZI, 2015).

Outro aspecto fundamental no método ABA é a elaboração de programas de ensino baseado na singularidade de cada criança. Os programas de ensino são individualizados, ocorrendo em situação de “um para um”, envolvendo as diversas áreas do desenvolvimento: escolar,

linguagem, social, verbal, motora, o brincar, pedagógica e atividades de vida diária.

Percebe-se então que o método ABA pode começar a ser executado em casa, quando a criança ainda é bem pequena, pois começa com atividades que são do cotidiano da criança, como a higiene pessoal, a forma de falar e ter contato visual com outras pessoas, coordenação motora e até mesmo algumas brincadeiras.

Dentro deste contexto, se ao chegar na escola a criança receber as intervenções adequadas da metodologia ABA, a qual vem sendo usada como um método eficaz do comportamento do TEA e benefícios no desenvolvimento cognitivo e pedagógico, o mesmo deve ser utilizado o mais precocemente na educação infantil com um ambiente estruturado, assim como o plano de ensino- aprendizagem que contempla o seu estilo de aprendizagem.

E a partir do que foi citado acima o segundo método a ser descrito é o método TEACHH que tem como base o ambiente organizado e o ensino com estrutura que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com autismo.

Zanon (2014), disse que o método TEACHH, foi desenvolvido por volta dos anos de 1960 pelo Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina na Universidade de Carolina do Norte, nos Estados Unidos, foi desenvolvido por Eric Schopler e alguns de seus colaboradores.

Segundo a autora, esse método foi inserido nas salas de aula com crianças especiais, em várias escolas públicas dos Estados Unidos. Hoje o TEACHH, conta com vários centros de regionais que estão sendo aplicados em diversos países como o Japão, a Inglaterra, a Bélgica, a França e outros.

No Brasil, segundo Ferreira (2016), o método TEACHH foi inserido em Porto Alegre no ano de 1991, nas AMAS (Associação de Amigos do Autista) e logo depois nas APAE's (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Ferreira (2016), disse que o TEACHH, é baseado nas adaptações de ambientes que possam facilitar o processo de compreensão da criança, esse método visa também o desenvolvimento de independência da criança com autismo, procurando entender como a criança com autista pensa, como ela vive e aprende, como ela dá respostas as coisas a sua volta.

Santos (2018), disse que o método TEACHH, ele avalia os pontos favoráveis e os pontos onde a criança tem mais interesse, visando assim adaptação do ambiente para facilitar a compreensão da criança autista. Esse método geralmente é utilizado pelo monitor e pelo professor da criança autista na rede regular de ensino, para que assim possam construir um sistema de comunicação e linguagem.

Ferreira (2016), relata ainda que o método TEACHH, não é um método que dever ser seguido à risca, ele dá um caminho, um direcionamento para os professores com apoio visual de estrutura, de recursos que possam aperfeiçoar a linguagem, o desenvolvimento, os conceitos e as mudanças.

Observa-se então que a utilização do método ABA e o método TEACHH servem para uma intervenção comportamental das crianças que estão sendo tratadas dos sintomas do autismo, pensando sempre em um método para ajudar essas crianças a terem um desenvolvimento maior. A ABA e o TEACHH, são métodos comprovados e altamente eficazes no desenvolvimento das crianças com TEA.

Pode-se entender então que estes métodos são de extrema importância para as crianças que possuem o TEA e podem ser usados dentro da educação infantil, pois como foi dito todas as crianças tem direito a educação, direito a escola, e a escola juntamente com os professores, os profissionais ali precisam estar prontos, preparados para receber essas crianças com diferenças, e inclui-la na escola, na sala de aula, nas atividades propostas para todos os alunos, sem distinção, sem exclusão, mais

aproveitando e ensinando as outras crianças que devem incluir todas as pessoas, todas as crianças, independente se são diferentes ou não.

Sabe-se que hoje o diagnóstico do TEA é bem certo, e é de extrema importância que a criança seja avaliada por um profissional qualificado, para que possa junto com a família dar início a um tratamento que a criança precisa para se desenvolver em várias áreas, e mais importante ainda é que sejam incluídas na sociedade, nas escolas para que possam ter o direito de educação garantido, que possam desenvolver e descobrir novas habilidades.

Essa premissa nos leva a refletir sobre a escola inclusiva que temos e a escola inclusiva que queremos. Nos leva a pensar no universo multifacetado que é uma sala de aula e nos desafios que a escola nos apresenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se perceber que há avanços relacionados a conjuntura legislativa brasileira no que diz respeito aos aspectos legais do aluno com autismo. As leis são bases para a reflexão social, bem como devem ser cobradas pela sociedade ao poder público, com sua fiscalização e efetivação de tais direitos.

A partir dos estudos realizados, percebe-se que para realmente se efetivar o que a legislação traz, como sendo a educação para todos, necessita-se de um comprometimento por parte de toda comunidade escolar e uma equipe terapêutica (multidisciplinar) e sociedade, ou seja, todos que participem da vida escolar da criança com autismo.

Incluindo nas práticas pedagógicas desde a educação infantil métodos como os citados no presente artigo que atende o estilo de aprendizagem do TEA que os levem a desenvolver em todas as etapas seja cognitiva, social, comunicativa com eficácia.

Não basta apenas os conhecimentos sobre os métodos de ensino, é necessário formação e aprimoramento profissional adequado para se

possa realizar um bom atendimento ao aluno com TEA, com foco na educação infantil, já que está é a primeira etapa da educação.

Almeja-se que pesquisas futuras busquem realizar estudos acerca da formação de professores para atuação com alunos que possuam autismo, e como estes atuam na educação infantil, se sentem preparados? Tiveram acesso a esse conhecimento em sua formação inicial? Tem buscado formação continuada nesta área?

Ficam os questionamentos com objetivo de provocar reflexões acerca do autismo na escola, que reflitam na práxis pedagógica do professor. Esse tema está estreitamente ligado a inclusão escolar que ainda está em voga com o binômio exclusão-inclusão.

REFERÊNCIAS

APA, American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)**. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. **A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizados**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012. Disponível em: Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, de 05 de outubro de 1988.

-----, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 out. 2020.

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

-----, Presidência da República. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 08 out. 2020.

_____, Lei 13146 – **LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2008.

CASTRO, Heloisa Vitória. Educação e inclusão de pessoas com deficiência na escola: um olhar histórico - Social. **Formação e profissionalização docente**, [s. l.], 1986. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/1.4.____27_.pdf. Acesso em: 27 ago. 2020.

COSTA, Vanderlei Balbino da. RAMOS Vania Rodrigues. **Novos horizontes sobre inclusão escolar: múltiplos olhares**. Curitiba: CRV, 2017.

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2015. 140 p.

FERREIRA, P.P.T. **A Inclusão da Estrutura TEACCH na Educação Básica**. Frutal-MG: Prospectiva, 2016.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman. **Escolarização de Alunos com Autismo**. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, Abr.-Jun., 2016, [s. l.], 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n2/1413-6538-rbee-22-02-0269.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp, 2006. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 04 fev. 2020.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas**, 5ª edição. São Paulo. Cortez Editora. 2005.

MELO, Francisca Oliveira da Silva. **A história da educação especial rumo à inclusão: Um desafio a conquistar**. Publicado em 17 de June de 2011. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-historia-da-educacao-especial-rumo-a-inclusao-um-desafio-a-conquistar/68960#ixzz5EH2ueKWI>. Acesso em: 07 jan. 2020.

PRIETO, R.G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: MANTOAN, M.T.E & PRIETO, R.G, ARANTES, V. A (org). **Inclusão escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. Capítulo 2, 31–69.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**. Recife: UFPE, 2016. 114 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano dos. **Autismo: desafios na alfabetização e no convívio escolar**. 2008. 36 f. Trabalho de Conclusão (Curso de Distúrbios de Aprendizagem) – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo, 2008. Disponível em: . Acesso em: 03 abr. 2015.

SILVA, Micheline. MULICK, James A. **Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas. Psicologia ciência e profissão**, 2009, 29 (1), 116 – 131. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptc/v29n1/v29n1a10.pdf>. Acesso em: 18 de out. 2020.

ONZI, Franciele Zanella; GOMES, Roberta de Figueiredo. **Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015. ISSN 1983-0882, [s. l.], 2015. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/979/967>. Acesso em: 18 out. 2020.

ORRÚ, S.E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

SASSAKI, R. Kazumi. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. 5 ed. Rio de Janeiro. Editora WVA. 1997.

SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. In: SCHMIDT, C (org) *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

UNESCO - **Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura / Ministério da Educação e Ciência da Espanha / Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

ZANON, Regina Basso. BACKES, Bárbara. BOSA, Cleonice Alves. **Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais. Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan – Mar, 2014, Vol. 30 n. 1, pp. 25-33. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v30n1/04.pdf>. Acesso em 14 de fev. 2017.

TEXTO 13

A EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS: ASPECTOS LEGAIS E O USO DAS TICs COMO UM RECURSO DE ACESSO À EDUCAÇÃO

Samara Oliveira Novais⁵⁷

Vanessa Alves Pereira⁵⁸

RESUMO: A educação dos surdos é marcada no decorrer da história por muitas transformações e movimentos sociais, neste cenário aborda-se aspectos legais a respeito da educação dos surdos, bem como a evolução do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), com um enfoque final voltado para essas tecnologias no ensino remoto. A pesquisa tem cunho qualitativo com uma revisão bibliográfica, voltada para artigos, livros, teses, que estão em consonância com a temática. Este trabalho tem como objetivo central analisar os aspectos legais da educação do surdo, bem como associar as TICs no contexto histórico e educacional. Sobre os aspectos específicos, busca-se conhecer sobre a história da educação dos surdos; identificar aspectos direitos educacionais do aluno surdo; analisar a evolução das TICs historicamente; compreender as TICs enquanto um recurso de acesso à educação. Inicialmente, é necessário contextualizar a história da educação dos surdos, a marginalização da deficiência durante longos períodos de tempos, as abordagens. Ocorre que, com a institucionalização da Libras, por meio da lei 10.436/02, bem como a regulamentação trazida pelo decreto 5626/05, os direitos educacionais reafirmam o dever do Estado em ofe-

⁵⁷ Dscente do 8º período de Pedagogia do Centro Universitário de Mineiros - (UNIFIMES-GO). E-mail: samaraa.novais@gmail.com

⁵⁸ Orientadora, mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Graduada em Direito pela Faculdade Morgana Potrich. Especialista em Libras- Educação Especial, atua como Docente no Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES). E-mail: vanessa.alves@unifimes.edu.br

recer educação de qualidade para todos. Neste contexto, a reflexão se direciona para uso das TICs, já que não basta dar condições de acesso à educação, mas também de permanência. As TICs, em contexto histórico, demonstram como as tecnologias podem contribuir para a educação dos surdos e atender aos preceitos de uma educação universal. Diante disso, denota-se a necessidade de adequação do ensino para surdos, para o desenvolvimento de plataformas com acessibilidade, tais como legendas, TILs para tradução de vídeos e suporte tecnológico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Surdo. Direitos Educacionais. TICs.

ABSTRACT: The education of the deaf has been marked throughout history by many transformations and social movements. In this scenario, legal aspects regarding the education of the deaf are addressed, as well as the evolution of the use of ICTs, with a final focus on these technologies in teaching. remote. The research has a qualitative nature with a bibliographic review, focused on articles, books, theses, which are in line with the theme. This work has as main objective to analyze the legal aspects of deaf education, as well as to associate ICTs in the historical and educational context. Regarding specific aspects, we seek to learn about the history of deaf education; identify educational rights aspects of deaf students; analyze the evolution of ICTs historically; understand ICTs as a resource for access to education. Initially, it is necessary to contextualize the history of education for the deaf, the marginalization of disability for long periods of time, the approaches. It happens that, with the institutionalization of Libras, through law 10.436 / 02, as well as the regulation brought by decree 5626/05, educational rights reaffirm the State's duty to offer quality education to all. In this context, the reflection is directed towards the use of ICTs, since it is not enough to provide conditions for access to education, but also for permanence. ICTs, in a historical context, demonstrate how technologies can contribute to the education of the deaf and meet the precepts of universal education. In view of this, there is a need to adapt teaching

for the deaf, to develop platforms with accessibility, such as subtitles, TILs for translating videos and technological support.

KEYWORDS: Education. Deaf. Educational Rights. ICTs.

INTRODUÇÃO

Assim como tudo em nossa sociedade passamos por várias mudanças, com a educação não é algo diferente. As relações sociais e o mundo globalizado estão em constante mudança. A respeito da educação de alunos surdos, tem-se uma gama de direitos educacionais que devem permear a escola.

No entanto, percebe-se a partir da história da educação dos surdos, que essa comunidade por muitas vezes, esteve sempre a margem do processo social. No Brasil, há dois documentos que são essenciais para garantir que as pessoas surdas sejam amparadas pelos seus direitos, principalmente da área da educação, a lei de Libras 10436/02 de o Decreto nº 5.626/05. Durante todo esse tempo a legislação passou por modificações significantes e de grande valia, as quais foram pensadas juntamente com a sociedade. E hoje pode-se garantir e estabelecer direitos para os surdos em diversas áreas, principalmente como a da educação.

Atualmente (2020), o mundo passa por um período de pandemia, o que fomenta ainda mais as discussões a respeito do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação, motivo pelo qual todos tem de se readaptar a uma nova realidade e as instituições escolares em geral tiveram que se adaptar e recorrer as aulas remotas para que todos pudessem seguir suas vidas.

As considerações deste trabalho apoiaram-se nas reflexões de Triviños (2008), que aborda sobre a pesquisa qualitativa, pautando seus estudos através da interpretação do mundo real, sua característica principal é de pesquisar sobre a experiência empírica dos seres humanos.

Fora utilizada uma revisão bibliográfica por meio de artigos, livros, teses, entre outros com o intuito de atender aos objetivos propostos.

Diante disso, surge a seguinte questão: Como o uso das TICs está associado a educação de alunos surdos, em conjunto com seus aspectos educacionais legais? Através desses questionamentos busca-se discutir sobre as tecnologias e a educação de alunos com surdez, buscando compreender os aspectos histórico-culturais e legais da comunidade surda no espaço escolar, para se analisar a acessibilidade e as tecnologias na práxis pedagógica.

Assim sendo para que se possa iniciar a temática, o trabalho inicia destacando sobre a história da educação dos surdos, logo em seguida aborda sobre a educação inclusiva e seus aspectos legais no que diz os direitos à educação dos surdos. Em terceiro momento, é posto sobre as tecnologias associadas à surdez no contexto histórico e põe fim a relação entre as TICs e a acessibilidade, com olhar voltado para o ensino remoto.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: BREVE PANORAMA HISTÓRICO

Ao longo dos anos, a sociedade perpassa por inúmeras mudanças advindas das inovações tecnológicas e mudanças nas relações sociais. No que tange a educação, há a mesma concepção. A educação passou por inúmeras transformações e quando se fala sobre a história da educação dos surdos, não é diferente, com um cenário marcado por lutas sociais e movimentos em busca de inclusão e atendimento com equidade, portanto, antes de se falar em TICs, faz-se necessário conhecer este cenário.

A história da educação de surdos é um tanto complexa, uma história marcada por idas e vindas, progressos e retrocessos, principalmente por conta de que no início, além de tudo que já foi dito, eles ainda acreditavam que para oralizar a pessoa surda, ela não poderia aprender a língua de sinais, pois isso dificultaria ela ser oralizada, entretanto, recentemente, por volta dos anos de 1980, os ouvintes perceberam e

entenderam que não importa qual método e de que forma seria, mas o mais importante é a comunidade surda conseguir se comunicar entre eles e com os ouvintes. Nasce então na Suécia o Bilinguismo, que torna a língua de sinais também uma língua materna.

É notável que ainda há necessidade de muitas melhorias no que chamamos de inclusão hoje em dia, mas desde a Idade Antiga houve mudanças consideráveis, pois naquele tempo eles desconsideravam totalmente uma pessoa surda, por que para eles para ser humano a pessoa deveria possuir oralidade, a fala, pois a fala era resultado do pensamento, então quem não falava, não pensava e conseqüentemente não poderia ser considerado um ser humano, um ser pensante (PERLIN; STROBEL, 2014).

Berthier nos aponta que na antiguidade:

Inicia a história na antiguidade, relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao deformado: “A infeliz criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar” (BERTHIER, 1984, p. 165).

Todo esse e lance entre a Antiguidade e a Idade contemporânea, as tomadas de decisões do que era melhor ou não, do que deveria ser feito ou não para as pessoas surdas, sempre foram decididas por pessoas ouvintes, que não eram capazes e não tinha noção do que realmente essas pessoas precisavam. E era algo confuso até mesmo para os religiosos e médicos que eram os preceptores, pois em cada tempo as decisões tomadas variavam entre poder usar ou não os sinais. Ora os sinais poderiam ser usados e eram importantes, outrora não poderiam mais serem utilizados pois achavam desnecessários. Entretanto, tudo sempre voltava a oralização dessas pessoas, não importava o poder da comunicação e sim se seriam capazes de serem oralizados.

Segundo Lacerda (1998), O grande avanço para as pessoas surdas desse século, foi chegar na concepção de que a compreensão de mundo, de coisas e pessoas não dependia da audição de palavras, que através da língua sinais também era possível compreender, se comunicar e pensar por si próprio. Foi então um grande avanço para essas pessoas desse século.

Porém a realidade é outra. Por esses motivos quando se trata sobre a educação de surdos é algo complexo, pois em alguns períodos podia fazer uso dos sinais e em outros períodos já não poderiam, nesses tempos os quais não podiam usar os sinais, era trabalhado a oralidade. E tudo isso dependia do país e dos pesquisadores, estudiosos e religiosos que estudavam o caso, e somente a opinião deles tinham validade. As pessoas surdas não poderiam opinar pois como eles não ouviam, eles acreditavam que eles não tinham capacidade de pensar, e se não pensa, não tem capacidade de pensar o que é melhor para eles mesmos. E acabava que quem conseguia ser educado e se tornar oralizado, não gostava de se misturar e conviver com quem não conseguia, ou não tinha a oportunidade (SÁ, 2006).

Momento nenhum se tem um olhar humano para os surdos, sempre são tratados como se fossem de espécie diferente da espécie homo sapiens. Sempre que estão progredindo, eles regressam novamente. Apenas por se importarem com o que é melhor para si próprio, e nunca o que é melhor para o outro. Os que tinham surdez severa, que não conseguia oralidade, eram descartados como se descarta um objeto que para você não tem mais funcionalidade. Era uma educação exclusiva, que excluía. Onde essas pessoas surdas deveriam se adaptar a sociedade e não a sociedade as pessoas surdas, pois era mais cômodo para eles, e eles acreditavam que esse era o melhor a ser feito.

Já Charles-Michel de L'Épée um educador francês, ficou conhecido como o pai dos surdos, por ser um dos primeiros a defender o uso da língua de sinais, a qual era considerada a língua materna pelos

surdos, ele percebeu e reconheceu que era a base para a comunicação essencial entre eles, partindo então de novos métodos para a educação de surdos. L'Épée se dispôs a aprender a língua de sinais para conseguir se comunicar melhor com eles, ou seja, ele se dispôs a se adaptar as pessoas surdas e não elas se adaptarem a ele também, como tantos outros já tinham feito. E foi através do método francês utilizado por ele que eles puderam ter mais oportunidades, foi a época em que mais se obteve êxito na educação de surdos. Muitos aprenderam a oralização através da língua de sinais, o que facilitou muito a comunicação entre todos. (LACERDA, 1998).

E esse foi o grande diferencial de De L'Épée e os outros estudiosos da educação de surdos. Entre os anos de 1775 e 1776 ele criou uma escola para essas pessoas, pois ele estava insatisfeito e queria poder abranger a sua prática para assim poder trabalhar com uma quantidade maior de pessoas surdas. Essa escola que ele fundou tinham professores e alunos que usavam sinais metódicos. No ano de 1776 quando seus alunos já dominavam bem a escrita, muitos passaram a ocupar o lugar de professores de outros surdos, o que deu lugar para se ter posições significativas na sociedade daquele tempo. E era motivo de muito orgulho para De L'Épée, ver resultados como esses, pois o que para seu conterrâneos era impossível ou muito difícil, ele foi capaz de mostrar que era sim possível e mais fácil do que imaginavam, seus alunos estavam tomando posições importantes, aprendendo a ler e a escrever através da língua de sinais, sem precisar focar na oralidade como muitos outros fizeram. Então eles poderiam sim pensar e discutir e antes isso não era uma possibilidade. E todos esses acontecimentos durante a sua educação é devido o conhecimento de causa que ele tinha, sabia a diferença que existia entre linguagem e fala, entre oral e gestual, e que era isso que traria o desenvolvimento dessas pessoas. O então conhecido como “Pai dos surdos”. (LANE E FISCHER, 1993).

Como consequência de todo esse trabalho e divulgações que foram feitas dessas práticas pedagógicas do Abade, surgiu em Paris o

I Congresso Internacional de Surdos, em 1878. Que tinha como intuito discutir a respeito do trabalho que fora realizado até aquele presente momento. E naquele congresso tinham alguns grupos, que mesmo com tantos bons resultados, ainda defendiam que falar era melhor do que fazer uso de sinais para se comunicarem. Todavia, as pessoas surdas ainda tiveram mais alguns progressos, como o direito de assinar documentos, mas ainda não era uma integração social, ainda faltava muito para de fato isso acontecer. Dois anos depois do I Congresso, veio o II Congresso, em 1880, mas dessa vez aconteceu em Milão. Onde ele veio e trouxe um retrocesso muito grande, é como se estivessem voltados na época da Antiguidade, a maior parte dos participantes eram oralista onde o método alemão criou cada vez mais força e foi se estendendo aos poucos por toda Europa e esse Congresso se tornou um marco histórico e uma mudança na Educação de Surdos. (LACERDA, 1998).

Meados do século XIX, Dom Pedro convidou o professor surdo francês E. Huet para trabalhar na educação de surdos no Brasil. Onde deu início com a criação do Instituto de Surdos-Mudos, hoje atual INES (Instituto Nacional de Educação de surdos). Deram a possibilidade tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino de estarem estudando, o curso tinha a duração de seis anos, tinham que ter idade mínima de sete anos e máxima de dezesseis anos para estar participando.

Nessa instituição do Brasil eles tinham a opção de escolher as matérias, e eles possuíam a matéria para quem tinha tendência a desenvolver a linguagem oral, essa disciplina era chamada de 'Leitura sobre os lábios'. E eles faziam uma seleção dessas pessoas que tinham ou não aptidão pela oralidade, as que tinham, a forma de trabalhar com eles era diferente de quem não tinha. Onde se obteve como resultado o primeiro contato dos brasileiros com a Língua de Sinais Francesa. Porém, naquela época, não havia especialistas nessa área, toda educação oralizada acontecia através de professores ouvintes. Com isso acabou-se criando um vínculo com o INES, porque para eles era o único lugar que

existia para encaminhar os surdos. E até hoje a Instituto Nacional de Educação de Surdos é referência nacional. (ROCHA, 2010)

Segundo Honora e Frizanco (2009) o uso de sinais permaneceu proibido por durante quase um século, e os resultados dessa proibição vieram, durante todo esse tempo os insucessos vieram. Como por exemplo, as pessoas surdas permaneciam por quase uma década na escola e por final saíam como sapateiros ou costureiros. Alguns possuíam a anomalia da audição severa, e como consequência eram considerados retardados, e a maior parte das pessoas ouvintes não eram capazes de compreender essa dificuldade a não adaptação ao Oralismo. Nessa época eles faziam tentativas de integralizar os surdos a sociedade, eles queriam que fosse possível tornar o surdo normal para que sua fala fosse desenvolvida, mas, não tentavam se adaptar à realidade dos surdos, para não saírem da sua zona de conforto. Porém, organicamente isso era impossível. Binet e Simon fizeram a primeira avaliação do método oralizado e chegaram à conclusão de que eles não conseguiriam manter uma comunicação oral. Em 1970 o uso de sinais foi aceito novamente através de uma nova metodologia, que sugeria o uso das duas linguagens juntas, a linguagem oral e sinalizada, chamada de Comunicação Total.

Pode-se então observar nesse breve contexto histórico como a Educação dos surdos no Brasil e em outros países foi um emaranhado do que poderiam ou não ser feito, do que poderiam ou não usar. Como foi complexo até para quem estudava e pensava que de alguma forma estaria auxiliando no processo de aprendizado dos surdos, tantos acontecimentos desde o II Congresso. E sempre pessoas ouvintes que não fazia parte de sua realidade decidindo o que era melhor ou não para eles.

Atualmente, a abordagem de ensino considerada adequada para alunos surdos é o Bilinguismo, que defende a Língua de Sinais como primeira língua, e a língua oral como a segunda, de maneira escrita, mas, haja visto na história, que em diversos momentos as línguas de sinais não eram aceitas pela sociedade, prezando por métodos de ora-

lidade e da comunicação total, o que prejudicou a educação dos surdos, havendo prejuízos históricos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS LEGAIS NO DIREITO À EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A palavra incluir tem como palavras semelhantes, abranger, compreender, somar, e o significado de pôr dentro, fazer constar, juntar, inserir, introduzir, ou fazer parte de um certo grupo, uma certa categoria de pessoas, e é partindo disso que deve se pensar, pois se tratando de inclusão de crianças surdas, de crianças com alguma deficiência, é inserir ela aos demais, dar a ela a oportunidade e o direito de ter as mesmas experiências que os demais, é aceitar e aprender com eles. A inclusão é um direito que todas as pessoas com quais quer tipo de deficiência possui, garantido por lei e mais do que cumprir com as leis, é permitir que ela possa ser inserida e se preparar para que possa viver e conviver em sociedade, é impedi-la que se torne um adulto despreparado para uma realidade que também é sua (SASSAKI, 1997).

Haja visto, desnecessário ter que criar decretos para as pessoas surdas e para Libras, pois a educação para essas pessoas já era de direito das mesmas devido já pertencer ao conjunto das necessidades educacionais de pessoas especiais de quase todo nosso sistema de ensino.

Nesse sentido, quando se fala em educação, a Constituição Brasileira de 1988, a cidadania ter acesso à educação, coopera para que o país possa se desenvolver economicamente, politicamente e socialmente. Entretanto o direito a educação ainda não entende que isso contribui para a formação de cada um, individualmente ou socialmente. Eles confiam que a educação é algo indispensável para se viver na sociedade. De tal maneira, a nossa Constituição Federal de 88 acabou declarando os direitos à educação, devido os direitos sociais que cada um pertence, e também deliberou que esses direitos apontam o “desenvolvimento da

pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

Até então, a última atualização da Constituição Federal tomou a iniciativa de declarar o direito a educação nos direitos sociais, e lembrar que é direito de todos e obrigação do Estado e da família. Estão acentuados no artigo 208 da Constituição de 1888, todos esses direitos e deveres com a educação:

I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II- progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV- educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade;

V- acesso aos níveis elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI- oferta de ensino noturno regular, adequando às condições do educando;

VII- atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988, art. 208).

Mediante a essas informações, nota-se que, independente da limitação da pessoa que neste caso se trata da surdez, o mesmo não deixou de ser um ser humano, não deixou de ser uma pessoa, ainda se faz necessário criar leis e decretos para que essas pessoas que possuem deficiência auditiva possam ter educação, possa viver na sociedade amparada por elas. O direito a educação é para todos, entretanto ainda há muita exclusão das pessoas surdas, devido ao preconceito que se tem

sobre elas. E o último decreto da CF/88, vem para reafirmar o direito de todos, inclusive dos surdos à educação.

Segundo a LDBEN 9394/1996, indica que é o Estado tem como dever garantir que todo cidadão tenha acesso a educação superior, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade que cada um possui. (Artigo 4º inciso V). Quando se referem a “capacidade que cada um possui”, eles estão impondo a condição de que é de responsabilidade de cada um sobre o seu sucesso ou fracasso escolar, contudo são estruturas que resultam das oportunidades ofertadas e não somente próprio do ser humano. Então, os surdos que deixam os estudos de lado, que deixam de estudar não devem ser responsabilizados por incapacidade, pois o seu sucesso na educação depende das oportunidades ofertadas, pela metodologia utilizada de ensino-aprendizagem e ainda a forma que utilizam para avaliar o conhecimento entre eles.

É importante ressaltar que, em relação ao capítulo V da LDB, não obteve nenhuma alteração desde a sua publicação. Ou seja, ainda precisamos evoluir nesse sentido, na educação especial na rede regular. Como podemos entender, o surdo nesse todo da educação se introduz na educação especial. Nem na LDB e nem na constituição possui alguma ementa sobre os direitos que envolve somente a educação do surdo, fala-se sobre um todo, mas não fala exclusivamente do educando surdo, o que faz com que o sistema educacional adote seus próprios métodos que estimam ser necessário e oportunos, sempre tendo como base a modalidade que está no capítulo V da LDB.

Existem dois documentos que são essenciais para garantir que as pessoas surdas sejam amparadas pelos seus direitos, principalmente da área da educação, a lei de Libras 10436/02 de o Decreto nº 5.626/05. Esses garantem os direitos que o documento apresentava o que propôs várias ações da comunidade surda em todo território brasileiro lutando para que efetivassem tais direitos. O qual teve uma grande proporção e tem até hoje por todo Brasil.

Essa Lei 10.436/02 nos dá o conceito de que as pessoas surdas devem ser incluídas na área da educação. Se tratando do meio de comunicação dos surdos, essa lei reconhece a Libras como língua oficial de comunicação das pessoas surdas. Nela diz que “É um meio legal de se comunicar e se expressar, através da Libras e qualquer outro meio de expressão que possa ser conexo com ela“. Além disso, ainda traz determinado no parágrafo único que:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, artigo 1º).

Essa mesma lei que reconhece a Língua Brasileira de Sinais, além do reconhecimento ainda ocasiona resultados positivos para a comunidade surda, que começam a ver seus direitos sendo reconhecido e tendo evidência por todos, pela população em geral, principalmente nos locais públicos, que é onde as pessoas surdas mais tem dificuldade em ter espaço e ela passa a ter oportunidade de se socializar melhor.

As pessoas com surdez conquistam mais direitos com o decreto 5.626 de 22 de dezembro, no ano de 2005. Esse novo decreto vem para regulamentar e dar base ao artigo 18 da lei 10.436/02. O que difere esse decreto dos demais assinalados até então, é o fato de que o surdo tem a oportunidade de ser elucidado e reconhecido, que é uma das principais características desse novo decreto, como:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida

por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005, art. 2º).

Após o decreto ser reconhecido, o mesmo propaga o direito de o surdo ter uma educação na sua língua materna, em Libras – Língua Brasileira de Sinais, no caso o Português fica sendo sua segunda língua em questão da escrita. Ter uma educação em duas línguas, vai além da questão gramatical, ter uma educação bilíngue envolve outras questões, como as questões culturais, sociais e de sua própria identidade que faz parte de todo processo, segundo Quadros afirma:

Bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação de surdos em uma perspectiva bilíngue deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim está-se reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais. (QUADROS, 2005, p. 7)

De acordo com o Decreto, o aluno surdo passa a ter direito a escolas e/ou classes bilíngues em que a Língua de Sinais é utilizada como meio de comunicação, de ensino e de aprendizagem. Assim, a Língua Portuguesa é utilizada como segunda língua, não sendo, portanto, o principal meio de comunicação, ensino e aprendizagem oferecido nesses espaços escolares.

Para que isso se torne possível tanto para as crianças com surdez, como todo corpo docente da escola. É necessário que os professores também estejam amparados pela lei e pelo governo. Para que assim seja possível que eles estudem, façam cursos para que estejam aptos a receber esses alunos e assim a relação de professor e aluno, seja uma relação de mão dupla. Tornando-se possível e dando a possibilidade do professor se tornar bilíngue, tendo LIBRAS como sua segunda língua,

e a criança surda também possa se tornar bilíngue, tendo sua língua materna (LIBRAS) e a língua portuguesa, ou possuírem também um interprete, da forma que ficar melhor para a aprendizagem da criança.

Depois de mais de uma década – 15 anos – de muito trabalho, entre consultas e várias audiências por todo país, o que era Estatuto da Pessoa com Deficiência, passa a ser e entrar em vigor a LBI (Lei Brasileira de Inclusão) logo no início do ano de 2016. Durante todo esse tempo a legislação passou por modificações significantes e de grande valia, as quais foram pensadas juntamente com a sociedade. E hoje pode-se garantir e estabelecer direitos para os surdos em diversas áreas, principalmente como a da educação.

A Lei Brasileira de Inclusão adota dois tipos de medidas, as coletivas e as individualizadas em espaços que podem elevar ao máximo o desenvolvimento de cada aluno com determinada deficiência, tanto acadêmico quanto socialmente, trazendo benefícios para o acesso, permanência, a participação e a aprendizagem de todos. Além disso, essa legislação traz também abundâncias para a educação bilíngue dos surdos. A partir desse momento a LIBRAS vigora como a primeira língua para as pessoas surdas. E em relação a escrita deles, a língua portuguesa se torna uma língua secundária tanto nas escolas, classes bilíngues ou inclusivas. Ou seja, passa a valer para toda rede educacional.

E falando-se ainda em progresso na comunidade surda, ainda temos as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), que veio como proposta na década de 90 numa proposta de currículo educacional. E com a internet tomou uma proporção maior e acabou se tornando popular. Essa expressão pode se referir a qualquer tipo de tecnologia existente que possa auxiliar na comunicação, ela pode vir em forma de hardware como leitor de CD ou DVD, software como navegadores, Word, entre outros, rede ou telemóveis em geral, ou seja, tudo que de alguma forma permita a comunicação entre as pessoas. As TICs podem representar um mundo de possibilidades para as pessoas surdas, pois

a maior parte das pessoas possui algo tecnológico em mãos o que pode facilitar ainda mais a comunicação dessas pessoas. Entretanto, ainda há alguns desafios nesse mundo tecnológico também. (ALMEIDA, 2019).

AS TECNOLOGIAS ASSOCIADAS À SURDEZ EM CONTEXTO HISTÓRICO: O ACESSO À EDUCAÇÃO

Não é de hoje que vem acontecendo diversas mudanças no mundo tecnológico e cada vez mais vão surgindo coisas novas nesse meio e que vão dando novos rumos para nosso dia a dia. A partir desse ponto de vista, alguns autores como Lévy (1995, 1999); Bauman (2005), falam sobre a forma que conduzimos nossa vida, a forma de nos relacionarmos com o mundo e aponta também que as tecnologias têm influenciado nossa vida de forma incisiva. Se tratando do contexto escolar que vivemos nos dias atuais, se torna ainda mais evidente os impactos causados pela era digital, especialmente nas questões de ensino aprendizagem, em virtude dessas práticas do nosso cotidiano já tomaram conta das diversas formas de comunicação efetivadas pelos aparelhos de rede (BARTON; LEE, 2015), haja visto que, as práticas educacionais não necessitariam ficar à mercê somente de tais mudanças. (NOGUEIRA; CABELLO, 2017).

Nos anos de 2000 alguns trabalhos publicados sobre a temática já pautavam em relação a tecnologia e a surdez, mesmo que não pudessem ser reservados a uma probabilidade assistida da era tecnológica, e apesar disso não discorrem em consenso o que procuramos envolver, as afinidades entre o aluno com surdez, as instituições escolares e as tecnologias. Mesmo que protegessem as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), como um possível espaço para que pudessem participar socialmente e que a informação a comunidade surda tivesse acesso, ainda não se tinha um foco pelos quais as TICs pudessem ser efetivas e agregadas nas conjunturas dos alunos com surdez. (NOGUEIRA; CABELLO, 2017).

A busca da ciência juntamente com a sociedade vem desenvolvendo e trazendo diferentes tipos de tecnologias que comprometem inteiramente o estilo de vida das pessoas, principalmente da comunidade surda. Desde os mais complexos aparelhos de computadores usados por empresas multinacionais, até o mais simples que estão no alcance de nossas mãos, como tablets e smartphones. Isso já tem se tornado uma relevância histórica na vida das pessoas, em especial das pessoas surdas. A tecnologia traz uma demanda para que as aparências simbólicas e culturais sejam de fato consideradas pois esses aspectos se revelam na relação das pessoas com tais objetos de assistência técnica (QUEIROZ; GOETTERT, 2015).

Sobretudo, nos recursos e serviços que contribuem para expandir as habilidades funcionais de pessoas com algum tipo de deficiência e, por conseguinte promover vida independente e inclusão. Através dela é possível perceber como o nosso corpo está entrelaçado com as tecnologias, são tecnologias que fazem parte do dia a dia de uma grande parte da sociedade, como, lentes com dioptria, lentes de contato, elevadores, rampas de acesso a calçadas, andadores, softwares ampliadores de tela, aparelhos para surdez, avatares em Libras, bengalas, dentre tantos outros exemplos que podem ser citados. Alguns desses tantos objetos e auxiliares não causam mais tanto impacto para as pessoas ao se depararem com alguns deles, pois as pessoas têm tido consciência de que essas condições trazem possibilidades para a melhor socialização das pessoas que possuem alguma deficiência, como os dispositivos que são capazes de ampliar o som para pessoas surdas e que dão a elas melhores oportunidades de interação no meio social e facilita sua vivência na sociedade. (QUEIROZ; GOETTERT, 2015).

O conceito de que é mais difícil para o surdo aprender uma segunda língua para que assim possa fazer parte da sociedade como vem sendo abordada pelas escolas, já quase não existe mais, devido perceberem que é mais uma necessidade de expandir a sua forma de se relacionar tanto com surdos quanto com ouvintes, do que algum

capricho para serem inseridos na sociedade. E essa necessidade não vem de alguma obrigação social, mas sim provém, na maior parte das dificuldades em resolver problemas que surgem diariamente, intercedida pela tecnologia dando ênfase na língua portuguesa como sua segunda língua, na modalidade da grafia. (QUEIROZ; GOETTERT, 2015).

A compreensão que se tem da tecnologia assistiva (TA), é notório um componente em comum, demandam adaptação por parte dos usuários em um certo grau e condicionamento com as normas, uma vez que as configurações técnicas que deixam à disposição deles, desde a sua criação, nem sempre foram algo criado por eles ou pensando neles. O usuário das TAs, por conseguinte, ao ter que enfrentar as dificuldades próprias que vão surgindo a impotência de tais tecnologias em contextos que são impróprios de uso, se vê limitada a sua categoria que é minoria, de modo simultâneo é uma luta diária por seus direitos. (QUEIROZ; GOETTERT, 2015).

Atualmente, uma solução que vem sendo bastante utilizada é a de escrever pelos smartphones, como exemplo, quando está em viagem para obter informações de pontos turísticos, restaurantes, horários de saída e de volta de ônibus, vans, entre outros e tantas outras situações que precisamos de um smartphone em mãos. Consequentemente se faz necessário desenvolver o surdo a ser bilíngue, para que assim eles consigam se garantir e ter condições melhores de acesso a comunicação e informação, sem que ele precise depender de terceiros. (QUEIROZ; GOETTERT, 2015).

A comunidade surda e seus apoiadores sempre cravaram uma batalha por respeito e reconhecimento de sua cultura e pela sua língua materna, a língua de sinais, e eles tem lutado firmemente pelo acesso aos conhecimentos a partir dos elementos de comunicação em massa. No início do atual século essa luta foi motivo de muita preocupação para as grandes emissoras de televisão, pois eles teriam que repensar a forma de passar o recado para seus telespectadores. Além de ter que incluir os intérpretes das línguas de sinais em uma boa parte de suas programa-

ções, ainda teriam as legendas, que já existiam nos filmes. Embora essa tecnologia dera início no Brasil, no ano de 97, foi com a Lei 10.098/2006 criada para Acessibilidade que as emissoras realmente passaram a fazer uso dela. E pode ser considerada a primeira conquista de condições ao acesso à mídia massiva conquistadas pelos surdos. (SELVATICI, 2009).

A legenda veio quase como um divisor de águas para os surdos, pois através dela, desde que ela surgiu tem servido para que os surdos tenham mais acesso em aprender a língua escrita, além de conseguirem ler melhor também. Pois devido a rapidez com que se passa cada gesto, cada cena e o que é dito e passado para as legendas, isso faz com que desenvolva sua cognição, conseguindo processar a leitura mais rápido, conseguindo acompanhar todo conjunto que está sendo transmitido no momento. Isso advém do querer saber o que está sendo dito a cada momento.

Nota-se que com o passar dos anos através de estudos e da luta da comunidade surda, a tecnologia fez mais progressão para auxiliar as pessoas com alguma deficiência a terem oportunidade de ter uma vida melhor, especialmente os surdos. E através dela os surdos podem se comunicar melhor, uma vez que com algum aparelho portátil você é capaz de expressar com as pessoas ouvintes que não saibam Libras. E essas tecnologias estão cada vez mais avançadas, por exemplo, os smartphones atualmente vem com a opção de acessibilidade em suas configurações, facilitando para os usuários que possui alguma deficiência, o que antigamente para a comunidade surda era quase impossível de se comunicarem com os ouvintes, tivemos um grande avanço até então.

TECNOLOGIAS X ACESSIBILIDADE, ACONTECE DE FATO? UM OLHAR PARA AS DIFICULDADES DO ENSINO REMOTO PARA ALUNOS SURDOS

Como já havia sido dito um pouco do contexto histórico sobre o surdo e da comunidade surda no início desse trabalho, sobre como

surgiu o bilinguismo, de como foi a história e todo processo para que pudessem de fato fazer uso da língua materna das pessoas com surdez, a luta para que conseguissem vencer tantas batalhas ao longo de muitos anos. E agora iremos percorrer sobre como é a relação do surdo com a tecnologia. Nos tópicos anteriores, falamos sobre facilitar a vida do surdo através de *tablets*, smartphones, celulares, tudo que dá a possibilidade de poder escrever e navegar pela web, já se torna um grande auxílio para que eles possam se comunicar. Mas, será que a tecnologia sempre facilita a vida dessas pessoas? Pois hoje, no ano de 2020 nos deparamos com aulas remotas, todos tivemos que nos refazer, mudar por completo para assistir aulas online devido a um vírus que tomou conta da grande parte dos países, onde nos deparamos em uma pandemia do covid-19. E fica outro questionamento, para que as pessoas não perdessem aulas, não perdessem seus semestres deram início a aulas online através de diversas plataformas, e será que foi pensado nas pessoas com surdez? Como seria para elas, quais seriam as dificuldades delas?

Com a Lei nº 10.436, em 2002 e o Decreto nº 5626/2005, esperava-se que a inclusão das pessoas surdas no ensino regular seria apoiada através da importância das alterações linguísticas, no entanto, ainda se faz necessário, com muito esforço, determinar mudanças para os educadores em suas práticas pedagógicas, e que nem sempre acontece como deveria. O surdo possui algumas desvantagens quanto aos ouvintes, se tratando do campo educacional, por conseguinte, ele também terá dificuldade em ter acesso ao conhecimento científico, mesmo tendo como apoio o comparecimento em sala de aula um TILS (Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais) e é possível notar a desigualdade que se constitui entre o surdo e o ouvinte. Isso tudo revela que se com intérprete já é difícil permanecer em sala de aula, imagina sem os TILS. Portanto só o movimento para que eles permaneçam não é suficiente se ainda mantém a ideia de oralização dos surdos nas escolas (SHIMAZAKI et al., 2020).

A fala, a gramática, os signos todos têm sua importância, devido ser um estilo de ferramenta que liga o homem a ciência, as informações, que possibilita a comunicação entre as pessoas. Apesar de que a língua falada e sinalizada exibe diferenças em suas estruturas, e é de suma importância no desempenho do desenvolvimento psíquico. Visto que, “a palavra em si é uma associação que une o eu ao outro. Ela sustenta e de suas pontas em mim e a outra ponta no mediador. A palavra é uma região comum entre quem fala e quem escuta” (VÓLOCHINOV, 2017, p. 205), dessa forma, socialmente, a língua é um fator que define o desenvolvimento do pensamento (SHIMAZAKI et al., 2020).

Esses avanços são melhores de se perceber por conta da modernidade das tecnologias da globalização. Nesse sentido, o que se espera tanto das crianças quanto dos jovens, sejam ouvintes ou surdos é que eles permaneçam ligados na rede de mensagens momentâneas, nos vídeos chamadas, entre tantas outras plataformas e aplicativos existentes e disponíveis gratuitamente hoje em dia, como o breve acesso aos aparelhos inteligentes feitos pelo homem que só demanda independência e discernimento. Entretanto, para um desenvolvimento de verdade e de alta qualidade de uma criança, referindo ao uso das tecnologias, se faz necessário a interferência de um adulto com mais experiência ou até mesmo de um professor. Se tratando dos surdos, seja criança ou não, é um caso contundente, especialmente por questões linguísticas, devido a isso o ambiente escolar mostra o quanto é importante para conquistar, assimilar e desenvolver a linguagem sistematizada. (SHIMAZAKI et al., 2020)

Devido a isso Shimazaki et al (2020), desenvolveram uma pesquisa na cidade de Ponta Grossa em relação a práxis educativa do município em relação ao desenvolvimento dos alunos surdos e a nova realidade das aulas online, a relação deles com tanta tecnologia usada para continuarem estudando, como está sendo para eles não estarem em uma sala de aula, como está sendo para eles estudarem aprenderem a distância. E será retratado aqui, de acordo com a pesquisa feita por eles.

Para entendermos melhor como está sendo a assimilação de conteúdo, o desempenho com as plataformas, se estão tendo ou não auxílio dos TILS, legendas, como está sendo para os alunos surdos estudar em casa.

O primeiro fato percebido é de que, nesse tempo de isolamento social em que estamos vivendo, os alunos surdos nem sempre podem contar com a presença dos TILS, mesmo tendo a consciência de que, como aponta Lacerda (2012 p. 255), os profissionais dessa área são pontes, ou melhor dizendo, “[...] eles defendem que uma mensagem atravesse o “obstáculo linguístico” entre as duas comunidades”. Assim sendo, os TILS se fazendo ausentes, nos exigem mudanças na prática do educador, através de uma nova adaptação do currículo e de materiais, para poder entender os limites atuais de cada um, por conta da pandemia, pois isso irá interferir na assimilação e aprendizagem de cada aluno, além de que é por direito ter acesso aos conhecimentos assim como os demais alunos. (SHIMAZAKI et al., 2020)

De fato, não tem como discutir que essa aprendizagem remota seria um sistema de ensino longe da realidade de muitos alunos, assim como ter acesso ao conhecimento científico, o qual é necessário para o seu desenvolvimento social e educacional. Esse novo modelo de aprendizagem faz exclusão daqueles que, por algum motivo, não conseguem acompanhar as pequenas necessidades que a tecnologia exige. Por conta disso, é importante ter novas especializações quanto as metodologias e das políticas públicas usadas na educação, para que não regredimos e voltemos a fazer exclusão novamente dos alunos surdos (SHIMAZAKI et al., 2020).

Uma grande parte da comunidade surda não são capazes de fazer uso de outro tipo de comunicação, como os gêneros discursivos e escritos usados na escola, por conta da dificuldade com a língua portuguesa escrita para esses alunos, então, é na interação pessoal, frente a frente, com pessoas que faz uso da mesma língua, que a comunicação fácil acontece. Ao abordarem sobre as dificuldades encontradas pelos alunos

em relação ao sistema de ensino utilizado, um professor relatou, na pesquisa de Shimazaki et al (2020), que alguns alunos ainda não haviam conseguido se acostumar, e outros devido a condição financeira, não tinham acesso ao smartphone, televisão com acesso à internet, computador, tablete ou notebook para assistir as aulas remotas.

E também tem aqueles que por conta da idade ou algum déficit de atenção, ou até mesmo por dúvidas não conseguiam se expressar para que os professores pudessem esclarecê-las. Já um outro professor relatou que, as dificuldades mais encontradas foram de conseguirem interpretar e compreender os enunciados das atividades, os alunos surdos precisam de muito mais explicações do que está limitado ali no enunciado de cada atividade. Um terceiro professor relatou que, para os alunos com surdez é necessário elaborar um vídeo com mais produção, com novas adaptações e formas de ensino, para que eles possam ver e rever quantas vezes for necessário até que eles entendam o conteúdo e as atividades. (SHIMAZAKI et al., 2020)

Se até mesmo as crianças ouvintes que não dependem tanto de terceiros para que possa aprender a usar a tecnologia, não tem nada que o impeça de escutar as aulas e não depende de um profissional para auxiliá-la entender os conteúdos que estão sendo passados, sentem dificuldade e exaustão por não estarem em sala de aula com o professor, imagina para a criança surda, para os pais dessas crianças sem um TILS junto com seu filho para lhe passar os conteúdos, se torna ainda mais difícil, não só para o professor, mas, também para os responsáveis legais e principalmente para os alunos surdos. Muitos não adicionam legenda aos vídeos, ou se adicionam algumas palavras não faz parte do contexto do aluno surdo, sem um profissional por perto algumas palavras os próprios responsáveis não sabem explicar o que significa, dentre tantas outras dificuldades as quais esses alunos se deparam. Todos nesse momento têm que se reinventar, se esforçar ainda mais pois são tantos obstáculos e nem sempre é pensado nesses alunos com tais dificuldades.

Na pesquisa, é o momento de conversarem com os alunos para entender a percepção que eles estão tendo das aulas online. O primeiro aluno, destaca que pelo fato do surdo ser visual as aulas pelo YouTube combinam mais com a sua realidade já que essa ferramenta dispõe de diversas configurações em relação a inclusão. O segundo aluno dispõe do mesmo pensamento e acrescenta que, no YouTube as aulas podem ficar gravadas lá o que lhe permite acesso quando ele quiser assistir, sem determinações de horário para estudar. Já um terceiro aluno não pensa como os demais, para ele as aulas pelo YouTube não dão para ter interação com o professor e nem com os colegas, e se torna muito cansativo ficar o tempo todo em casa, pois estando em casa a todo momento precisa-se fazer algo, como afazeres domésticos, resolução de problemas momentâneos, o que afeta negativamente seus estudos. (SHIMAZAKI et al., 2020)

E por último tentaram entender se houve aprendizado ou não através das atividades remotas, o primeiro aluno relatou que foi estranho no começo, mas que depois aos poucos foi se habituando a nova realidade. O segundo aluno diz estar fluindo a aprendizagem e o terceiro, diz não sentir motivação nas aulas, pois não tem como fazer aulas descontraídas, o que tornam as aulas remotas sempre iguais, e se aprende pouco. Tanto para o primeiro aluno, quanto o segundo as aulas presenciais são melhores, pois lá na escola o professor instiga, usa de várias estratégias tanto nas atividades quanto para despertar a curiosidade deles, para que assim eles se empolguem e sempre acabam gerando debate entre eles, e é quando eles mais conseguem aprender (SHIMAZAKI et al., 2020).

Todos esses dados trazidos para o artigo resumem o quanto as aulas presenciais e estar no recinto escolar é importante, principalmente na vida do aluno surdo, o quanto a educação bilíngue para alunos surdos representa para a própria identificação dos mesmos, tanto socialmente, culturalmente e todo aspecto gramatical. Igualmente, como é importante estudar sobre as diferenças linguísticas, tanto a oral quanto a

sinalizada, ou seja, o professor que tem propriedade em Libras é capaz de ampliar o convívio social de seu aluno surdo junto aos demais do seu grupo social, são capazes de fazerem trocas de experiências, dúvidas e criarem entre si uma linguagem própria, coisas que aulas remotas não podem proporcionar a esses alunos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de entendermos um pouco da história da comunidade surda, de conhecimento sobre a legislação que os ampara e de como tem sido a relação dos surdos com as TICs, é notório o quanto as legislações evoluíram para a educação dos alunos surdos, todavia ainda há desafios no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem dos mesmos. Atualmente a quantidade de escolas Bilingues são insuficientes, profissionais não capacitados para atender as especificidades deste público da educação.

Pois hoje, no ano de 2020 nos deparamos com aulas remotas e todos tiveram que se refazer, mudar por completo para assistir aulas online devido a um vírus que tomou conta da grande parte dos países, onde a população se deparou com a pandemia do covid-19.

Entretanto, esse artigo não tem como base criticar negativamente ou desmerecer a educação e os educadores, e sim apresentar o que tem a favor e contra esses alunos em meio a pandemia do Corona vírus, o que contribuiu e o que mudou em seu aprendizado.

E trazer como uma crítica construtiva tanto para o corpo docente quanto para o governo, se vier a passar por algo nessa proporção novamente, que tenha materiais de pesquisas para aprimorar o que deu certo e melhorar o que deu errado. Pois até então tivemos um conhecimento científico com informações insuficientes para a acrescentar na prática pedagógica.

Na pesquisa realizada por Shimazaki et al (2020), foi feito um interrogatório com alunos e professores, e percebe-se que ambos encontraram dificuldades durante esse período de aulas remotas.

Diante de todas informações apresentadas, principalmente no que diz respeito a língua materna utilizada pelo surdo e o português que é usado para a escrita, é considerável as escolas bilíngues trabalharem melhor essa questão com os alunos surdos, trazer novas oportunidades para que possam entender melhor a escrita, visto como o ensino remoto de acordo com a pesquisa não mostrou no resultado que não foi possível atender as necessidades para os alunos surdos. O mais adequado seria desenvolver serviços de comunicação mais acessíveis, plataformas que tivessem de legendas adequadas para eles, TILs fazendo as traduções durante os vídeos ou até mesmo que dispusessem de escolas somente para eles nesse período dentro de todos os cuidados necessários para que pudessem ter aulas presenciais. Dessa forma facilitará a comunicação e o aprendizado, para o aluno surdo, cumprindo a acessibilidade que está prevista em lei.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Hugo. **MAS AFINAL DE CONTAS, O QUE É TICS?** Recife: Instituto de Inovação SENAI, 1 jul. 2019. Disponível em: <https://isitics.com/2019/07/01/mas-afinal-de-contas-o-que-e-tics/>. Acesso em: 28 out. 2020.

BARTON, D; LEE, C. **Linguagem on line – textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2005.

BERTHIER, F. **Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée**. In LANE, H. E PHILIP, F. *The deaf experience: classics in language and education*, tradução do original francês para o inglês de Philip, F. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984. (Texto originalmente publicado em francês em 1840).

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, de 05 de outubro de 1988.

----- MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96.** Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

----- Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 28 out. 2020.

----- **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 28 out. 2020.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais:** desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LACERDA, C. B. F. de. **O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS).** In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (orgs.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 373-391.

LACERDA, Cristina B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, São Paulo, v. 19, n. 46, 1998. DOI 10.1590/S0101-32621998000300007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007#back. Acesso em: 14 set. 2020.

LANE, H. e FISCHER, R. (orgs.) Looking back. **A reader on the history of deaf communities and their sign languages.** Hamburgo: Signum Press, 1993.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

NOGUEIRA, Aryane; CABELLO, Janaina. **Considerações sobre educação de surdos e tecnologias a partir da análise das estratégias de ensino de um professor surdo.** Introdução: Tecnologias e a educação de surdos, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 242-246, 2017. DOI 10.17851/1983-3652.10.1.242-256. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>. Acesso em: 5 nov. 2020.

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 17-31, 2014. DOI 10.1590/0104-

4060.37011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/03.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

QUADROS, R. M. **A escola que os Surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar:** estudo de caso do Estado de Santa Catarina. Trabalho apresentado na 25ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, 2005.

QUEIROZ, Lopes de, Daniel; GOETTERT, Nelson. **Tecnologias digitais e estratégias comunicacionais de surdos:** a inclusão digital numa perspectiva bilíngue. *Tecnologias são pontes?* Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 358-368, 2015. DOI <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.21780>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21780>. Acesso em: 5 nov. 2020.

ROCHA, Solange Maria da. **Memória e história:** a indagação de Esmeralda/ Solange Rocha. – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010.

SÁ, Nídia Limeira de. **Os Estudos Surdos.** Cultura, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006. Disponível em: www.eusurdo.ufba.br/arquivos/estudos_surdos_feneis.doc. Acesso em: 14 set. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.** Disponível em: <http://centraldosmelhoreslivros.blogspot.com/2011/05/livros-loureiro-romeu-k-sasaki.html>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SELVATICI, Carolina. **Panorama do closed caption no Brasil.** In: ENCONTRO NACIONAL DE TRADUTORES & ENCONTRO INTERNACIONAL DE TRADUTORES, 10., 4., 2009, Ouro Preto. Anais... Ouro Preto: ABRAPT-UFOP, 2009. p. 943-954. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21780>. Acesso em: 14 set. 2020.

SHIMAZAKI, Elsa M. *et al.* **Práxis Educativa: Atendimento Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. A educação de surdos,** Ponta Grossa, ano 3, v. 15, n. 2015476, 30 jun. 2020. Educação, p. 1-17. DOI <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.15476.071>. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br//index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 10 nov. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VÓLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

TEXTO 14

PEDAGOGIA EMPRESARIAL: O PAPEL DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO - PERSPECTIVAS, DIVERSIDADES E CONTEXTOS

Jaqueline Silva de Jesus⁵⁹
Marcelo Máximo Purificação⁶⁰
Elisângela Maura Catarino⁶¹

RESUMO: Com a educacionalização, acredita-se na educação, como centro do processo de humanização, poderá resolver problemas de ordem diversas. A partir dessa perspectiva dialógica neoliberal, o mercado vem abrindo possibilidades para uma inserção cada vez maior de licenciados em contextos não formais de educação. Nesse bojo está o/a licenciado/a em Pedagogia, cuja formação inter, pluri e transdisciplinar o/a habita à prática e à colaboração em projetos de contextos diversos. Este texto é parte de um projeto de TCC, defendido no âmbito do curso de Pedagogia da UNIFIMES, e tem por finalidade discutir sobre a presença do pedagogo nas empresas – espaços não formais de educação.

Palavras-chave: Pedagogia Empresarial; Educação; Espaços formais e não formais; Contextos.

⁵⁹ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES. E-mail: mgeiza68@yahoo.com.br

⁶⁰ Professor Titular no Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES. Pós-doutor em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – FPCE/UC. Doutor em Ciências da Religião – PUC-Goiás (2014). Doutor em Ensino – UNIVATES (2020). E-mail: maximo@unifimes.edu.br

⁶¹ Professora Titular no Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES. Pós-doutora em Educação pela Escola Superior de Educação de Coimbra –ESEC. Doutora em Ciências da Religião pela PUC-Goiás. E-mail: maura@unifimes.edu.br

INTRODUÇÃO

No contexto atual, um foco muito grande tem sido dado à formação de professores para além dos espaços educacionais. Percebe-se que a intencionalidade dessa busca constante pela qualificação do/a pedagogo/a está na necessidade de atender um mercado que exige cada vez mais dessa categoria desenvolvimento profissional e qualificação para atuar em contextos diversos e competitivos. O currículo multidisciplinar do curso de Pedagogia, perpassado por vários conteúdos e áreas, possibilita isso. Nessa perspectiva, colabora Libâneo (1999) ao afirmar que: “É quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social, não se restringindo, portanto, à escola e muito menos à docência embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar.” (p. 116).

Nesses espaços não formais de educação, o/a pedagogo/a tem a “função de melhorar a qualidade das relações sociais e humanas dentro das empresas” (PIUNA, PURIFICAÇÃO, SANTANA, 2016, p. 2), podendo, assim, promover “mudanças e melhorias no ambiente de trabalho e na prestação de serviços, garantindo uma atuação mais eficiente no mercado competitivo” (p. 2). Por isso, Libâneo afirma que “o campo de atuação do profissional formado em pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma Pedagogia” (LIBÂNEO, 2016, p. 116).

Nos últimos anos, o contexto educacional brasileiro vem sendo atravessado pelos ideais neoliberais, que trazem em seu bojo a propagação de políticas de assistência social e pari passu, vem o fenômeno da educacionalização do social. Segundo Lockamann (2016), “educacionalização do social é o fenômeno/obsessão contemporânea pela educação, onde essa assume um papel salvífico, sendo apontada como instância de solução para uma variedade de problemas sociais, que se vinculam a áreas bastante distantes” (p. 59). Nas concepções de Smeyers

e Depaepe (2008), a educacionalização do social é um “conceito central para identificar a orientação global ou a tendência de pensar a educação como o ponto central para abordar ou resolver maiores problemas humanos” (p. 379)

Na linha dessas ideias, vários são os autores brasileiros que vêm dialogando sobre a função social das instituições de ensino, entre os quais citamos: Julio Groppa Aquino (2012), Silvio Gadelha Costa (2009), Elí Fabris e Clarice Traversini (2011), Alfredo Veiga-Neto (2008), assim como Antônio Flávio Moreira e Vera Candau (2007). Segundo Gadelha (2009), as instituições de ensino têm sido frequentemente acionadas como elemento complementar e até mesmo essencial para a viabilização de iniciativas, programas e/ou campanhas que envolvam as mais diversas dimensões da vida humana.

Para Lockmann (2016, p. 60-61), “o fenômeno da educacionalização do social pode ser visualizado por meio do movimento operado pelas estatísticas, o qual vincula, numérica e discursivamente, uma variedade de problemas sociais ao campo da Educação”, entre eles, a exclusão. “Torna-se urgente, questionar os usos alargados da palavra exclusão, quando ela é entendida como “o outro da inclusão”. Nesse caso, excluídos referem-se àqueles que, de alguma maneira, são discriminados pelo Estado e/ou pela sociedade”. (VEIGA-NETO e LOPES, 2011, p. 122). Os autores ainda falam sobre “o caráter natural que é atribuído à inclusão, entendendo que as políticas que a promovem, bem como os usos da palavra inclusão em circulação, afinam-se tanto com a lógica do binário moderno inclusão x exclusão quanto com a lógica contemporânea em que a inclusão funde-se com a exclusão. É em decorrência de tal fusão que, de uns anos para cá, temos grafado in/exclusão” (p. 125)

Olhando esse deslocamento da educação para o centro dos processos, que implicará no desenvolvimento social/ econômico, compreendemos o que Maron (2007) chama de necessidade de novos perfis de trabalhador, com múltiplas competências e habilidades, entendo,

que esse processo caminha, *pari passu* com a necessidade do mercado. Nessa linha de pensamento, há quem defenda a urgente necessidade de uma educação que perpassa pelo empresarial, vindo colaborar com a construção de um perfil de trabalhador que atenda cada vez mais as complexidades do setor. Mas há também quem defenda uma educação focada no indivíduo e no seu desenvolvimento humano. Por isso, temos hoje instituições formativas e cursos com perfis diferenciados. Neste trabalho não objetiva-se falar sobre educação com foco no mercado ou no indivíduo, mas focar nas discussões que giram em torno da atuação do pedagogo em espaços não formais de educação.

Para Ribeiro (2010) e Trevisan e Lameira (2003), “A pedagogia empresarial se ocupa basicamente com os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes diagnosticados como indispensáveis/necessários à melhoria da produtividade” (RIBEIRO, 2010, p. 13), sendo assim, considerada uma atividade potencializadora do campo da organizacional, afirmam (TREVISAN e LAMEIRA, 2003). Nas concepções de Cadinha (2007), a Pedagogia empresarial pode ser vista como uma ponte que integra a ampliação do conhecimento do indivíduo com as táticas organizacionais. Algumas dessas táticas perpassam pelas relações interpessoais e pela busca de resoluções dos conflitos oriundos dessas relações, por isso, Ribeiro (2005), justificando a presença do pedagogo nas empresas, salienta que esse/a profissional possui em sua trajetória formacional um aparato de conhecimentos que, colocados em prática, podem vir a colaborar na melhoria das relações entre os pares, colaborar no trabalho de valorização dessas e no desenvolvimento de sua autoestima.

Conclui-se que para evitar o processo de precarização e flexibilização do trabalho do pedagogo, sugere-se uma aproximação maior das funções propostas pelas empresas às especificadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNP), que, aliás, já deveriam ter sido ajustadas para atender a outros aparatos legais que incidem na identidade do pedagogo, tais como: BNCC, Resolução nº

02/2015 e Resolução nº 02/2019. E assim alinhar o discurso. Entende-se que o papel do pedagogo está alinhado à mediação dos processos educativos na sociedade, seja ele dentro ou fora das escolas. E, com isso, apresentamos os três últimos pontos de nossas observações: (i) o curso de Pedagogia tem um grande potencial de empregabilidade, dentro das licenciaturas é o curso que mais emprega; (ii) que em espaços não formais de educação o/a pedagogo/a exerce uma multiplicidade de práticas e que algumas estão bem distantes do seu eixo de formação (III) que a Pedagogia empresarial é um campo próspero e em ascensão com perspectiva de projetar o/a licenciado/a em Pedagogia em contextos de práticas bem diversificados, no entanto, chamamos a atenção para processo de precarização da profissão que se instala nesse deslocamento. Esse deslocamento do pedagogo para outros espaços também é foco de discussão entre especialistas da área da Educação.

REFERÊNCIAS

CADINHA, M. **Conceituando pedagogia e contextualizando pedagogia empresarial. Pedagogia Empresarial: forma e contextos de atuação**. Rio de Janeiro: Wak, Cap. 1, p. 15 - 36. 2007.

DEPAEPE, Marc e SMEYERS, Paul. **Educacionalização como um processo de modernização em curso**. In. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 3, 753-768, set./dez. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Texto de conferência escrito para o 2º Encontro Cearense de Educadores, promovido pelo OfinArtes** – Centro de Acessória Pedagógica, Fortaleza, 1999.

LOCKMANN, Kamila. A educacionalização do social e as implicações na escola contemporânea. *Educação Unisinos*, 20(1): 58-67, janeiro/abril 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu>

MARON, N. **Reestruturação Produtiva, Escolarização Fabril e o Processo Histórico de Inserção do Pedagogo na Fábrica: Estudos de Caso** na Região de Curitiba. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, v.6, n.2, novembro. 2007.

PIUNA, Geisa Morais, PURIFICAÇÃO, Marcelo Mâximo. SANTANA, Maria Luzia da Silva. **Pedagogia empresarial: o desenvolvimento eficiente de atividades**

pedagógicas no mercado de trabalho - a abertura para novas atividades. Anais do I Colóquio de Pesquisa Multidisciplinar, - 06, 07 e 08 de junho - Mineiros-GO, 2016. www.unifimes.edu.br/pesquisa

Ribeiro, A.E.A. **Pedagogia Empresarial: atuação do pedagogo na empresa.** 2ª edição, Rio de Janeiro: WAK, 2004.

----- **Pedagogia Empresarial – atuação do pedagogo na empresa.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003.

----- **Pedagogia Empresarial: atuação do pedagogo na empresa.** 6º Edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

----- **Temas atuais em pedagogia empresarial: aprender para ser competitivo.** 3º edição – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

TREVISAN, N. V. LAMEIRA, L. J. C. R. **Formação do educador para pedagogia nas empresas.** Disponível em: . Acesso em Março de 2016.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C.. **Inclusão, exclusão, in/exclusão.** Verve, 20: 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br