

Jader Silveira (Org.)

Fundamentos em **EDUCAÇÃO** Aprendizagens

**Volume 2
2022**


**EDITORA
ÓPERA**

Jader Silveira (Org.)

Fundamentos em EDUCAÇÃO Aprendizagens

**Volume 2
2022**


EDITORA
ÓPERA

© 2022 – Editora Ópera

www.editoraopera.com.br

editoraopera@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editores e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Ópera

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587d Silveira, Jader Luís da
Fundamentos em Educação: Aprendizagens - Volume 2 / Jader
Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Ópera,
2022. 283 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-998512-2-3

DOI: 10.5281/zenodo.7008290

1. Educação. 2. Aprendizagens. 3. Ensino. 4. Docência. I. Silveira,
Jader Luís. II. Título.

CDD: 362

CDU: 36

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam
responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os
fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Ópera
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.editoraopera.com.br

editoraopera@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.editoraopera.com.br/>



AUTORES

**ARTHUR GOMES DAU
CRISTIANE LEITE DOS SANTOS
DAVI MILAN
EDNA MARIA DA SILVA OLIVEIRA
GISLAINE SCHON
IDÁRIO OLIVEIRA DA SILVA
IONARA DANTAS ESTEVAM
ITAÉCIO FELIPE SILVA
JUSSARA DOS SANTOS CORRÊA
LAUDINEIA DIAS NEVES
LUCAS FERREIRA RODRIGUES
MARA ALICE BRAULIO COSTA
MARGARETE CATARINA MENDES MATTE
MARGARIDA MARIA SOBRAL PEREIRA
MARIA APARECIDA DE SOUZA
MARIA DA CONCEIÇÃO P. F. ALVES
MARIA DE NAZARÉ NASCIMENTO CORDEIRO
NILTON S. FORMIGA
REGIANE BEZERRA CAMPOS
ROSA MARIA FERREIRA DOS SANTOS ALMEIDA
ROSANE SARAIVA GUERRA
SANDRO DAU
SÉRGIO RODRIGUES DE SOUZA
VANESSA DE CÁSSIA PISTÓIA MARIANI
WILLAINY DA SILVA MOREIRA**

APRESENTAÇÃO

A Educação inserida na sociedade da informação faz com que docentes e discentes desenvolvam novos recursos para a promoção do processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, a presente obra traz reflexões sobre os novos desafios presentes na Educação atual, buscando para isso, conhecer as práticas docentes, bem como as suas reflexões, perspectivas, além de novas ideias que possam ser usadas por outros profissionais da área e também pelos próprios estudantes.

A obra pretende ser uma fonte de inspiração para outros professores, além de ser uma ferramenta capaz de motivar novas práticas e a inserção de elementos inovadores na sala de aula.

Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos de diferentes áreas da Educação, contabilizando contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização de muitas metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 AUTISMO E INCLUSÃO: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA <i>Davi Milan; Regiane Bezerra Campos; Gislaine Schon; Cristiane Leite Dos Santos; Itaécio Felipe Silva; Lucas Ferreira Rodrigues; Rosa Maria Ferreira dos Santos Almeida; Maria Aparecida de Souza; Edna Maria da Silva Oliveira</i>	8
Capítulo 2 DIDÁTICA DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DOS JOGOS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Willainy da Silva Moreira; Idário Oliveira da Silva</i>	22
Capítulo 3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA OU DA NECESSIDADE DE LIBERTAR A EDUCAÇÃO DOS BUROCRATAS ACADÊMICOS <i>Arthur Gomes Dau; Sandro Dau; Sérgio Rodrigues de Souza</i>	36
Capítulo 4 EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE: UM OLHAR A PARTIR DAS NECESSIDADES EPISTEMOLÓGICAS E PROFISSIONAIS DOS TÉCNICOS DE ENFERMAGEM <i>Laudineia Dias Neves</i>	47
Capítulo 5 CINEMA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA <i>Margarete Catarina Mendes Matte; Vanessa de Cássia Pistóia Mariani</i>	68
Capítulo 6 BLENDED LEARNING OU ENSINO HÍBRIDO: COMPREENDA DE FORMA PRÁTICA E OBJETIVA ESTE MÉTODO DE ENSINO IMPACTANTE! <i>Jussara dos Santos Corrêa; Mara Alice Braulio Costa; Rosane Saraiva Guerra</i>	77
Capítulo 7 FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA/PNAIC E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE JOÃO PESSOA-PB <i>Maria Da Conceição P. F. Alves; Nilton S. Formiga</i>	84
Capítulo 8 SUORTE ORGANIZACIONAL, CAPITAL PSICOLÓGICO POSITIVO NO TRABALHO E SAÚDE GERAL EM DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR DURANTE O PERÍODO DE PANDEMIA <i>Margarida Maria Sobral Pereira; Nilton S. Formiga; Ionara Dantas Estevam; Maria de Nazaré Nascimento Cordeiro</i>	111

Capítulo 1
AUTISMO E INCLUSÃO: DESAFIOS E
POTENCIALIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA
BRASILEIRA

Davi Milan

Regiane Bezerra Campos

Gislaine Schon

Cristiane Leite Dos Santos

Itaécio Felipe Silva

Lucas Ferreira Rodrigues

Rosa Maria Ferreira dos Santos Almeida

Maria Aparecida de Souza

Edna Maria da Silva Oliveira

AUTISMO E INCLUSÃO: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Davi Milan

*Especialista em atendimento educacional especializado e a psicomotricidade pelo
Instituto Cotemar - IC*

Regiane Bezerra Campos

*Doutora em Enfermagem em Saúde Pública pela Universidade do Estado de São
Paulo – USP*

Gislaine Schon

Mestranda em Ciências da Educação, Univerdad Del Sol (UNADES PY)

Cristiane Leite Dos Santos

*Licenciatura Plena em Filosofia (IESMA) especialista em Docência do Ensino
Superior-Grupo Santa Fé*

Itaécio Felipe Silva

*Especialização em Gestão Hospitalar e Auditoria em Serviços de Saúde pela
Faculdade Estratego*

Lucas Ferreira Rodrigues

Mestrando em Educação UFPA, professor de Educação Básica Paraupabas PA

Rosa Maria Ferreira dos Santos Almeida

Professora, pedagoga UNICESUMAR especialista em educação

Maria Aparecida de Souza

Professora pedagoga SME Primavera do Leste MT

Edna Maria da Silva Oliveira

Psicóloga, psicanalista Doutoranda em avaliação psicológica

INTRODUÇÃO

Inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora que provoca uma crise de identidade institucional, que abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2003).

Outro princípio norteador é ter foco nas habilidades, com isso os comportamentos inapropriados passam a ser secundários e as habilidades como foco possibilitam enfatizar o sucesso e traz perspectiva futura para o educando (SCHMITZ, 2015). É preciso que os professores consigam perceber as habilidades dos alunos autistas. (DA SILVA, DE FARIA. p. 7)

Assim sendo, o desenvolvimento de habilidades funcionais parece ser um caminho seguro para a busca da autonomia e qualidade de vida para indivíduos autistas. O desenvolvimento de tais habilidades, são colocadas em primeiro plano para o desenvolvimento de atividades práticas do dia a dia e de interesse da pessoa com TEA em suas intervenções.

Nesse sentido, observamos que as intervenções se apresentam com grande potencial para abrandamento dos diversos tipificadores do TEA, proporcionando assim, um caminho sem barreiras para o aprendizado dos alunos com este transtorno.

Com base nas ideias expostas, buscamos apoio nas ideias de Oliveira, (2022) , que defende que a Educação inclusiva deve englobar o direito de todos à educação de qualidade, além do ingresso e permanência do aluno deficiente nos espaços comuns em todos os setores da sociedade, de modo que suas diferenças individuais não sejam vistas como empecilho para as interações destes sujeitos com aqueles que não apresentam nenhum tipo de necessidade especial ou dificuldades de aprendizagem escolar.

1. CAMINHOS DA ESCOLA INCLUSIVA

Há anos a inclusão de alunos especiais vem sendo um grande desafio para a sociedade em geral, porém, não se pode negar que existem alguns avanços. Assim

sendo, se faz necessário cada vez mais trabalhar as especificidades das limitações físicas e emocionais de cada criança, para que haja o desenvolvimento das comunicações, habilidades de interação social e aprendizagem. A falta de recursos didáticos pedagógicos e a falta de oferta e busca de capacitação dos profissionais reforçam as barreiras das quais precisam ser rompidas para viabilizar a verdadeira educação inclusiva (SCHMIDT et al., 2016 apud SCHMIDT, RAMOS e BITTENCOURT, 2019).

Nesse sentido, a escola tem um desafio ao receber um aluno autista na sua instituição, na qual precisa estudar, elaborar e descobrir a melhor maneira que o aluno irá aprender e se desenvolver no contexto escolar. O aluno com TEA possui algumas características a qual requer conhecimento e um olhar especializado, para que além do ingresso escolar o possibilite a permanência com o sentimento de pertencimento em todo espaço escolar (MIGUEL e SANTANA, 2020).

Porém esse ingresso e permanência está aquém de ser algo considerável, pois os alunos têm tido pouco êxito no aprendizado, estes são em sua maioria oriundos de classes mais baixas economicamente. (BUENO, 2008 p. 47)

Nos dizeres de (CARVALHO, 2012, p.26) educadores, comunidade, família e gestores estão em consonância em uma escola que é denominada inclusiva. E essas conversas devem convergirem no PPP, onde todo o conteúdo pedagógico e o direito de aprendizagem dos alunos sejam garantidos.

Assim, afirmativas de que a inclusão escolar vai ocorrer se houver mudanças do trabalho docente, e apenas com elas, banalizam aspectos importantes tais como: as condições físicas da escola; a ação comunicativa entre os atores que nela desempenham múltiplos papéis; as condições dos próprios professores — sua auto-estima, seus salários e o que permitem adquirir —; as pressões que sofrem do meio externo, em especial quando se sentem “forçados” a receber certos alunos; sua distância em relação às decisões políticas que precisa cumprir ou aos conteúdos dos cursos que lhes são oferecidos. (CARVALHO, 2012, p. 29)

Figura 1 - Causa e efeito das principais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA



Fonte: GROSSIL, et al., O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares, 2020

Na figura 1 as causas intrínsecas têm relação com as características individuais de cada aluno. As causas extrínsecas são relacionadas ao ambiente escolar. (GROSSIL, 2020).

O sistema de ensino firmará o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para que esses alunos frequentem as salas de aula inclusivas (BENITE, BENITE, PEREIRA, 2011, p. 48).

Nos dizeres de (MONTANO, 2003, p. 8) a escola deve se reorganizar, transformar para atender a todos os alunos de forma igualitária, o direito a ela e a aquisição do aprendizado é indispensável e inalienável.

2. FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE AUTISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Devido ao interesse em contribuir com a temática abordada no contexto da inclusão de autistas na educação básica no Brasil, realizou-se uma revisão integrativa

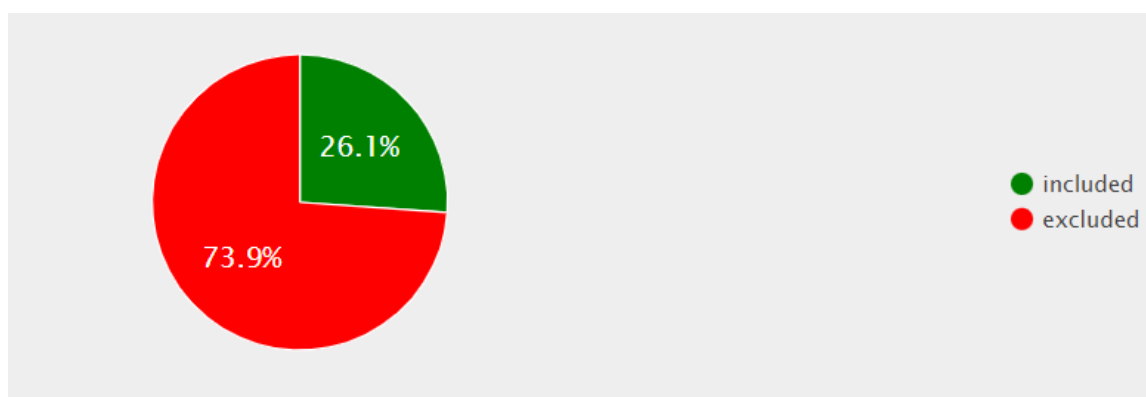
da literatura. Utilizou-se a estratégia PICO para a formulação da questão norteadora. Nesse interim, elegeu-se como questão norteadora: Quais os desafios e potencialidades na educação inclusiva de autistas no ensino básico do território nacional?

Para responder a esse questionamento, realizou-se a busca de dados nas bases: LILACS, MEDLINE, Index Psicologia, BDEF. A busca foi desenvolvida a partir das palavras-chave: AND inclusão AND ensino OR educação A saber, os critérios de inclusão adotados foram: artigos originais publicados nos últimos 5 anos nos idiomas português inglês e espanhol, realizados no Brasil, com texto completo e livre acesso.

Os critérios de exclusão foram: estudos que não atendessem os critérios elegidos, artigos de revisão e de origem internacional. Segue o streaming da busca foi: autista AND inclusão AND ensino OR educação AND (la:("en" OR "pt" OR "es")) AND (year_cluster: [2017 TO 2022]). Após exportação dos dados das distintas bases, os mesmos foram exportados para o rayyan qcri (2016), onde procedeu a leitura dos títulos e resumos, primeira etapa da exclusão por critérios já elencados e construção do prisma (Figura 3). A seleção inicial contava com 69 artigos, dos quais 34 eram no idioma inglês, 30 em português e 5 no idioma espanhol.

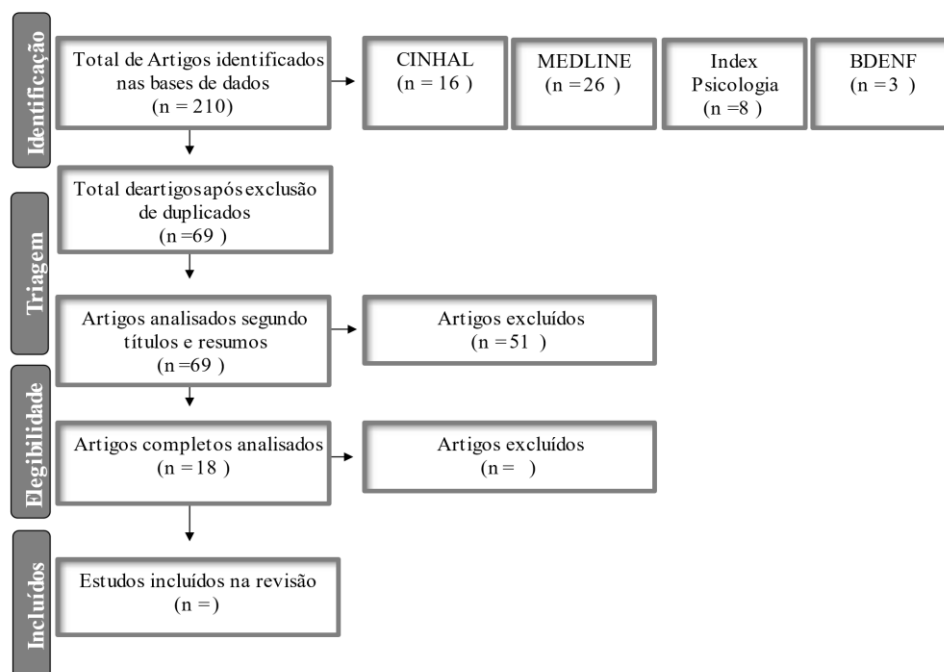
Dos 69 (100%) artigos analisados, após 18 (26,1%) foram incluídos nessa revisão para a leitura na íntegra (Figura 2).

Figura 2 – Rotulagem da triagem segundo rayyan qcri (2016)



Fonte: dados desse estudo.

Figura 3 - Fluxograma de amostragem da Revisão Integrativa, segundo The PRISMA Group (2015), Foz do Iguaçu, 2022



Fonte: dados desse estudo.

RESULTADOS

Apresentação dos artigos científicos dessa revisão integrativa segundo ano, população de estudo, tipo de estudo, título, objetivo e principais resultados do estudo. Foz do Iguaçu/PR, 2021

Categorização do estudo	Ano De publicação	N. população	Tipo de estudo
E1	202	43	Qualitativo interpretativo
Título	Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras		

Objetivo	Analisar o processo de inclusão escolar na perspectiva de profissionais da educação do ensino fundamental e de cuidadores de crianças com deficiência		
Potencialidades	1- Reconhecimento da importância do relacionamento de pais e professores na vida escolar das crianças com TEA.		
Fragilidade	1- Ausência de subsídios teóricos e práticos sobre a inclusão e/ou deficiência na infância durante a graduação; 2- Serviços inadequados, comportamento desafiador da criança, preparo dos profissionais.		
Categorização do estudo	Ano De publicação	N. população	Tipo de estudo
E2	2020	-	Qualitativo interpretativo
Título	O papel da Psicopedagogia na inclusão e na aprendizagem da pessoa autista		
Objetivo	Refletir sobre a relação entre a escola e a criança autista, diagnosticada com TEA, bem como as formas pelas quais o psicopedagogo pode auxiliar em seu tratamento e inclusão		
Potencialidades	1 - Aprendizagem pela afetividade; 2 – Professor romper a prática de ensino mecanizado; 3 - Incluir as crianças nas escolas de ensino regular, evita que as crianças sejam isoladas da sociedade.		
Fragilidade	1 – Adaptação do currículo para atendimento desse público alvo; 2 - Adaptação de avaliações e o auxílio integral de um professor exclusivo. 3 - Aprendizagem através de rotina e conjunto de pista, tornando o aprendizado mecânico.		
Categorização do estudo	Ano De publicação	N. população	Tipo de estudo

E3	2020	42	Quantitativo interpretativo
Título	Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio		
Objetivo	Analisar episódios interacionais de crianças com autismo nos contextos de sala de aula e pátio, considerando seus pares e professores.		
Potencialidades	1-Ampliação dos critérios diagnósticos; 2-Maior número de profissionais capacitados para identificação dos sintomas; 3-Destaca-se a relevância social do tema, dado o aumento do número de pessoas, lutando pelos seus direitos, à procura de serviços especializados e de escolas regulares.		
Fragilidade	1 - Dificuldades em compreender a situação social, iniciar, dirigir ou manter a atenção por mais de alguns minutos		
Categorização do estudo	Ano De publicação	N. população	Tipo de estudo
E4	2020	81	Descritiva explicativa
Título	Singularidades e impacto social del autismo severo en Brasil		
Objetivo	Descrever o AS segundo a literatura científica e discutir, a partir das informações produzidas pelos participantes da pesquisa, o impacto social desse conjunto de sintomas na vida desses sujeitos, bem como na vida das pessoas com AS.		
Potencialidades	1-Poder Público atente às questões relacionadas ao tratamento médico, terapêutico e educacional das pessoas com TEA. 2-Importante as leis sendo criadas para benefício desses indivíduos.		
Fragilidade	1-Invisibilidade do autismo severo na sociedade brasileira, é um fator promotor e perpetuador de mecanismos de exclusão social; 2-Alto nível de estresse, acarreta autoagressão, colapsos; 3-Famílias sofrem com a falta de recursos para atendimento das crianças com TEA.		

	4-Falta de políticas públicas e o indivíduo com TEA se torna invisível na sociedade; 5 - Assistência terapêutica preferencial pelo SUS/aceso a medicamentos mais modernos		
Categorização do estudo	Ano De publicação	N. população	Tipo de estudo
E5	2019		Qualitativo interpretativo
Título	O que podemos aprender com os autistas: a experiência clínica de uma professora do ensino fundamental e um aluno autista		
Objetivo	Refletir sobre a experiência de uma professora de ensino fundamental.		
Potencialidades	1-O ambiente escolar precisa estar atento às invenções dos autistas e perceber as nuances de suas diferenças		
Fragilidade	1-Incluir o autista no ambiente escolar com o programa escolar já formatado; 2-A inclusão não é apenas adequação dos conteúdos, para que não haja segregação dos alunos ou evasão destes da escola.		
Categorização do estudo	Ano De publicação	N. população	Tipo de estudo
E6	2019	-	Qualitativo interpretativo
Título	Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que Dizem as Crianças?		
Objetivo	Investigar as concepções de crianças com desenvolvimento típico acerca de suas vivências escolares em contextos de inclusão de colegas com TEA em dois momentos distintos, isto é, no início e no final do ano letivo, com vistas a verificar possíveis mudanças nessas concepções a partir da convivência com os pares com TEA.		
Potencialidades	1-Senso de proteção ou de cuidado em relação aos seus colegas com TEA;		

	2-Foi destacado pelas crianças que os colegas com TEA costumam ser os queridinhos da turma.		
Fragilidade	1-Não brincar com outras crianças dificulta na realização das atividades pedagógicas; 2- Reações emocionais aparentemente não relaciona Inclusão, TEA e concepções infantis Relato de Pesquisa das ao que está acontecendo ao seu redor, como sorrir ou chorar.		
Categorização do estudo	Ano De publicação	N. população	Tipo de estudo
E7	2018	22	Qualitativo interpretativo
Título	Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I		
Objetivo	Analisar atividades desenvolvidas por um aluno do ensino fundamental I.		
Potencialidades	1-Proposta de flexibilizações e adaptações curriculares, instrumentalizando e deixando com sentido prático os conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e os processos de avaliação relacionados ao projeto pedagógico da escola.		
Fragilidade	1-Falta o uso de um método, procedimento e técnicas específicas para esse ensino, sempre considerando as características e as necessidades do aluno.		
Categorização do estudo	Ano De publicação	N. população	Tipo de estudo
E8	2018	33	Qualitativo Descritivo
Título	Expectativa de profissionais da saúde e de psicopedagogos sobre aprendizagem e inclusão escolar de indivíduos com transtorno do espectro autista		
Objetivo	Analisar a expectativa dos profissionais da saúde e de psicopedagogos sobre aprendizagem e inclusão escolar de indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA		

Potencialidades	1-O tratamento psicossocial oferece cuidados com respeito à singularidade do indivíduo com TEA, ao envolvimento da família, ao processo diagnóstico, à inserção escolar.		
Fragilidade	1-Precariedade de conhecimento por parte dos profissionais da educação; 2- Grande resistência por parte de alguns profissionais quanto ao processo de inclusão escolar de indivíduos com TEA.		
Categorização do estudo	Ano De publicação	N. população	Tipo de estudo
E9	2017	10	Qualitativo interpretativo
Título	Mapeamento das estratégias inclusivas para estudantes com deficiência intelectual e autismo		
Objetivo	Mapear as estratégias de inclusão escolar, utilizadas com dez estudantes (05 com DI e 05 com TEA), a partir da caracterização desses participantes, dos relatos de seus pais e das descrições sistemáticas das atividades realizadas por cada estudante durante a sua presença no espaço escolar.		
Potencialidades	1-Biblioteca para os estudantes com TEA participarem das aulas de leitura; 2-Atividades em sala de aula adaptadas pelo professor, levando em consideração a necessidade dos alunos.		
Fragilidade	1-Cansaço em sala de aula dos alunos com TEA, dormindo durante as aulas; 2-Não há um professor que fizesse as adaptações nos materiais a serem trabalhados com as crianças; 3-Agressão física por parte do estudante com as demais crianças da sala.		

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A prática pedagógica inclusiva vem adentrando no meio escolar de forma dinâmica e efetiva. Devido ao interesse em contribuir com a temática abordada no

contexto da inclusão de autistas na educação básica no Brasil, realizou-se uma revisão integrativa da literatura.

Os artigos, além de procurarem identificar as principais potencialidades e fragilidades para a aprendizagem de alunos autistas na Educação básica (baseados nas especificidades do TEA) buscaram apresentar estratégias e instrumentos de intervenção, capazes de oportunizar aos alunos condições de efetiva aprendizagem.

Por fim, é evidente que o assunto não pode ser esgotado em uma única discussão e muitos desdobramentos das intervenções aqui expostas podem ser analisados. Esses poderão ser estudados em momento oportuno, seja por seus reflexos sociais, educacionais, familiares ou políticos

REFERÊNCIAS:

APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, n.1, p.45-58, Jan.-Mar., 2018

BENITE, A.M.C.; PEREIRA. (2011). Formação do professor e docência em química em rede social: estudos sobre inclusão escolar e o pensar comunicativo. Tese do Programa Multiinstitucional de Doutorado em Química UFG/UFU/UFMS – Goiânia, GO, Brasil.

BENITEZ, P., Gomes, M., BONDIOLI, R., & DOMENICONI, C. mapeamento das estratégias inclusivas para estudantes com deficiência intelectual e autismo. *Psicologia Em Estudo*, 22(1), 81-93, 2017.

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Brasília: CAPES, 2008.

CABRAL, Cristiane Soares; FALCKE, Denise, MARIN, Angela Helena Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.27, e0156, p.493-508, 2021.

CAMPOS, Caroline de Carvalho Pereira de; SILVA, Fernanda Caroline Pinto da; CIASCA, Sylvia Maria Expectativa de profissionais da saúde e de psicopedagogos sobre aprendizagem e inclusão escolar de indivíduos com transtorno do espectro autista Rev. Psicopedagogia, 2018.

CARVALHO, Rosita Elder. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CARVALHO, Patrícia Fernandes de O que podemos aprender com os autistas: a experiência clínica de uma professora do ensino fundamental e um aluno autista *Psicol. rev. (Belo Horizonte)* vol.25 no.3 Belo Horizonte set./dez. 2019

DA SILVA, Soraya Gonçalves Celestino; DE FARIA, Evangelina Maria Brito. Uma proposta com multiletramentos no atendimento educacional especializado na alfabetização do aluno autista. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 26, 2021.

FERREIRA MP, Mélo TR, ISRAEL VL Vivendo em sociedade: a inclusão e a valorização do diferente. *Desenvolvimento da Criança: Família, Escola e Saúde*. 1ed.: Omnipax, 2017, v. , p. 151-169.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; Nádia Maria Ribeiro SALOMÃO Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio1 *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.26, n.1, p.69-84, Jan.-Mar., 2020

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

Mourad Ouzzani, Hossam Hammady, Zbys Fedorowicz, and Ahmed Elmagarmid. Rayyan — a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 2016.

OLIVEIRA, M. M. B. C. *Ampliando o Olhar sobre as Diferenças através de Práticas Educacionais Inclusivas*. Brasília: SEED/MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>. Acesso em 25 fev. 2022.

RAMOS, Cibele Shírley Agripino; LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro *Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que Dizem as Crianças?* *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.25, n3, p.453-468, Jul.-Set., 2019

ORRÚ, Sílvia Ester *Singularidades e impacto social do autismo severo no Brasil* *Revista humanidades médicas* Vol. 20, No. 2, 2020.

Capítulo 2
DIDÁTICA DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DOS JOGOS
NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Willainy da Silva Moreira
Idário Oliveira da Silva

DIDÁTICA DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DOS JOGOS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Willainy da Silva Moreira

Professora de Matemática e Educação Especial na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo. Discente de Mestrado em Educação e Tecnologias na Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES.

Idário Oliveira da Silva

Professor de Língua Portuguesa e Literatura na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo. Discente de Mestrado em Educação e Tecnologias na Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES.

RESUMO

Este trabalho aborda a temática didática da matemática através dos jogos nas séries iniciais do ensino fundamental. Sua relevância científica é conhecer os métodos e práticas utilizadas para o ensino de matemática nas Series Iniciais. Sua relevância social é favorecer novas práticas através da ludicidade. Uma aprendizagem significativa se realiza através da ação e a participação da criança como sujeito ativo é fundamental nesse processo, o professor de matemática nas séries iniciais em vez de fornecer um assunto verbalizado, organizado e pronto, é preciso instigar seu aluno e fornecer a ele a oportunidade de observar, explorar, manipular, experimentar, construir, comparar e reconhecer propriedades nos objetos e estabelecer relações com a aprendizagem de forma prazerosa. Com base na ludicidade a presente pesquisa aborda a importância do lúdico no ensino da matemática para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A participação ativa da criança na construção do seu conhecimento implica para que ela tenha uma aprendizagem significativa e ao professor cabe a responsabilidade de ensinar e aprender junto através de uma didática diversificada valorizando o prazer em aprender através de uma metodologia inovadora. A sala de aula pode e deve ser um espaço de construção de saberes onde os métodos de ensino devem priorizar um Letramento Matemático, onde o aluno não aprenda simplesmente os números, contar, as operações básicas, mas, para que o mesmo utilize a matemática no seu dia a dia.

Palavras-chave: Ludicidade. Matemática. Séries Iniciais. Jogos.

ABSTRACT

This work addresses the didactic theme of mathematics through games in the early grades of elementary school. Its scientific relevance is to know the methods and practices used for teaching mathematics in the Initial Series. Its social relevance is to favor new practices through playfulness. Meaningful learning takes place through

action and the child's participation as an active subject is fundamental in this process, the mathematics teacher in the early grades, instead of providing a verbalized, organized and ready subject, it is necessary to instigate his student and provide him with the opportunity to observe, explore, manipulate, experiment, build, compare and recognize properties in objects and establish relationships with learning in a pleasurable way. Based on playfulness, this research addresses the importance of playfulness in teaching mathematics for the Initial Grades of Elementary School. The active participation of the child in the construction of their knowledge implies that they have a significant learning and the teacher is responsible for teaching and learning together through a diversified didactic, valuing the pleasure of learning through an innovative methodology. The classroom can and should be a space for the construction of knowledge where teaching methods must prioritize a Mathematical Literacy, where the student does not simply learn numbers, count, the basic operations, but so that he can use mathematics in your day to day.

Keywords: Playfulness. Math. Initial series. Games.

INTRODUÇÃO

Diante da necessidade de alcançar resultados satisfatórios, educadores buscam cada vez mais, instrumentos que sirvam de recursos pedagógicos para melhorar a didática e o processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais e o Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC¹ como formação para os professores alfabetizadores tem como objetivo, no desenvolvimento da alfabetização matemática, buscar essa integração entre o lúdico e a aprendizagem significativa. Utilizar a ludicidade para ensinar matemática é um método eficiente para a superação de obstáculos e compreensão das operações concretas.

Pretende-se com esta pesquisa conhecer e analisar a ludicidade e as habilidades que os jogos desenvolvem nos educandos, como o educador pode utilizar o lúdico como metodologia de uma aprendizagem significativa e qual a importância do jogar nesse processo de interação e ensino-aprendizagem.

A metodologia aplicada a esta pesquisa deu-se por meio de revisão de literaturas de autores que defendem a inserção de jogos como ferramenta didática no uso da ludicidade ao ensino de matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Para entendermos a ludicidade e o uso de jogos como recurso didático vamos conhecer a origem dos jogos.

¹ PNAIC. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

BREVE HISTÓRICO DA MATEMÁTICA

Desde a antiguidade, o homem utiliza os códigos para facilitar a vida na sociedade. A matemática foi usada pelos egípcios nas construções das pirâmides, diques, canais de irrigação e estudos de astronomia. Os gregos antigos também desenvolveram vários conceitos matemáticos. Atualmente, a matemática está presente em várias disciplinas como, por exemplo, na arquitetura, na informática, física, química dentre outras.

Nossos ancestrais necessitavam desse conhecimento para que pudessem se comunicar através do comércio e trocar as suas mercadorias sem que ocorressem desvantagens nas trocas de mercadorias. A partir daí, ocorreu o aperfeiçoamento da disciplina.

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

O termo Alfabetização Matemática ainda soa estranho aos ouvidos de muitos, de modo geral, usamos o termo alfabetização para denominar o processo de aquisição da leitura e da escrita na Língua Materna o fato é que ainda é muito presente na escolarização inicial a ideia de que primeiro é preciso garantir a inserção nos processos de leitura e de escrita para depois desenvolver o trabalho com as noções matemáticas.

Essa conduta pedagógica nos parece incoerente posto que as crianças já convivem com ideias matemáticas muito antes de ingressarem na escolarização formal, a concretização da alfabetização só é possível quando se unificam as duas formas de linguagem, básicas para qualquer instância da vida e qualquer área do conhecimento, ou seja, a linguagem matemática e a Língua Materna.

Partindo do pressuposto de que as séries iniciais do Ensino Fundamental são responsáveis por promover a aprendizagem matemática visando à aquisição significativa das ideias básicas pertinentes à disciplina, bem como das especificidades de sua linguagem, sem, no entanto, separá-la da Língua Materna, voltamos nossos olhares para as classes das séries iniciais do Ensino Fundamental a fim de compreender e interpretar o fenômeno Alfabetização Matemática a partir das concepções sobre a disciplina, do tratamento dado aos conteúdos matemáticos na escola e da relação dos alunos com os mesmos.

Há muito tempo tem-se discutido a respeito da possível distinção existente entre a linguagem matemática e as demais formas de linguagem, principalmente por conta das particularidades, especificidades e do caráter restritivo em que geralmente se inclui.

De acordo com D'antônio, (2006, p. 30), “a linguagem matemática consistiria apenas em axiomas, definições e teoremas, isto é, na manipulação de sinais escritos e fórmulas de acordo com determinadas regras, que priorizam sua função formal e denotam o caráter restrito dessa linguagem.”

Embora reconheça a função da linguagem formal na constituição do pensamento matemático, a possibilidade de atribuição de sentido e significado diferentes aos sinais, signos e símbolos utilizados na Matemática.

BREVE HISTÓRICO DA ORIGEM DOS JOGOS

O jogo é considerado um fenômeno social dentro das práticas onde estão inseridos os movimentos lúdicos, para ser lúdico não precisa, necessariamente, ser um jogo, pode ser qualquer atividade que traga prazer para o aluno em aprender, e com as atividades tradicionais, métodos concretos esse ensino perde o prazer pela dificuldade de compreensão das fórmulas, cálculos, sendo assim, o jogo por ter o aluno como parte da construção do saber, o aluno é participante ativo, domina suas ações e interage com a turma em situações reais problematizadas dentro de um contexto que podemos utilizar em nosso cotidiano. Não se tem a data precisa do seu surgimento nem o local onde se originaram. Materiais arqueológicos encontrados mostram que o jogo é uma das ocupações mais antigas do ser humano, presente em várias culturas.

A Grécia Antiga tinha como base cultural, os jogos e a competição retratados em lendas e gravuras. Nas festas do séc. XVI, os jogos de adivinhas mereceram destaque, pois não estava vinculado ao ato de trabalhar e sim ao prazer, seu principal objetivo era a integração e socialização. Com o surgimento do capitalismo, o jogo e seu caráter lúdico, começaram a ser coordenados pelos burgueses e transformaram-se numa atividade popular.

No Brasil, para compreender a origem dos jogos tradicionais, é preciso uma minuciosa investigação das raízes folclóricas responsáveis pelo seu surgimento.

Estudos classificam que a população brasileira se originou do cruzamento de três grupos de etnias, onde cada um carregava seus costumes e suas características originais. Devido à grandiosidade do território brasileiro e um número pequeno de habitantes, os negros vindos da África para substituir a mão de obra indígena, que habitavam a terra, e os brancos formados pelos portugueses, responsáveis pela colonização, houve uma facilitação para a mistura dessas raças, surgindo assim, mestiços que levaram consigo costumes e crenças. Desde antes da abolição da escravidão, começou a intensificar o movimento de imigração de origem mediterrânea e germânica (portugueses, espanhóis, italianos, alemães e outros), com o intuito de substituir a mão de obra escrava. E assim foram chegando, frequentemente, levados de imigrantes e com eles sua cultura.

Vejamos o que diz Bitencourt (1960):

É impossível definir com precisão o que há de especificamente português na cultura brasileira. Como isolar o radical luso, no complexo de valores de ordem material e espiritual que constituem patrimônio como no ocidente? Que determinado comportamento social corresponde aquilo a que chamamos cultura luso-brasileira? (BITENCOURT, 1960, p. 401)

E com uma população formada por características distintas, culturas diferentes, a união dessas culturas tornaram o jogo um instrumento de aprendizagem, recreação, divertimento e entretenimento, fator esse que motiva os alunos a gostar de aprender a aprender brincando.

De acordo com Piletti (1985):

A motivação é fator fundamental da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem. Pode ocorrer aprendizagem sem professor, sem livro, sem escola e sem uma porção de outros recursos. Mas mesmo que existam todos esses recursos favoráveis, se não houver motivação, não haverá aprendizagem. (PILETTI, 1985, p. 42)

Alunos motivados aprendem mais e de forma significativa, o ensino não precisa ser livre, a metodologia deve ser dinamizada.

A INTRODUÇÃO DOS JOGOS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

O trabalho com o lúdico como recurso didático, especificamente o jogo, iniciou no Brasil com a inclusão de ideais escolanovistas, com a instalação das primeiras

escolas infantis. Com muitas pesquisas na área de psicologia infantil destacava-se Claparède (1956) principalmente no caso específico sobre o jogo.

Os estudos indicavam valores discriminatórios em relação à classificação de jogos quanto ao sexo: meninos preferiam jogos adequados ao seu perfil, em contrapartida, meninas praticavam jogos que imitavam costumes familiares. Para justificar esses interesses antagônicos, a psicologia funcionalista de Dewey, definida por Claparède (1956), explicava o sentido do jogo como manifestação de interesses e das necessidades da criança.

A influência da Escola Nova onde o professor era apenas o facilitador da aprendizagem foi significativa, a adoção de jogos entre professores de escolas primárias não era bem vista. Pastor (1935, p. 72) comentou a rejeição dos pais pelo jogo e desnudou conflitos também por Fagundes (1934, p. 59) como a de que "pais não enviavam seus filhos à escola para brincarem, enviaram somente para aprender de forma tradicional".

Ao observar a utilização de jogos na sala de aula, ainda podia-se perceber que seu uso no ensino da Matemática no período de expansão dos ideais escolanovistas, não passava de emprego do material concreto, substituindo o ensino verbalista vigente. A ação lúdica da criança ainda não era desenvolvida nesse período. Na década de 1930 então, o jogo tornava-se capaz de atender interesses e necessidades infantis que se contrapunha ao tradicional, e assim atuava como um recurso auxiliar do ensino-aprendizagem. As características de jogo como prazer ao ato lúdico, possibilidade de exploração, criação e respeito eram desconhecidas.

Partindo das ideias de Dewey, Decroly (1907) criou um método de ensino globalizado, com o objetivo de evitar a fragmentação do ensino e atender o interesse das crianças e tornando a aprendizagem do ensino da matemática prazerosa.

De acordo com Decroly (1978:)

Os jogos educativos não constituem senão que uma das múltiplas formas que podem tornar o material de jogo, mas têm por meta dominante a de fornecer a criança objetivos susceptíveis de favorecer a iniciação a certos conhecimentos e também permitir repetições frequentes em relação à retenção e as capacidades intelectuais da criança (DECROLY, 1978, p. 23).

Diante da afirmação, percebe-se que a educação das primeiras décadas utilizou os princípios de Dewey e Decroly, valorizando o jogo que aparece como atividade livre, que dá prazer e estimula o desenvolvimento físico, cognitivo e social dos educandos.

O JOGO COMO INSTRUMENTO DA APRENDIZAGEM

O jogo não serve apenas para brincar, pois dentro dos diversos jogos sempre há aprendizagem. Devido aos diferentes modos de vida, valores e conhecimentos humanos, dentro da educação eles tornam-se um desafio interessante. Os alunos trazem para a escola conhecimentos, ideias, intuições construídas através da experiência que vivenciam em seu ambiente sociocultural, e isso auxiliam no processo de interação e na valorização do aluno para o ensino. Como podemos ver nas falas de Vygotsky: O aprendizado das crianças começa bem antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola, tem sempre uma história prévia. (VYGOTSKY, 1991)

O jogo não representa apenas as experiências vividas, mas prepara o indivíduo para as situações reais do cotidiano, através de experiências reais, exercitando habilidades e estimulando o convívio social.

É por meio dos jogos que as crianças não apenas vivenciam situações, mas aprendem a lidar com símbolos e pensar por analogia. Os significados das coisas passam a ser imaginado, contextualizado, vivenciado, tornando-se parte da cultura escolar para que se obtenha uma aprendizagem satisfatória e contextualizada.

O jogo, além de ser um objeto sociocultural, é também uma atividade natural do desenvolvimento de processos psicológicos. Na educação escolar o jogo tem papel fundamental, principalmente quando se trata do ensino da matemática, uma disciplina que provoca nos alunos e professores sensações contraditórias: de um lado uma área fundamental para o conhecimento: o professor, e do outro uma aproximação estritamente frágil: o aluno. Assim, o jogo passa a ter capacidade de desenvolver potencialidades, habilidades, estimular o raciocínio e a reflexão nos educandos, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento integral dos mesmos e quebrando a insatisfação de educandos e educadores, modificando a relação professor aluno, quebrando paradigmas e transformando uma aula cansativa e enfadonha em uma aula prazerosa e divertida, onde professor e aluno aprendem e brincam juntos.

O jogo também inserido no contexto educacional no ensino da matemática tem a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por alunos que temem a matemática, que se sentem incapaz de aprender.

Segundo Borin (1996):

Dentro da situação do jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que ao mesmo tempo em que estes alunos falam da Matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem. (BORIN, 1996. p. 09)

O jogo proporciona, nas crianças, uma percepção de realidade, pois, ao jogar estão vivenciando situações reais do cotidiano, e assim seria como se fizessem um ensaio das atitudes que teriam na realidade das situações vivenciadas.

AS HABILIDADES QUE OS JOGOS MATEMÁTICOS DESENVOLVEM NOS EDUCANDOS

Ao utilizar o jogo no ensino da matemática, o educador contribui para as situações de aprendizagem e para o desenvolvimento das capacidades físicas, de coordenação motora, afetivas, valores, conhecimentos e essas capacidades contribuem para a formação de um indivíduo preparado e complexo e seguro para enfrentar as situações vivenciadas no dia-a-dia.

O jogo proporciona várias contribuições para a aprendizagem, a operacionalização da criança, que começa quando ela se depara com situações concretas que exigem soluções, levando-as a construir a capacidade de criar soluções lógicas e coerentes, desenvolver potencialidades, avaliar resultados e compará-los no ato de jogar com a vida real.

Segundo Piaget (1989) o jogo permite que o aluno desenvolva o pensamento dialético e se adapte à realidade e a superação desta com criatividade. Segundo Piaget (1989) a criança constrói o conhecimento através de relações lógico-matemáticas, elaboradas a partir do meio físico-social. Ao manipular objetos, a criança faz comparações, classificações, estabelece relações, construindo assim representações mentais lógicas. A concepção piagetiana defende que os desafios propostos pelos jogos oferecem motivação ao aluno e leva-o a construir conceitos e ampliar o domínio do conhecimento favorecendo a aprendizagem.

Ao trabalhar com jogos os professores trabalham a ansiedade encontrada em muitas crianças, fazendo com que elas concentrem-se mais e melhore o seu relacionamento interpessoal e sua autoestima. Quando realizados de forma prazerosa

e atraente dentro da matemática, ajudam a diminuir problemas apresentados, desenvolvendo relação de confiança entre ambos, bem como a comunicação de pensamento, corpo e espaço afim de interação no meio e com a socialização.

De acordo com Bossa (1994):

O jogo é uma atividade criativa e curativa, pois permite a criança reviver ativamente a situações dolorosas e ensaiando na brincadeira as suas expectativas da realidade. Constitui-se numa importante ferramenta terapêutica, permitindo investigar, diagnosticar e remediar as dificuldades, sejam elas de ordem afetivas, cognitivas ou psicomotoras. Em termos cognitivos significa a via de acesso ao saber, entendido como a incorporação do conhecimento numa construção pessoal relacionada com o fazer. (BOSSA, 1994, p. 85-88)

Segundo Kishimoto (1993) no jogo a criança é mais do que é na realidade, permitindo ao educando aproveitar todo o seu potencial. Que através do jogo, a criança toma iniciativa, planeja, exercita, avalia. Enfim, ela aprende a tomar decisões a planejar seu contexto social, assim a criança aprende e se desenvolve de forma prazerosa.

O PAPEL DO EDUCADOR NO ENSINO DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DE JOGOS

A infância é um momento único na vida de cada ser. E na infância, particularmente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental um dos pontos importantes para que o professor possa atualizar sua metodologia é perceber que a criança de hoje é, extremamente, questionadora. O professor pode adaptar o conteúdo programático ao jogo, tentando atingir diferentes objetivos, simultaneamente.

Partindo do princípio do ensino através da ludicidade, cabe aos educadores mudarem sua concepção sobre a utilização dos jogos dentro do ensino matemático, pois o jogo serve de mediador entre o aluno e o conhecimento adquirido. O papel do educador torna-se imprescindível a fim de estabelecer objetivos, realizar intervenções, levar os alunos a construir relações, princípios, ideias, certificando-se que o mesmo é um processo pessoal pelo qual cada pessoa tem sua forma de raciocinar e tirar conclusões, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, dinamizando o jogo, entusiasmando e integrando os alunos. O mestre tem a responsabilidade de fazer com que o aluno descubra não o caminho propriamente dito, mas as vias de acesso a esse caminho, que devem conduzir a meta única. (MASETTO, 1986).

A escola deve se preocupar com a aprendizagem do aluno, mas o prazer tem de ser maior, e cabe ao professor a imensa responsabilidade de aliar as duas situações, a de ensinar a matemática e a de o ensino ser prazeroso e concreto através de situações do cotidiano. E, no entanto, o educador deve procurar não despertar o sentimento de competição acirrada, de que o aluno tem que vencer sempre, ele deve aproveitar a disposição natural da criança para jogar pelo simples prazer de jogar. E, além disso, deve selecionar jogos simples, com poucas regras para serem praticadas pelas crianças que estão nesta fase de desenvolvimento valorizando a aprendizagem e selecionar jogos que estejam dentro dos conteúdos programáticos.

A RELAÇÃO ENTRE A MATEMÁTICA E O JOGO

Nos dias atuais, percebe-se uma grande preocupação por parte de profissionais envolvidos em Educação, no sentido de insistir na ideia de que a prática pedagógica precisa valorizar as tarefas que promovam o desenvolvimento do pensamento matemático dos alunos. Neste sentido, também se deve valorizar a prática onde as situações de aprendizagem sejam variadas, com aulas dinâmicas e diversificadas. Nesse contexto que o jogo ganha um espaço como a ferramenta ideal da aprendizagem, “na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que como todo pequeno animal adora jogar e desenvolve níveis diferentes da sua experiência pessoal e social”. (ANTUNES, 1998, p. 36)

Assim, o trabalho com jogos pode estimular a curiosidade dos alunos para saber a origem dos assuntos que estudam. Cria, ainda, oportunidade de entrar em contato com ideias de outros colegas e de propor um conflito cognitivo que os façam evoluir em suas hipóteses e vivenciar situações de aprendizagem.

Ao analisar a História da Matemática, é possível perceber que esta ciência foi constituída pelo homem através dos tempos e que, sendo desenvolvida por meio de jogos, torna-se um poderoso instrumento didático para possibilitar que os alunos raciocinem e desenvolvam operações mentais criativas e através da inserção dessa ferramenta os professores podem estimular a interação social entre os educandos e unindo a teoria à prática.

Para Piaget (1989, p. 5) “os jogos não são apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Para

manter seu equilíbrio com o mundo, a criança necessita brincar, criar, jogar e inventa”. Assim, ao brincar as crianças desenvolvem seu intelecto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática está presente na vida cotidiana de todas as pessoas. Muitas são as pesquisas no campo educacional sobre a alfabetização e letramento em linguagem, portanto a matemática fica em segundo plano quando se trata de alfabetizar nas séries iniciais. Portanto, há a necessidade de se promover um letramento matemático, pois, a matemática está sempre presente em nossas vidas e em sala de aula. O professor pode utilizar a disciplina de forma lúdica como recurso didático no processo alfabetizador, no momento em que olhamos as horas no relógio, nos afazeres domésticos e ainda quando andamos na rua para fazer compras, estamos exercitando nossos conhecimentos. A Matemática desempenha um papel decisivo em nosso cotidiano nos ajudando a resolver nossos problemas, criando soluções para os mesmos.

Ao desenvolver da presente pesquisa, é notório que o ensino da matemática provoca sensações contraditórias nos sujeitos da educação entre professor e aluno. A teoria matemática leva o aluno ao medo de aprender a disciplina, no momento em que se torna uma ciência abstrata. Não é fácil ensinar matemática com objetivo de se alcançar sucesso na aprendizagem, quando se procura um meio que satisfaça as necessidades dos educandos para que eles consigam aprender a relacioná-lo com seu cotidiano, visando uma educação holística, que leva em conta as múltiplas facetas: físicas, intelectuais, estéticas, emocionais e espirituais dos discentes, tendendo para a construção de um cidadão realizado, vivendo em harmonia consigo e ao mesmo tempo em que aprende interage com o mundo.

Assim, percebe-se que o jogo é um precioso recurso pedagógico, tornando a aprendizagem mais concreta e prazerosa. No ensino da matemática, o jogo é de relevante importância no processo de aprendizagem, pois transforma a sala de aula em um espaço gerador aprendizagens, de conhecimentos. Que por meio desses conhecimentos, a criança vivencia fatos reais do seu cotidiano, caminham juntos desde o momento em que fixa a imagem da criança como um ser que brinca.

O jogo é fundamental para a educação e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, o jogo educativo introduz conteúdos escolares e habilidades a serem

adquiridos por meio da ação lúdica. Portanto, pode-se concluir que a matemática se faz presente em nosso dia-a-dia e que pode ser aprendida através de jogos educativos.

Conclui-se, então que papel do professor é o de propor situações que levem o aluno a novas descobertas, novos conhecimentos, favorecendo um ambiente que ele tenha liberdade para falar, sem medo de errar, trocar experiências, discutir questões em grupo, ouvir histórias, sentir-se desafiado, principalmente, encorajado a vencer desafios.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das inteligências múltiplas**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOSSA, Nádya A. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Animed Editora, 2000.

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

Brasil. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Formação pessoal e social. Brasília: MEC, volume 1, 2, 1998.

DOHME, V. D' Ângelo: **32 ideias divertidas que auxiliam o aprendizado**. São Paulo: Informal, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 6. Ed. Rio de Janeiro: vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **O jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LHFELD, Aparecida de Souza. **Metodologia da Pesquisa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na Educação: criar, fazer, jogar**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NETO, Ernesto Rosa. **Didática: Matemática**. Ed. Ática, São Paulo, 2003.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.

PILLETI, Nelson. **Psicologia Educacional: motivação da aprendizagem**. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1985

YIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Capítulo 3
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA OU DA NECESSIDADE DE
LIBERTAR A EDUCAÇÃO DOS BUROCRATAS
ACADÊMICOS

Arthur Gomes Dau

Sandro Dau

Sérgio Rodrigues de Souza

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA OU DA NECESSIDADE DE LIBERTAR A EDUCAÇÃO DOS BUROCRATAS ACADÊMICOS

Arthur Gomes Dau

*Doutorando em Administração na Universidade Federal do Espírito Santo e
professor da UNIPAC. arthurgdau@gmail.com.*

Sandro Dau

*Pós-Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.
sandrodau2008@gmail.com.*

Sérgio Rodrigues de Souza

Pedagogo. Pós-Doutor em Psicologia Social. sergiorodrigues52@hotmail.com.

RESUMO

O tema deste artigo é a Educação à Distância. Nele, discutiremos a relação entre essa metodologia de ensino e o modelo hierárquico existente atualmente. Queremos entender qual o motivo de a Educação à Distância ser tida como uma educação de menor valor, se ela mostra uma superioridade de possibilidades em relação à educação atual. Mostraremos haver apenas um preconceito dos discentes em relação à Educação a Distância, porquanto eles estão perdendo o seu poder absoluto sobre o discente. Isto tudo se torna relevante, desde que consigamos entender que a sociedade necessita de um novo modelo de educação. É sempre importante dizer que de tempo em tempo deve haver sempre uma revisão, atualização e/ou correção de caminhos nas estruturas, funcionamentos, técnicas, métodos, etc. da educação de um país.

Palavras-chave: Educação. Educação à distância. Metodologia. Tecnologias.

ABSTRACT

The subject of this article is Distance Education. In it, we will discuss the relationship between this teaching methodology and the hierarchical model that currently exists. We want to understand why Distance Education is seen as an education of lesser value, if it shows a superiority of possibilities in relation to current education. We will show that there is only a prejudice of the students in relation to Distance Education, because they are losing their absolute power over the student. This all becomes relevant, as long as we can understand that society needs a new model of education. It is always important to say that from time to time there must always be a review, update and/or correction of paths in structures, functionings, techniques, methods, etc. of a country's education.

Keywords: Education. Distance education. Methodology. Technologies.

UMA DISCUSSÃO PARA INICIAR O DEBATE

O que deve ficar claro desde o início é que aqui se tratará apenas da educação universitária, não que a educação das crianças não seja importante, todavia, porque é o ensino do terceiro grau o tema que nos propomos a discutir neste artigo, uma vez que é nesse campo que nós atuamos. Para se entender a educação, na atualidade, faz-se necessário partir do pressuposto, segundo o qual se vive mais uma revolução na sociedade ocidental, portanto, a educação deve mudar, para se adaptar ao mundo que surge em confronto com os valores de alguns anos atrás.

Nunca é demais lembrar que em todas as revoluções culturais os paradigmas sociais são redefinidos, por isso devemos compreender quais são os novos modelos educacionais que estão surgindo, para não ficarmos de fora deste momento transformador, dado que todas as sociedades estão passando por fortes mudanças culturais. Neste primeiro quarto de século os indivíduos estão participando de uma metamorfose da sociedade que envolve várias instituições e valores, seja na educação, na política, na filosofia, por extensão, nos valores culturais. Superficialmente pode-se afirmar que se está vivendo uma terceira grande mudança verificada nas bases das sociedades. A primeira grande mudança é chamada de Revolução Industrial, onde o conhecimento foi aplicado aos processos de produção manufatureira (artesanal) substituindo o homem pela máquina na produção de bens; com avanços tecnológicos na química, na produção energética, etc. Essa mudança no conhecimento produtivo foi avassaladora, porquanto influenciou todos os aspectos da vida social, principalmente a educação. A segunda foi chamada de Revolução da Produtividade, onde o conhecimento foi aplicado à produtividade. Teve início com Frederick Taylor, ele foi combatido, visto ser uma heresia na década de 1930 afirmar que a produtividade poderia sofrer ingerências do conhecimento:

This increase in the productivity of human effort is, of course, due to many causes, besides the increase in the personal dexterity of the man. It is due to the discovery of steam and electricity, to the introduction of machinery, to inventions, great and small, and to the progress in science and education. But from whatever cause this increase in productivity has come, it is to the greater productivity of each individual that the whole country owes its greater prosperity (TAYLOR, 1911, p. 88).

A terceira revolução, que está ocorrendo nesse exato momento, é a do

conhecimento aplicado ao próprio conhecimento, visando produzir novos conhecimentos relevantes para o indivíduo e a sociedade. Ocorre que a produtividade (aplicação do conhecimento ao trabalho) não está conseguindo gerar mais riquezas no setor de trabalhos manuais, porque sua capacidade de se esgotou. De acordo com Peter Drucker o importante é que o indivíduo tenha uma formação cultural sólida, para viver na sociedade atual. Para isso ocorrer é preciso passar a uma nova Revolução, onde o conhecimento será aplicado ao próprio conhecimento, assim o indivíduo: precisa de uma base no conhecimento de pesquisa sistemática que chamamos de ciência - seus métodos, sua história, suas hipóteses fundamentais e suas principais teorias. Precisa de um mínimo de competência no uso da habilidade de imaginar, analisar, formular, interpretar e transmitir aquilo que chamamos de linguagem e que inclui, naturalmente, a matemática; da habilidade de imaginar, compreender, formular, interpretar e transmitir a experiência que chamamos de artes; de ser capaz de esforçar-se para distinguir-se num determinado campo (DRUCKER, 1964, p. 128).

Por conseguinte, a educação nas sociedades em que o principal produto é o conhecimento, o ideal seria que tanto o professor como o aluno fossem os melhores entre os melhores. Essa situação faz com que eles desenvolvam qualidades diferentes das que até agora se exigiram de ambos; para que eles não percam esse renascer das condições sociais, eles devem apresentar: um pensamento sistêmico (capacidade de considerar as várias áreas de conhecimento e as suas multi, trans e interdisciplinaridades); uma competência intercultural (capacidade de compreender as diferenças entre as diversas maneiras de apresentação do conhecimento); treinamento contínuo (aquisição de conhecimentos relevantes para mudar a sociedade). Na atualidade, em outros termos, nós precisamos de um conhecimento produtivo (criativo) e não meramente reprodutivo (repetitivo):

Este conhecimento produtivo não é fruto de uma mente genial, contudo ele tem origem em um trabalho constante, o qual não é conseguido em curto espaço de tempo. Precisamos de uma educação, segundo a qual ela capacite os alunos a se tornarem autônomos (líderes) nas suas decisões em sociedade: Numa economia onde o principal produto é o conhecimento, o ideal é que a liderança seja uma espécie de destaque entre os seus pares (COHEN, p. 140).

Dentro deste espectro de mudanças muito se tem debatido sobre as questões inerentes à gestão da Educação e sobre como essa gestão carrega sobre si enormes responsabilidades, como, por exemplo, a excelência na formação da cidadania e do desenvolvimento de um povo, bem como a utilização do conhecimento para solucionar

os problemas sociais e econômicos. É sempre importante dizer que de tempo em tempo deve haver sempre uma revisão, atualização e/ou correção de caminhos nas estruturas, funcionamentos, técnicas, métodos, etc. da educação de um país. Sendo que atualmente é o momento ideal, para tomarmos as decisões que serão responsáveis por uma vida melhor ou pior nas próximas décadas. De saída, essa ação educacional tem por objetivo observar, analisar, acrescentar e apontar o que já foi denunciado como ineficiente, ou até mesmo ineficaz nos sistemas educacionais de outros países, a fim de que possamos comparar com o nosso sistema educacional, para que desse modo possamos superar o que há de empecilhos nas nossas instituições educacionais.

Dessa maneira pode-se evitar que um país seja superado por outros, o qual já esteja, por exemplo, utilizando melhores tecnologias no processo educacional. Não é de se ter medo de abandonar uma educação tradicional e começar uma nova de se educar os nossos futuros cientistas, pois esta é a fórmula da boa educação: não devemos abster-nos de mudar, não para se adaptar ao meio ambiente, contudo o objetivo deve ser modificar para tornar a vida de milhões de cidadãos menos lancinante. Com as transformações ocorridas em sociedade nas recentes últimas décadas houve uma mudança no comportamento e no pensamento do discente, sem embargo é possível que o educador não consiga se transformar no mesmo ritmo, visto que estamos arraigados aos costumes. Essa não é uma dificuldade encontrada somente entre os contemporâneos, ela é algo comum a todas as sociedades, ou como bem disse Francis Bacon são os ídolos da caverna:

Os ídolos da caverna são os dos homens enquanto indivíduos. Pois cada um [...] tem uma caverna ou uma cova que intercepta e corrompe a luz da natureza: seja devido à natureza própria e singular de cada um; seja devido à educação ou conversação com os outros; seja pela leitura dos livros ou pela autoridade daqueles que se respeitam e admiram; [...] (BACON, 1999, p. 40).

Podemos fazer uma ligação entre esse pensamento baconiano e a ação do docente no seu cotidiano, porque se ele não admitir a mudança, ou simplesmente não quer mudar, o discente, o sistema educacional e todo o futuro da sociedade poderá ser atropelado pela nova educação nascente. Partindo deste pressuposto podemos entender o momento atual, em que se encontra a educação brasileira: vivenciamos mais uma revolução dentro do nosso sistema educacional. Como acontece com todas as revoluções os paradigmas são redefinidos, por isso devemos

compreender quais são os novos modelos a seguir, para não ficarmos de fora deste momento transformador. Há no Brasil um movimento crescente em direção à Educação a Distância, sem embargo esta categoria de educação é vista de maneira preconceituosa e muitas vezes caricatamente. Por este motivo é relevante entender, qual a forma de educação esse método está propondo, porque ao dirirmos essas dúvidas e incertezas sobre ele teremos condições de fazermos uma apreciação sem paixões desnorteadoras. O conhecimento que a Educação a Distância propõe está baseado em uma formação ativa, segundo a qual o discente tem o papel relevante no seu aprendizado e não em informações de segunda mão apresentadas pelos docentes de maneira superficial. Devemos chamar atenção para os termos formação e informação, porquanto a educação de hoje abandonou o seu papel de formador de cientistas e se tornou apenas uma comunicadora de conhecimento. Não estamos formando cientistas, contudo estamos apenas criando uma geração informada; a diferença entre a formação acadêmica e a informação acadêmica é extrema, visto que essa se dedica aos aspectos superficiais do conhecimento, ao passo que aquela aprofunda e amplia o conhecimento proporcionando fazermos descobertas relevantes para a sociedade: em termos do senso comum poderíamos dizer que a informação acadêmica beira à fofoca, enquanto a formação oferece os pilares para a sustentação de uma sociedade. Partindo deste pressuposto podemos entender, porque o Brasil vive sempre em atraso político, econômico, social, etc. Isto ocorre, pois, a sociedade precisa de um conhecimento produtivo, dinâmico, ativo, criativo e não meramente reprodutivo, estático, passivo e repetitivo: nunca é demais lembrar (e sempre o faremos) que aquele conhecimento não é fruto de um pensador genial, contudo a sua gênese se encontra no trabalho com esforço constante e dedicado, o qual não é conseguido em curto espaço de tempo. Nesse sentido o conhecimento que os docentes devem desenvolver necessita se pautar pelo pensamento sistêmico, pela competência intercultural e pela aprendizagem contínua e extensiva. Deve ser dessa maneira porque o mundo da produção de capital é cada vez mais intelectual: a produção de riquezas passa pela produção de ideias e não apenas pela produção de bens materiais. Por conseguinte, até a rotina da educação muda, visto que no modelo industrial o poder estava na hierarquia, na obediência passiva aos comandos superiores. Não obstante, na economia hodierna, na economia do conhecimento o que vale é o nível relativo de conhecimento: o importante é o capital intelectual, o resto não tem valor exacerbado. Nesse mundo onde o conhecimento é o centro, a hierarquia

burocrática está diminuindo, ela não desaparecerá, contudo, deve existir somente enquanto fizer referências ao conhecimento relevante, para se construir uma sociedade melhor para todos e não apenas para alguns. Como vemos isso ocorrer no nosso dia a dia? Basta olharmos para as grandes transformações que a educação brasileira vem vivenciando e uma dessas mudanças é o surgimento cada vez mais sólido de uma educação, a qual se concretiza longe do poder extremado do professor: um poder que o torna o porteiro, para a vida profissional dos discentes; pois é somente o professor quem detém todinhas condições de dizer quem deve ou não deve continuar a desenvolver as suas capacidades intelectuais em sociedade. Com a Educação a Distância o discente pode-se colocar ao largo deste poder ilimitado, absoluto, autocrático. É ela a maior mudança que a educação brasileira constatou nas últimas décadas, pois não é apenas uma educação que visa produzir corpos dóceis e úteis como no modelo existente na Academia atual: “a EaD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e/ou grupos específicos, [...] (BELLONI, 2006, pp. 4-5).”

Por ser um método que usa a tecnologia para o aprendizado, a Educação a Distância não se liga ao velho binômio mecanicista: ensino-aprendizagem. Isto ocorre porque ela não tem como meta uma relação de subalternidade entre docentes e discentes: apesar de se estabelecer a partir do uso de tecnologias da informação, ela aumenta a autonomia do discente, porquanto transfere-lhe todo o esforço pelo aprendizado, dessa forma torna-se superior à educação presencial, pois a relação de subserviência mantida pelos docentes é substituída pela relação de responsabilidade do discente para com a sua educação:

Temos que ter sob as nossas lentes, que a Educação a Distância é baseada em tecnologias da informação, entretanto o seu objetivo é a formação de indivíduos autônomos, que tenham condições de agir sem coações externas (DAU, Sandro e DAU Shirley, 2017, pp. 10-11).

Nunca é demais lembrar que a educação brasileira é informativa e não formativa: ela apresenta, superficialmente, as teorias já institucionalizadas, entretanto o aprofundamento, o questionamento e a reflexão, sendo a base da formação intelectual, são negligenciados: neste aspecto esquecemos que a educação que precisamos é aquela que gera o conhecimento, cujo objetivo é resolver os problemas

encontrados na sociedade. Sem embargo, na escola somos informados para sermos bons cidadãos e bons empregados, aliás péssimos empregados, pois o que o mundo precisa a escola brasileira não oferece: condições para as descobertas científicas, comunicação, adaptabilidade, criatividade, capacidade de se transformar e a reflexão sobre a categoria de conhecimentos que recebemos e o porquê de o recebermos dessa forma e não de outra, etc. Com a Educação a Distância o discente decide procurar o saber, porque: deseja criar; tem uma motivação para aprender; os seus interesses estão em jogo e não a glória e honra do docente, já denunciado desde o século XVII por Francis Bacon. A vantagem deste novo modelo de educação voltada para o conhecimento relevante em relação ao modelo de educação da fase industrial da economia está em seu objetivo não aparente e não esperado: libertar os indivíduos das amarras institucionais e o capacitar a agir com autonomia. Além disso, não podemos esquecer de esclarecer que a própria noção de espaço e tempo se torna inútil, para descobrir, medir e/ou aplicar o conhecimento:

A educação a distância pode ser um fator importante para a socialização e democratização do saber. O traço marcante da modalidade é a mediação das relações entre professores e alunos, substituindo a aula presencial tradicional, por uma proposta em que o tempo e o espaço podem ser distintos (AZEVEDO, 2012, p. 03).

Com a Educação a Distância podemos romper os grilhões da quantidade exaustivamente requerida pela educação institucionalizada e nos ater mais a uma educação de excelência, excelência essa tão exigida pela sociedade do conhecimento. Porque exige uma metodologia ativa, essa educação favorece à autonomia do discente que deve se caracterizar pela livre escolha desse, sem se deixar tutelar por técnicas de submissão, pequenas humilhações que servem para mostrar o poder do docente tais como: exigência truculenta de frequência; esquadrinhamentos; seriação; vigilância constante e o exame dos saberes (ápice de todas essas técnicas de dominação):

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade (FOUCAULT, 1977, p. 144).

Com a Educação a Distância as instituições perdem o controle sobre o discente, visto que ele participa do processo educativo e desmonta o controle unilateral, podendo fazer das suas ações um instrumento de condução e controle também. Nesse modelo de educação o discente não é apenas um indivíduo que deixa o seu presente e futuro nas mãos de um desconhecido, é o oposto a isto, pois ele se torna corresponsável por todo o seu aprendizado. Eles, discente e docente, têm uma conexão mais harmônica, pois todas as ações de ambos ficam registradas numa Plataforma, num Ambiente Virtual de Aprendizagem: as responsabilidades nos resultados podem ser analisadas a qualquer momento. Nessa relação ninguém pode delegar, procrastinar e nem se valer de embustes e prerrogativas de incapacidade, de nulidade ou de desqualificação do trabalho do outro. Nesse sentido o discente desenvolve a confiança em seu potencial de escolha, o qual é necessário quando frente às questões colocadas pelo seu existir diário, como igualmente ele terá condições de resolver os problemas maiores existentes no seu meio social. Com a Educação a Distância temos uma ruptura com a educação tradicional, pois o discente torna-se o centro da aprendizagem; a educação adquire a marca da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade; o conhecimento não existe para ser acumulado e sim para construir novos conhecimentos necessários a uma vida melhor em sociedade; abandona a memorização e coloca o discente em situação de compreender o mundo à sua volta.

Nas palavras de Amparo Fernández March “estas mudanças possibilitarão a existência de profissionais, que não apenas repetem comandos, contudo eles conseguirão refletir sobre os conhecimentos técnicos e científicos, [...]” (MARCH, 2009). Assim, poderemos encontrar as respostas aos problemas colocados por uma sociedade cada vez mais exigente de homens capacitados, bem como o profissional apto a se adaptar a um mundo em rápida transformação, portanto, não será somente uma repetição dos velhos modelos de uma educação criada para formar mão de obra barata, devido ao sucateamento da própria educação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ANTES DE ENCERRARMOS

Para se educar um discente na atualidade a Educação à Distância deve colocar em prática estes três pontos: aprofundado conhecimento dos fundamentos do pensamento; considerável produção acadêmica por parte dos docentes; qualidade de

conhecimento superior à média por parte dos envolvidos nesse processo educativo. Devemos observar que este esquema não serve, para o modelo atual de educação, pois o que se faz nas nossas escolas é pagar pouco aos professores e exigir deles serviços com uma qualidade superior: nesse contexto a educação já não serve para resolver os problemas da sociedade, é uma educação desplugada do mundo.

Caso a Educação a Distância consiga colocar em prática um destes quesitos, ela será infinitamente melhor do que o modelo de educação presencial e a sua metodologia será vencedora. Não é necessário buscar a excelência nestes três itens, basta somente um e já efeturemos algo novo.

É necessário dizer que de tempos em tempos deve haver sempre uma correção de cursos, a fim de que a educação não seja ultrapassada pelas necessidades da própria sociedade. Se for preciso abandonar uma educação tradicional e começar outra nova, os professores devem fazê-lo, porquanto uma educação questionadora, produtiva e eficiente deve estar em consonância com o mundo que a cerca.

Como vocês podem perceber o mundo mudou, porquanto não se precisa mais de mão de obra barata, bem como não se precisa mais de especialistas: precisamos de indivíduos que entendam muito de muitas coisas. Essa condição a nossa educação não tem condições de oferecer, visto que ela tem como primazia o excesso de informações e uma falsa especialização profissional. É uma educação que informa, quando o ideal seria formar: enquanto essa é profunda e sólida, aquela é ampla e superficial.

Esse modelo de educação acaba por tornar o indivíduo um mero repetidor de teorias alheias, desse modo ela não atende à necessidade social de uma educação voltada, para resolver os problemas do mundo onde o indivíduo se encontra. Quanto ao excesso informações que encontramos na nossa educação cabe aqui algumas palavras: a educação cria o indivíduo que uma sociedade precisa, sendo assim, quando apresentamos muitas informações aos indivíduos, a preocupação não está em dar-lhes condições de resolver questões que permeiam a vida dos indivíduos, sem embargo ela o torna passivo frente ao mundo, um mero repetidor de formas vazias, porque o conteúdo da educação é mínimo.

Não precisamos de educação que informe sobre as coisas no mundo, porém necessitamos daquilo que a Educação a Distância pode oferecer: formar um indivíduo capaz de pensar por si só, que tenha condições de tomar decisões livres, o

qual possa construir soluções para os problemas sociais. A Educação a Distância é a única forma de educação com condições de formar um indivíduo, o qual saiba das suas responsabilidades para com o mundo à sua volta.

Encerrando, é desnecessário defender ser urgente uma reformulação da educação, começando pela criação de uma matriz curricular (ou mesmo a sua eliminação), a qual possa oferecer condições aos discentes de resolverem problemas quotidiano que a sociedade apresenta a cada dia. Uma matriz curricular que não seja apenas um enfeite com um variado leque de disciplinas, o qual, entretanto, não possibilita ao discente um maior interesse e um ganho real de conhecimentos relevantes.

Além disso, devemos lembrar que não se pode descuidar da preparação de profissionais que sirvam de pilares para um novo mundo: uma melhor preparação inicia-se com o terceiro grau vai ao mestrado e ao doutorado chegando ao pós-doutorado, sem escolha não para por aí, visto que o aprendizado deve ser constante num mundo cada vez mais inconstante: é isto que a Educação à Distância está propondo.

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, A. B. *Formação docente para EAD*. São Paulo: UFSCAR, 2012.
- BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- BRUNNING R. H., SCHRAW G. J. and RONNING R. R. *Cognitive Psychology and Instruction*. 2. Ed., Englewoods Cliffs (ed.) New Jersey: Prentice Hall, 1995.]
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.
- DAU, Sandro e DAU, Shirley. *O humanismo e a educação*. São João Del Rei: UFSJ, 2017.
- DELORS, Jacques (Org.). *Educação para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DEWEY, J. *Vida e Educação*. São Paulo: Nacional. 1959.
- DRUCKER, Peter. *Fronteiras do amanhã*. Rio de Janeiro, Editora Fundo de Cultura, 1964.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- MACLAREN, Peter and FARAHMADPUR, Ramin. *Pedagogia Revolucionária na*

Globalização. Editora Dp&A, Rio de Janeiro, 2002;

MARCH, Amparo Fernández. *Metodologías activas para la formación de competencias*. <http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso35_2009/Metodologiasactivas.pdf> Acesso em 20/01/2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986.

NOVAK, J. D. and GOWIN, D. B. *Aprender a aprender*. 2. Ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1999.

ROGERS, C. *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Ed. Interlivros, 1973.

TAYLOR, F. W. *The principles of scientific management*. London: Harper & Brothers, 1911.

Capítulo 4
EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE: UM OLHAR
A PARTIR DAS NECESSIDADES
EPISTEMOLÓGICAS E PROFISSIONAIS DOS
TÉCNICOS DE ENFERMAGEM
Laudineia Dias Neves

EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE: UM OLHAR A PARTIR DAS NECESSIDADES EPISTEMOLÓGICAS E PROFISSIONAIS DOS TÉCNICOS DE ENFERMAGEM

Laudineia Dias Neves

Graduada em enfermagem. Mestre em Ciências da Educação.

RESUMO

Este artigo aborda a temática sobre educação permanente em saúde, com enfoque para os profissionais habilitados como técnicos de enfermagem. A sua relevância científica se apresenta na questão de trazer para o debate acadêmico, propostas de formação técnica para aqueles que atuam na linha de frente no âmbito da saúde pública. Reitera-se que a relevância de um estudo desta natureza para a comunidade acadêmica está no fato de possibilitar o reconhecimento das necessidades de formação a partir da ótica dos técnicos de Enfermagem, os quais podem ajudar significativamente na compreensão do fenômeno estudado. Assim, pode-se contribuir para a otimização dos serviços de Enfermagem pelo fato de redirecionar as metodologias e conteúdos dos cursos de formação a serem oferecidos na região. A implementação de um programa de educação permanente em saúde poderia ampliar as possibilidades do município em adequar-se às normas do Ministério da Saúde no que tange aos cumprimentos de protocolos, atendimento aos usuários, prestação de serviços clínico-assistenciais (promoção, prevenção, tratamento e reabilitação da saúde).

Palavras-Chave: Educação permanente; Educação permanente em saúde; Técnicos em enfermagem; Saúde pública.

ABSTRACT

This article addresses the issue of continuing education in health, focusing on professionals qualified as nursing technicians. Its scientific relevance is presented in the matter of bringing to the academic debate, proposals for technical training for those who work on the front line in the field of public health. It is reiterated that the relevance of a study of this nature for the academic community lies in the fact that it allows the recognition of training needs from the perspective of Nursing technicians, which can significantly help in understanding the phenomenon studied. Thus, one can contribute to the optimization of Nursing services by redirecting the methodologies and contents of the training courses to be offered in the region. The implementation of a program of permanent education in health could expand the possibilities of the municipality to adapt to the norms of the Ministry of Health in terms of compliance with protocols, service to users, provision of clinical-assistance services (promotion, prevention, treatment and health rehabilitation).

Keywords: Permanent education; Permanent education in health; Nursing technicians; Public health.

INTRODUÇÃO

Com a adesão do município de Mutum - MG ao programa de municipalização da Saúde, em 2005, o gestor em exercício fechou parcerias com a Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, a fim de atender às exigências do Ministério da Saúde quanto ao efetivo de profissionais para atender às demandas da população e às normas de adesão ao programa de assistência à saúde da Família. Porém, nenhum outro tipo de incentivo houve por parte do poder público no sentido de dar continuidade à formação técnica e humanística dos profissionais habilitados em enfermagem (técnicos e bacharéis), atuantes na Secretaria Municipal de Saúde.

A educação permanente em enfermagem² é um problema de políticas públicas porque, com a universalização da saúde consignada na Constituição Federal de 1988, passou a haver necessidade de investimentos e a gama de usuários cresceu, vertiginosamente, ou seja, o que era privilégio de poucos, passou a ser direito garantido, fundamentalmente, de todos os cidadãos. Percebe-se, desta forma, a necessidade da implantação de programas de educação permanente em saúde, como também o quanto o desafio da profissão de enfermagem trouxe para refletir sobre a seriedade da educação permanente em saúde como um núcleo preponderante e essencial para o bom desempenho do processo de trabalho em saúde.

Depreende-se, assim, que o interesse pela educação permanente para os profissionais de enfermagem é uma atitude necessária no processo de trabalho em saúde que deve ser realizada para contribuir para uma melhor assistência e na satisfação de si mesmo e do usuário. Decorrente da complexidade do processo de trabalho em saúde, esta pesquisa centra-se na necessidade da educação permanente como elemento essencial na formação e desenvolvimento de recursos humanos das instituições de saúde em especial para os profissionais técnicos em enfermagem lotados na Secretaria Municipal de Saúde de Mutum – MG (Brasil).

Nesta contextualização, entende-se que as relações entre saúde e educação caracterizam-se por relações dialéticas, sendo ambas sistemas que devem caminhar

² A educação permanente é a articulação entre as necessidades de aprendizagem e as necessidades do trabalho, quando o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das pessoas e das organizações de saúde (Notas da autora, 2022).

juntos. A educação permanente em saúde é uma estratégia inovadora na formação e desenvolvimento das práticas educativas tendo em vista a melhoria do processo de trabalho e desempenho dos profissionais da referida área. Nessa proposta, a mudança das estratégias de organização e do exercício da atenção terá que ser construída na prática concreta das equipas (BRASIL, 2004).

O município de Mutum, ainda não conta com um programa de educação permanente em saúde para os profissionais técnicos em enfermagem, o que deixa a desejar quanto ao aperfeiçoamento contínuo destes servidores. E esta falha ocasiona perdas significativas numa melhora a longo prazo no processo de trabalho e atendimento aos usuários dos serviços de saúde.

A implantação de um programa de educação permanente em saúde poderia ampliar as possibilidades do município em adequar-se às normas do Ministério da Saúde no que tange aos cumprimentos de protocolos, atendimento aos usuários, prestação de serviços clínico-assistenciais (promoção, prevenção, tratamento e reabilitação da saúde).

Por acreditar que é fundamental haver relação entre teoria e prática, entende-se que a Educação Permanente em Enfermagem deve ser baseada naquilo que o profissional necessita para o melhor desempenho de suas atividades. Exemplo: no município, há cerca de três anos, foi implementado um treinamento sobre transfusão sanguínea, direcionado todos os técnicos em enfermagem, considerando que, o que os profissionais necessitavam saber, era um estudo para o atendimento a gestantes que não aderiam ao pré-natal. A maioria dos profissionais não entendeu o propósito do treinamento visto que na cidade este não era um problema corriqueiro, existiam muitas outras situações que precisavam ser tratadas por meio de treinamentos, como por exemplo, a questão da assistência ao drogado, visto que existem muitos que chegam às unidades de saúde necessitando de um tratamento especializado e não existe foco nesta questão, dentre muitas outras, cujos conteúdos e metodologias estão distantes como o exemplo citado.

Mediante a realidade observada no Município de Mutum – MG, em termos de qualificação e capacitação dos profissionais de Enfermagem, foi observado que o município enfrenta grandes dificuldades, visto que os cursos oferecidos pelo Ministério da Saúde são cursos fragmentados, sem muita articulação entre teoria e prática. Observa-se que os profissionais técnicos de Enfermagem não demonstram satisfação com os métodos e conteúdos trabalhados nestes cursos.

Analisando estes fatores, sentiu-se a necessidade da implementação de um programa de Educação Permanente, que não esteja desvinculado das reais necessidades epistemológicas e profissionais dos técnicos de Enfermagem, mas que vincule-se às demandas atuais do município e sirva de subsídio para os profissionais que atuam na região.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO

A Educação, segundo Freire (1990), é uma práxis, que significa uma profunda interação entre prática e teoria, seguindo uma ordem onde a prática precede a teoria e a teoria dá novo sentido à prática. Entendendo, assim, que é um processo sistematizado e contínuo, destinado a possibilitar o acesso à produção de conhecimentos.

Pode ser entendida como um processo, um fator fundamental para a ampliação intelectual do ser humano. Tendo como objetivo maior a garantia de um futuro melhor para todos. Desta maneira, a educação e os educadores ocupam cada vez mais espaço social na medida em que aumenta a sua centralidade, responsabilidade e atuação na sociedade.

A constituição Federal de 1988, em seu art. 205 dispõe que 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”. Pode-se perceber acerca do conteúdo do referido artigo que a mesma é direito inalienável do cidadão, sendo esta premissa respaldada na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – esta que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), que “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (LDB, 1996: art. 1º, § 1º).

No entanto, educação é um processo que inclui e vai além da Educação Escolar, pois

(...) A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o a sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca por um sujeito que é o homem. O homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. Por outro lado a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de si mesmo (FREIRE, 1979, p. 14).

Aliada à educação está o ensino. A palavra educação em suas origens tinha o significado de disciplina. Ou seja, o objetivo era doutrinar o corpo e o espírito para executar fidedignamente determinada tarefa. Já a palavra *ensinar* vem do latim *insignare* que significa marcar com um sinal de vida, de busca, despertar. Deste modo, dois aspectos podem ser observados no ato de ensinar: a utilização intencional do conhecimento e o resultado alcançado (ANASTASIOU e ALVES, 2003). Portanto, “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando” (Freire, 1979, p.15), entendendo esta fala como um processo dialético. A Educação permanente oportuniza o aprendizado do pessoal de enfermagem, porém, os conteúdos devem considerar a realidade, o cotidiano do trabalho, as necessidades do profissional, do setor de trabalho, da instituição e a evolução tecnológica.

Recuando aos anos do século XIX, na Inglaterra, dá-se início à disposição da formação de enfermeiras, com a concepção da primeira escola, seguindo um plano curricular onde os conteúdos eram determinados em torno de conceitos e princípios, que, ainda hoje, se apreciam como inexcusáveis. Pelo fato de analisarem ser a formação das enfermeiras, estabelecida em torno do respeito pelo indivíduo e pela importância atribuída ao ambiente, o profissional era motivado a desenvolver a ação com ênfase no respeito e dedicação no atendimento ao público. Neste sentido,

A proposta de questionamento a fazer à formação de enfermeiros e, mais do que isso, à formação em enfermagem alicerça-se numa “... perspectiva sociológica que envolva um processo de ver além das fachadas das estruturas sociais”, procurando compreender de que forma “(...) o pensamento sociológico marca o amadurecimento de várias correntes intelectuais que podem ser localizadas com toda a precisão na moderna história ocidental” (BEZERRA, 2003, p. 21).

A partir de fatores sociais, podem entender-se as diversas construções históricas que compõem o estofado da história humana e suas vertentes. Em educação não é diferente, uma vez que por muito tempo a educação em serviço foi entendida como *reciclagem*; porém, na atualidade, a educação vem sendo reconstruída como prática de extrema importância no processo de trabalho em saúde reconhecida como estratégica nas abordagens no desenvolvimento de cunho democrático e dialógico, considerando o local de trabalho como estratégia de implementação de um aprendizado expressivo; isto pode ser direcionado aos segmentos de Enfermagem visto que,

A Enfermagem constitui-se actualmente numa área do saber útil à sociedade, utilidade esta traduzida essencialmente pelo desenvolvimento de um conjunto de actividades que são essenciais à vida dessa sociedade, mas ainda não reconhecidas como fazendo parte de um campo autónomo de saber e de intervenção. Por isto, impõe-se que ao "...fazer perguntas sociológicas, (...) se pressupõe que o sociólogo esteja interessado em olhar além das metas de acções humanas comumente aceites ou oficialmente definidas. Pressupõe uma certa consciência de que os factos humanos possuem diferentes níveis de significado, alguns dos quais ocultos à consciência da vida quotidiana" (Ib., p.39). Considera-se «sociedade» como um grande complexo de relações humanas ou, para usar uma linguagem mais técnica, um sistema de interacção. Quanto ao termo «social», empregamo-lo de maneira mais limitada e com maior precisão, para nos referirmos à interacção, à inter-relação e à reciprocidade. A sociedade consiste, assim, num complexo de factos «sociais» (AMENDOEIRA, 2009, p. 11).

Mediante estas considerações, pode-se refletir acerca da educação permanente em saúde, tomando por base a relação que se estabelece entre teoria e prática, em outras palavras, a educação permanente deve refletir a realidade laboral dos segmentos de Enfermagem, podendo-se recorrer as concepções de Freire quando diz que a Educação é "uma práxis que significa uma profunda interação entre prática e teoria, seguindo uma ordem onde a prática precede a teoria e a teoria dá novo sentido à prática (FREIRE, 1979, p. 15). Cuida-se de um processo sistematizado e contínuo, destinado a possibilitar o acesso à produção de conhecimentos.

EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE

O conceito de educação permanente em saúde começa a ser estruturado pela OPS (Organização Pan-Americana de Saúde) em meados da década de 1980 e passa a influenciar mais diretamente a área da saúde propondo um novo paradigma.

"A educação permanente vai, paulatinamente, constituindo-se em contraposição ao modelo anterior, como uma das estratégias para enfrentar o aumento da demanda e a pressão da população pelo acesso à saúde" (BRASIL, 2008, p. 19). Assim, a educação permanente é enfatizada como uma importante ferramenta para que os agentes de saúde tenham a possibilidade de tornarem-se atores e possam, a um só tempo, romper com a dicotomia teoria-prática que se tornava uma forma hegemônica para aqueles que estavam no sistema desde há muito tempo e que permitia, aos envolvidos, terem a capacidade de identificar problemas, criar situações-problema e propor novas soluções.

De acordo com o Ministério da Saúde:

O enfoque da Educação Permanente, ao contrário, representa uma importante mudança na concepção e nas práticas de capacitação dos trabalhadores dos serviços. Supõe inverter a lógica do processo: incorporando o ensino e o aprendizado à vida cotidiana das organizações e às práticas sociais e laborais, no contexto real em que ocorrem; modificando substancialmente as estratégias educativas, a partir da prática como fonte de conhecimento e de problemas, problematizando o próprio fazer; colocando as pessoas como atores reflexivos da prática e construtores do conhecimento e de alternativas de ação, ao invés de receptores; abordando a equipe e o grupo como estrutura de interação, evitando a fragmentação disciplinar (*Id.*, 2009, p. 44)

A educação permanente em Saúde, ao mesmo tempo que disputa pela atualização cotidiana das práticas clínico-epistemológicas insere-se em uma necessária construção de relações inter e transpessoais e abre possibilidades para a criação de processos que nascem no seio da práxis das equipes em atuação conjunta. A aprendizagem em enfermagem, para além dos aspectos científicos incontornáveis, faz-se muito em contato com as pessoas, com os pacientes e cidadãos; esta práxis, como atividade transformadora, contribui para múltiplas e multidimensionais formas de aprendizagem. Cada vez mais, o profissional de enfermagem é um educador em saúde, em hábitos saudáveis, em prevenção e é nesta sua atividade educativa que se estabelece uma dialética entre teoria e prática, reformulando, muitas vezes, conceitos e concepções previamente definidos pelas teorias que aprendeu na academia.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE

O Ministério da Saúde, por meio da portaria 198³ criou a política nacional de educação permanente em saúde (EPS) como estratégia do Sistema Único de Saúde (SUS) para a formação e o desenvolvimento de profissionais para o referido setor (BRASIL, 2004).

Desta forma, a formação permanente em saúde passou a ser requisito básico amparado na lei. Nesse sentido,

Educação permanente deixa de se restringir à formação profissional sendo vista como uma estratégia para a mudança no sistema de saúde, ou seja, como uma estratégia fundamental para a recomposição das práticas de formação, atenção, gestão, formulação de políticas e controle social no setor de saúde (BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2003, p. 01).

³ A **PORTARIA Nº 198/GM Em 13 de fevereiro de 2004** institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências.

A incorporação da Educação Permanente na cultura institucional, com contribuição efetiva para a mudança do modelo assistencial, pressupõe o desenvolvimento de práticas educativas que foquem a resolução de problemas concretos envolvendo processos de discussão em equipe e de auto-avaliação da mesma, na perspectiva de buscar alternativas de transformação do processo de trabalho para o alcance de resultados mais efetivos e eficazes.

De acordo com a Política Nacional de Educação Permanente em saúde (2009) o Ministério da Saúde e as Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde serão responsáveis por:

I – Planejar a formação e a educação permanente de trabalhadores em saúde necessários ao SUS no seu âmbito de gestão, contando com a colaboração das Comissões de Integração Ensino-Serviço; II – Estimular, acompanhar e regular a utilização dos serviços de saúde no seu âmbito de gestão para atividades curriculares e extracurriculares dos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação na saúde; e III – Articular, junto às Instituições de Ensino Técnico e Universitário, mudanças em seus cursos técnicos, de graduação e pós-graduação de acordo com as necessidades do SUS, estimulando uma postura de co-responsabilidade sanitária. (BRASIL, 2009, p. 15)

Nesta perspectiva, a educação permanente se dá pela possibilidade de renovação das práticas para o alcance de novas metas em termos de produtividade eficiente e eficaz. Na área da saúde serve para direcionar a atuação dos segmentos que nela atuam, indo ao encontro da exigência ético-política no cotidiano da produção setorial:

A definição de uma política de formação e desenvolvimento para o Sistema Único de Saúde, seja no âmbito nacional, estadual, regional, e mesmo municipal, deve considerar o conceito de Educação Permanente em Saúde e articular as necessidades dos serviços de saúde, as possibilidades de desenvolvimento dos profissionais, a capacidade resolutiva dos serviços de saúde e a gestão social sobre as políticas públicas de saúde. (BRASIL, 2009, p. 20).

Para Merhy (2005, p.173-174), todo o processo de EPS “implicaria força de produzir, capacidade de problematizar a si mesmo no agir pela geração de problematizações”. Torna-se assim uma importante ferramenta para o aprimoramento e aperfeiçoamento do profissional em enfermagem o qual propicia uma transformação de forma ampla para si mesmo e para a sociedade, usuários do serviço de saúde, onde “atualmente ninguém pode pensar adquirir na juventude, uma bagagem inicial

de conhecimento que lhe baste para toda a vida, por que a evolução do mundo exige uma evolução permanente dos saberes” (PASSOS, 2009, p. 17).

Faz-se necessário, então, aprimorar o conhecimento permanentemente pensando no contexto em que se está inserido, cabendo ao profissional em enfermagem não fazer do seu trabalho uma rotina e sim estar capacitado para a melhor atuação profissional, decorrente das constantes mudanças que ocorrem no seu campo de atuação. Essa necessidade da educação permanente vem sendo reforçada pelos grandes avanços tecnológicos, aliada às mudanças socioeconômicas que têm obrigado os profissionais a reverem sua atuação, com vistas a buscar novos conhecimentos procurando atualização diariamente, dentro de suas realidades intrínsecas (MERHY, 2005).

A educação permanente é uma realidade que se torna necessária, pois o avanço tecnológico e a transformação do processo de trabalho em saúde resultam na busca de novas competências, saberes e habilidades, fazendo com que os saberes adquiridos na formação básica tornam-se obsoletos exigindo assim um processo de educação contínua para melhor atuação profissional e na vida em sociedade.

Importante também ouvir o profissional, sobre seus saberes, competências para que haja, não apenas uma escuta e sim uma troca de saberes. O profissional que irá conduzir a prática da educação permanente irá servir de mediador e não impor um determinado conteúdo.

PROFISSÃO E IDENTIDADE DO ENFERMEIRO

A enfermagem tem um papel preponderante na área da saúde e da educação em saúde por ser uma profissão que busca promover o bem estar do ser humano, considerando sua liberdade, unicidade e dignidade, atuando na promoção da saúde, prevenção de enfermidades, no transcurso de doenças e agravos, nas incapacidades e no processo de morrer (DEBIN, et al 2004).

Nesta perspectiva, a Enfermagem deve ter como principal filosofia a humanização por intermédio de uma assistência propícia a recuperação do paciente. Sobre este aspecto, Debin et al (2005) concluem que dentre as ações de humanização inclui-se a mudança nas ações e comportamentos dos profissionais frente ao paciente e seus familiares para amenizar o sofrimento dos mesmos e, conseqüentemente, favorecer o processo de recuperação das vítimas.

Neste sentido, o Código de Ética dos profissionais de enfermagem, por meio da Resolução n.º240/2000, capítulo I (COFEN, 2000), estabelece que,

O profissional da enfermagem respeita a vida a dignidade e os direitos da pessoa humana, em todo seu ciclo vital, a discriminação de qualquer natureza, assegura ao cliente uma assistência de enfermagem livre de danos decorrentes de imperícia, negligência ou imprudência, cumpre e faz cumprir os preceitos éticos e legais da profissão, exercendo a enfermagem com justiça, competência, responsabilidade e honestidade (COFEN, 2000, p. 35).

Desta forma, deve-se considerar que a humanização deve permear cada uma das atividades exercidas pelos enfermeiros, pois ao se respeitar e atender as necessidades e direitos do paciente, a equipe que com ele se relaciona terá sucesso em seu trabalho, já que é de responsabilidade principalmente do enfermeiro fazer com que esses direitos sejam cumpridos. Nesta perspectiva, Mendes et al (2000) afirmam que, os enfermeiros, mais do que qualquer outro profissional de saúde, tem frequentemente tempo, oportunidade e, acima de tudo, preparo para demonstrar seu conhecimento pelo direito do paciente, a ser assistido com dignidade e ainda mais, de promover estes direitos, através de suas ações. Ser enfermeiro/a é, atualmente, mais do que um profissional de saúde, é um educador em saúde que cuida dos cidadãos no sentido de promover uma vida saudável, com hábitos saudáveis que contribuam para a prevenção de enfermidades decorrentes de hábitos de vida pouco saudáveis.

NÍVEIS DE FORMAÇÃO E ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM

Os profissionais de Enfermagem estão classificados em dois grupos: nível médio e superior. A diferença entre o técnico e o enfermeiro está no nível de formação, sendo que cada um atua de forma diferenciada devido a suas distintas responsabilidades, porém, ambas exigem o preparo teórico-prático, clínico e epidemiológico.

Segundo Garofle (2011) o profissional de nível médio,

Exerce atividade de nível médio, envolvendo orientação e acompanhamento do trabalho de enfermagem em grau auxiliar, e participação no planejamento da assistência de enfermagem. Deve participar do programa de assistência de enfermagem, orienta e supervisiona o trabalho em enfermagem como auxiliar e participa da equipe de saúde. Sempre com a supervisão de um enfermeiro. O curso tem duração de três anos e pode ser feito com o Ensino Médio de formação geral (GAROFLE, 2011, p. 03).

O enfermeiro, por sua vez, possui formação superior, cuja graduação tem a duração de, no mínimo, cinco anos, podendo este ingressar em cursos de pós graduação como especialização, mestrado, doutorado e atuar como professor de nível médio e superior em cursos de Enfermagem. Dentre suas atribuições pode-se destacar:

Exercer direção do órgão de enfermagem e chefia de serviço e unidade de enfermagem. Entre outras tarefas, pode realizar partos naturais, organizar e dirigir serviços de enfermagem, cuidar diretamente de pacientes graves com risco de vida, trabalhar na prevenção e controle de infecção hospitalar. (GAROFLE, 2011, p. 03).

É importante enfatizar que as atuais demandas para a formação do enfermeiro abrangem questões como a compreensão científica, técnica, política e ética, cujas vertentes servem para que o enfermeiro saiba intervir nas situações de doença enfrentadas pelos pacientes, atuando numa perspectiva crítico-transformadora voltada, tanto para o cuidar, como para o educar, o gerenciar e, o que é fundamental, pesquisar, como uma forma de caracterizar interesses técnicos, práticos e emancipatórios.

De acordo com Casa Nova (2008), atualmente, o perfil do profissional de enfermagem está determinado no Decreto-lei 437/91, de 8 de Novembro (Carreira de Enfermagem), no Decreto-lei n.º 161/96, de 4 de Setembro (Regulamento de Exercício Profissional dos Enfermeiros) e a afirmação da identidade profissional teve, em 1998, um contributo primordial: a criação da Ordem dos Enfermeiros, que tem como desígnio fundamental promover a defesa da qualidade dos cuidados de enfermagem prestados à população, assegurando a observância das regras cabíveis a estes profissionais.

Tem-se como perfil do profissional, “um enfermeiro com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, enfim, um profissional qualificado para o exercício da enfermagem com base no rigor científico e intelectual, pautado nos princípios éticos” (MOURA, 2005, p. 53).

No tocante às atribuições dos enfermeiros, espera-se que os mesmos tenham competência para gerenciar toda a equipe de enfermagem (profissionais técnicos), sabendo identificar e intervir nas diversas situações pelas quais os pacientes se encontram; amenizar a ansiedade desses e de seus familiares; utilizar os recursos

tecnológicos que compõem os ambiente hospitalares e facilitar a interdisciplinaridade (ZEN, 1986).

O autor supracitado identifica alguns elementos envolvidos na atuação do enfermeiro, destacando a liderança situacional enquanto atributo peculiar a estes profissionais que incluem duas dimensões: maturidade de trabalho (capacidade) que centra-se nas habilidades técnicas e a psicológica (disposição) ou seja, a motivação para tomar decisões. Sob este ângulo, classificam-se quatro estilos de liderança: determinar, persuadir, compartilhar e delegar, os quais envolvem uma combinação de comportamentos de tarefas e de relacionamentos. Neste sentido, a liderança situacional torna-se um modelo de aplicação para o exercício da liderança do enfermeiro, pois considera o contexto vivenciado e a maturidade e a disposição do liderado para coordenar a assistência de enfermagem.

POLÍTICAS DE SAÚDE E O PAPEL DOS ENFERMEIROS EM SUAS OPERACIONALIZAÇÕES

Com base em Faráh (2003), o atual contexto de sociedade propiciou um 'novo fazer saúde e educação' o qual propõe uma educação voltada para a era planetária com vistas a um amanhã sustentável com possibilidade de um mundo melhor, com melhores alternativas, multidisciplinares e contextualizadas. Novas exigências vêm sendo apresentadas aos trabalhadores da saúde desde a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), através da Carta Magna de 1988.

Ao traçar a trajetória das políticas de saúde acerca da Educação permanente, Faráh (2003) destaca que,

Nas Conferências Nacionais de Saúde subseqüentes, incluindo a I e II Conferências Nacionais de Recursos Humanos para a Saúde (1986 e 1993), registrou-se a necessidade de educação permanente para os profissionais de saúde em serviços, que, gradativamente, foi se tornando imprescindível, como forma de tornar os recursos humanos capazes de compreenderem as necessidades dos serviços e os problemas de saúde da população. (FARAH, 2003, p. 02).

Vale acrescentar que, com a regulamentação do SUS, que se deu por intermédio da lei 8080/90, formalizou-se a tentativa de estabelecer a educação permanente na área da saúde, ao propor que os municípios teriam a função de ordenar e formar os recursos humanos na área da saúde. Neste contexto, pode-se

considerar que o desenvolvimento de processos educativos para os trabalhadores da área da saúde “constituiu-se numa estratégia para a implementação do SUS e para orientar a melhoria da qualidade de assistência prestada aos usuários do SUS”. (FARAH, 2003, p. 02). Esta política voltava-se para a qualificação do profissional de Enfermagem para a prestação de um serviço eficiente aos usuários do SUS.

Conforme pode-se observar nas palavras de Farah (2003):

O processo educativo a ser construído para os profissionais de saúde que atuam no SUS não deve ser entendido como aquele que substitui apenas as lacunas de formação na graduação. Ele deve ocupar os espaços criados pelo modelo assistencial proposto para o SUS e que precisam ser preenchidos para sua efetivação. O processo ainda deve ser um meio de adaptação do conhecimento técnico para a transformação das práticas dos profissionais de saúde (FARAH, 2003, p. 05).

Vale salientar que as políticas de saúde devem propiciar as condições necessárias para que de fato haja a garantir do direito universal a saúde previsto na constituição, a qual exige profissionais comprometidos a garantir a atenção integral, reconhecendo assim a seriedade do trabalho em equipe, que meditem permanentemente sobre sua prática, buscando aproximá-las, o máximo possível, das necessidades básicas da população e entendendo, assim, a importância do permanente repensar do seu próprio trabalho.

Cabe ao profissional de enfermagem, em especial ao técnico, não permitir que seu trabalho venha a tornar-se uma rotina, buscando estar capacitado para a melhor atuação profissional, decorrente das constantes mudanças que ocorrem na área da saúde. Essa necessidade da educação permanente vem sendo reforçada considerando os grandes avanços tecnológicos além das mudanças socioeconômicas que levam os profissionais a reverem sua atuação e a população a tornar-se cada vez mais exigente em termos de qualidade dos serviços que lhes são prestados. Alia-se a isto o avanço tecnológico e a transformação do processo de trabalho em saúde, resultando na busca de novas competências, fazendo com que os saberes adquiridos na formação básica tornem-se obsoletos, em pouco tempo, o que passa a exigir e a justificar incentivos e investimentos por parte dos gestores em um processo de educação contínua com vistas a melhorar a atuação profissional dos agentes públicos de saúde e a vida em sociedade (CARRONDO, 2006).

Sob a ótica de Rios (2003), pode-se considerar que a Educação Permanente constitui-se uma necessidade real, devendo haver uma reflexão constante sobre como

está sendo realizado um determinado atendimento, projeto ou programa e se os resultados estão sendo alcançados. Desta forma, “o saber fazer deve ser um saber fazer bem, que leve em conta os aspectos técnicos, políticos e éticos. Para o profissional de saúde, não basta saber, é preciso ‘articular responsabilidade, liberdade e compromisso’” (RIOS, 2003, p. 23).

De acordo com Ministério da Saúde (2009):

A Educação Permanente, tradicional recurso no setor de Saúde, se caracteriza por: representar uma *continuidade* do modelo escolar ou acadêmico, centralizado na atualização de conhecimentos, geralmente com enfoque disciplinar, em ambiente didático e baseado em técnicas de transmissão, com fins de atualização (...). Por este fato se produz uma distância entre a prática e o saber (compreendido como o saber acadêmico) e uma desconexão do saber como solução dos problemas da prática (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009, p. 43).

A educação permanente é organizada em cursos periódicos sem sequência constante, o que não se vincula às necessidades do processo de trabalho cotidiano, inerente ao ambiente em questão, não levando em conta a organicidade e as necessidades prementes que afetam a população beneficiada, diretamente.

Na atualidade, o mercado de trabalho encontra-se em plena transformação: tudo muda e de forma muito rápida, exigindo que os profissionais, inclusive os de enfermagem, utilizem estratégias para a sua atualização constante nas perspectivas pessoal, profissional, social e cultural.

Ainda de acordo com o Ministério da Saúde:

O enfoque da Educação Permanente, ao contrário, representa uma importante mudança na concepção e nas práticas de capacitação dos trabalhadores dos serviços. Supõe inverter a lógica do processo: incorporando o ensino e o aprendizado à vida cotidiana das organizações e às práticas sociais e laborais, no contexto real em que ocorrem; modificando substancialmente as estratégias educativas, a partir da prática como fonte de conhecimento e de problemas, problematizando o próprio fazer; colocando as pessoas como atores reflexivos da prática e construtores do conhecimento e de alternativas de ação, ao invés de receptores; abordando a equipe e o grupo como estrutura de interação, evitando a fragmentação disciplinar (*Id.*, 2009, p. 44).

Depreende-se disto que a educação permanente em saúde exige o reconhecimento dos limites de cada profissional atuante e os da sua profissão, bem como do seu saber, a realização de uma reflexão permanente sobre o fazer cotidiano, tentando unir a formulação de um problema à busca de solução para o mesmo,

criando a partir disto, novas práxis. O que seria, portanto, um grande desafio para o profissional de saúde: produzir autointerrogação de si mesmo no agir produtor do cuidado; colocar-se ético-politicamente em discussão, no plano individual e coletivo, do trabalho.

Ser profissional de enfermagem torna-se um grande desafio, pois os problemas vivenciados em sua atuação perpassam os conhecimentos técnico-científicos. Devendo, principalmente, também respeitar as questões culturais, sociais e econômicas no contexto que a população atendida está inserida.

Os profissionais de enfermagem, principalmente os atuantes na estratégia da saúde da família e comunidade (ESF) são profissionais que mais têm possibilidade de interagir com a população na perspectiva de mudança do quadro sanitário da saúde; baseado nisto, depreende-se da importância de estarem sempre atualizados a fim de poderem atuar, na área, com mais segurança e eficácia. Pode-se acrescentar que os referidos profissionais, em especial os enfermeiros, têm responsabilidades educativas perante a população, o que passa a delegar maiores demandas para a ampliação dos seus próprios conhecimentos através da Educação Permanente, a qual lhe dará novas coordenadas para o exercício de suas funções laborais no setor da Enfermagem.

A educação, entendida como um processo, é um fator fundamental para a ampliação intelectual do ser humano. Podendo, deste modo, garantir um futuro melhor para aqueles que dela usufruem, passando a ocupar, cada vez mais espaço, à medida que aumenta a sua relevância e abrangência na vida social. A educação, para Freire (1990) “é práxis, que significa uma profunda interação entre prática e teoria, seguindo uma ordem que a prática precede a teoria e a teoria dando novo sentido à prática.” Já a educação permanente é um processo sistematizado e contínuo de relação ensino-aprendizagem destinado a possibilitar o acesso aos conhecimentos que estão sendo produzidos pela pesquisa erudita aplicadas ao cotidiano profissional formando uma práxis laboral.

O objetivo da Educação Permanente é Buscar soluções a partir dos problemas enfrentados no cotidiano do trabalho, considerando as experiências e as vivências de cada um, e, com isso, promover transformações na prática profissional, na própria organização do trabalho e nas práticas de ensino (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009).

EDUCAÇÃO PERMANENTE, ENQUANTO INSTRUMENTO DE CAPACITAÇÃO PARA OS PROFISSIONAIS DA SAÚDE

A Educação Permanente tem evoluído em seu conceito e no contexto dos sistemas de saúde. Assim, trata-se de um processo permanente que promove o desenvolvimento integral dos profissionais do setor, empregando os acontecimentos do trabalho, o ambiente normal das atividades em saúde e os estudos dos problemas reais e do cotidiano e situações mais apropriadas para atingir uma aprendizagem significativa (HADDAD; MOJICA; CHANG, 1989).

Caracteriza-se como um conjunto de práticas usuais que objetivam mudanças pontuais nos modelos hegemônicos de formação e atenção à saúde. É um processo que busca proporcionar ao indivíduo a aquisição de conhecimentos, para que ele atinja sua capacidade profissional e desenvolvimento pessoal, considerando a realidade institucional e social (BEZERRA, 2003).

As empresas devem buscar a capacitação e o desenvolvimento de seus quadros, pois observa-se que, atualmente, nas organizações hospitalares, o contraste entre necessidades e realidade é acentuado. Desse modo, um programa de educação voltado aos profissionais técnicos em enfermagem requer um planejamento dinâmico, participativo, interdisciplinar com objetivos definidos, buscando atender, diretamente, as necessidades da organização e dos profissionais.

Alguns autores acrescentam que os programas de educação permanente em saúde, desenvolvidos por profissionais de saúde atualizados e de diversas outras áreas interligadas, contribuem para a queda de internações e os usuários do sistema passam a identificar as doenças, a adotar medidas de redução dos fatores de risco e a receber um tratamento capaz de auxiliar nas mudanças de comportamento associado ao padrão alimentar e o aumento de atividade física para o controle de doenças e a melhoria de suas respectivas qualidades de vida.

Visto desta forma,

O processo de trabalho é um momento privilegiado de exercício de capacidades, de manifestação ativa dos indivíduos humanos e, por isso, podemos dizer que a realização em si dessas individualidades é também um objetivo de todo trabalho. Dito de outra forma, desenvolver a capacidade e a possibilidade de realizar um trabalho pode ser em si mesmo, um objetivo (FARIA *et al.*, 2008, p.22).

Depreende-se desta fala que a educação permanente se dá pela importância de um novo olhar, que se distingue dos processos de educação permanente. Ou seja, há uma necessidade de envolvimento com o objeto de trabalho e a desenvoltura de uma práxis dentro do contexto profissional; entendendo a práxis como a relação de reciprocidade e simultaneidade entre a teoria e a prática. Dentro da área de saúde e, em especial, na atuação do técnico em enfermagem esta relação deve ser o mais fidedigna possível porque há uma estreita participação deste na vivência diária do paciente, aplicação de medicamentos, coleta de dados e tratamento direto com os doentes e seus familiares.

Para Merhy (2005, p. 173-174) “todo o processo de educação permanente em saúde implica força de produzir capacidade de problematizar a si mesmo no agir pela geração de [novas] problematizações” (grifo nosso). Entende-se, assim, que a educação permanente é uma importante ferramenta para o aprimoramento e aperfeiçoamento do profissional técnico em enfermagem o qual propicia uma transformação de forma ampla para si mesmo e para a sociedade e usuários do serviço de saúde.

Continuar a busca por aperfeiçoamento teórico-técnico é uma questão de exímia relevância e, “na atualidade ninguém pode pensar adquirir na juventude, uma bagagem inicial de conhecimento que lhe baste para toda a vida, por que a evolução do mundo exige uma evolução contínua dos saberes” (PASSOS, 2009, p. 17).

Estas atitudes de evolução do conhecimento e das doutrinas em certas áreas do saber humano são muito comuns em áreas de saúde, mais até do que se poderia aceitar. Isto advém da herança de uma educação bancária, onde não apenas o professor depositava os seus meandros na cabeça vazia do aluno como este, de igual forma, via-se obrigado a tal, a começar pelas avaliações acadêmicas que assim o obrigavam e depois porque este aluno, possivelmente, jamais teria outra oportunidade de encontrar-se com o Mestre.

A educação permanente vem sendo considerada como uma estratégia de suma relevância na atualidade, principalmente no campo da saúde. A necessidade da educação permanente em saúde tem sido impulsionada pelos avanços tecnológicos, pelas mudanças socioeconômicas e culturais, que levam os indivíduos a buscarem, reverem e atualizarem seus conhecimentos, permanentemente.

CONCLUSÃO

A educação permanente nos campos estratégicos da saúde vem sendo estudada com afinco pelas autoridades, principalmente, aquelas ligadas à Saúde Estratégica da Família. Este fato deve-se à necessidade de que as novas propostas políticas voltadas para a saúde dependem, em primeira mão, de pessoal qualificado.

De acordo com o MS (2004) a proposta para a política de educação permanente parte do pressuposto da Aprendizagem Significativa, ou seja, educadores e estudantes têm papéis diferentes dos tradicionais. O professor não é mais a fonte principal da informação (conteúdos), mas facilitador do processo ensino-aprendizagem, que deve estimular o aprendiz a ter postura ativa, crítica e reflexiva durante o processo de construção do conhecimento.

As macropolíticas abordam estas questões de uma maneira clássica, de forma que excluem os microelementos envolvidos nos quesitos básicos de produção laboral, tais como a motivação, a arena política local, o desejo em melhorar o aprendizado pessoal, sem esquecer os aspectos ligados à micropolítica.

Ao analisar-se as questões do âmbito da micropolítica observa-se que o principal entrave ao sucesso das aplicações dos empreendimentos educacionais permanentes nos campos da saúde centra-se no gestor. Este, muitas das vezes, ocupa um cargo indicado pelo gestor público, e na ânsia de dominação por parte de um e de receio de perder o *status* pelo outro, evita-se a realização de um empenho corpo a corpo com vistas a resultados de longo prazo.

Outra querela é que em ciências humanas, as respostas só veem no longo prazo, ou seja, um processo de educação permanente implantado em uma gestão que dure quatro anos nem ao menos têm-se condições de saber onde foram os erros e os acertos reais, porque as distâncias entre um período e outro são por demais insípidas e incoerentes.

E tão logo, acabe uma gestão política, a seguinte, na ânsia e no medo de ser taxado de continuador e coadunador dos ideais do seu antecessor provoca infinitas mudanças, levando os programas em andamento a uma exclusão ou a um breve esquecimento, o que provoca uma descontinuidade no processo e dificuldades, quando não impossibilidade de uma avaliação séria e competente, seguida de validade e idoneidade científica.

A avaliação é muito importante para o desenvolvimento da educação permanente a fim de saber como as estratégias/ ações que são desenhadas estão funcionando e como estão reagindo, como saber se houve mudanças significativas em consequência das ações desenvolvidas.

Depreende-se que, o processo de formação e qualificação dos profissionais de saúde deve centrar-se no desenvolvimento e fortalecimento da dimensão cuidadora, pois é a partir dela que se poderá fazer uma síntese das competências, ou seja, a despeito das técnicas utilizadas por cada profissional, essa dimensão possibilitará articular os diversos saberes profissionais e, ainda, permitir que cada profissional tenha autonomia para gerir e gerar um projeto terapêutico.

REFERÊNCIAS

AMENDOEIRA, J. **Ensino de enfermagem: perspectivas de desenvolvimento.** Pensar Enferm, Portugal, 2004.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensino da Universidade: pressupostos para a estratégia de trabalho em aula.** Joenville: Univille, 2003.
BEDIN, Eliana, et al. **Humanização da assistência de enfermagem em centro cirúrgico.** Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 06, n. 03, 2004. *Disponível em* www.fen.ufg.br

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 198, de 13 de fevereiro de 2004. **Institui a política nacional de educação permanente em saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 16 fev. 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, 2008.** Disponível em: bvsms.saude.gov.br/.../politica_nacional_educacao_permanente_saud... Acessado em 10 de janeiro de 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, 2009.** Disponível em: bvsms.saude.gov.br/.../politica_nacional_educacao_permanente_saud... Acessado em 10 de janeiro de 2013.

BEZERRA, A. L. **O contexto da educação continuada em enfermagem.** São Paulo: Lemar e Martinari, 2003.

CASA NOVA, António. **A Eficiência na Gestão dos Cuidados, o Papel do Enfermeiro.** 2008. <http://arquivo.hospitaldofuturo.com/?p=45>. Acesso em abril de 2013.

COFEN - CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. COREN/GO. **Código de Ética dos profissionais de Enfermagem**. Brasília (DF) 2000.

FARAH, Beatriz Francisco. **Educação em serviço, educação continuada, educação permanente em saúde: sinônimos ou diferentes concepções?** Revista APS, v.6, n.2, p.123-125, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.ufjf.br/nates/files/2009/12/Tribuna.pdf>. Acesso em 13 de fev. 2014.

FARIA, H. de, *et al.* Modelo Assistencial em Saúde. *In*: FARIA, H. de. *et al.* **Unidade didática I: organização do processo de trabalho na Atenção Básica à Saúde**. Belo Horizonte: Editora UFMG; NESCON/UFMG, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GAROFLE, Nayra. **Enfermagem: mercado demanda profissionais de nível Médio e Superior**. 2011. Disponível em: http://www.conexaoaluno.rj.gov.br/rumo_ao_sucesso35.asp. Acesso em 19 de fev. 2014.

HADDAD, J.; MOJICA M. J.; CHANG M. I. Processo de educación permanente en salud. **Educ. Med. Salud**. 1989; 21(1). [s.l.; s.e.]

MERHY, E. E. O desafio que a educação permanente tem em si: a pedagogia da implicação. **Interface** (Botucatu), Botucatu, vol. 9, n. 16, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 14 abril de 2012.

MOURA, A. *et al.* **Expressões Políticas da Educação em Enfermagem**. Ver. Enfer. UERJ, 2005.

PASSOS, V. C. S. **O significado da formação continua para o professor do ensino médio profissionalizante de enfermagem** [Dissertação de Mestrado]. São Paulo. Escola de Enfermagem. Universidade de São Paulo - USP. 2009.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ZEN, O. P. **Humanização da Enfermagem**. São Paulo, *Rev. Enfoque*; v. 14, n.º 01, p. 4-6, 1986.

Capítulo 5
CINEMA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA
INTERDISCIPLINAR NO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA

Margarete Catarina Mendes Matte
Vanessa de Cássia Pistóia Mariani

CINEMA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Margarete Catarina Mendes Matte

Licenciada em Física e Matemática, Mestre em Matemática. E-mail: margaretemendes33@gmail.com

Vanessa de Cássia Pistóia Mariani

Docente EBTT e PROFEP Instituto Federal Farroupilha. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação nas Ciências. E-mail: vanessa.mariani@iffarroupilha.edu.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo relatar a pesquisa realizada a partir de uma experiência de ensino ocorrida no Programa Residência Pedagógica, aplicada junto aos alunos do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Getúlio Vargas, localizada no município de São Borja- RS. O público-alvo constituiu-se de alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio. A metodologia utilizada foi de Leitura por Andaimos (GRAVES e GRAVES, 1995), adaptada para o Cinema (filmes e séries), aplicada, neste contexto, para o desenvolvimento de saberes e habilidades das áreas de Matemática e Física. A Leitura por Andaimos conta com duas fases: planejamento e implementação. Para a fase inicial foi escolhido cenas do filme “O TRUQUE DE MESTRE I” os quais foram transmitidos aos alunos e em seguida foram dinamizadas atividades de matemática e física que se relacionam com parte de cada cena exibida. Como resultados obteve-se uma ótima aceitação dos discentes em relação ao cinema, a identificação dos conhecimentos matemáticos e físicos nas cenas do filme, além de socialização de curiosidades matemáticas, as quais auxiliam no quesito de instigar suas memórias e contextualizar o conhecimento adquirido no seu cotidiano, demonstrando que a utilização de metodologias e recursos diferenciados proporcionam o encantamento, a curiosidade e a compreensão de conceitos matemáticos e físicos.

Palavras-chave: Cinema, Matemática, Metodologia.

ABSTRACT

This article aims to report the research conducted from a teaching experience that took place in the Pedagogical Residency Program, applied to students of the 1st year of highschool of the Getúlio Vargas State School, located in the municipality of São Borja- RS. The target audience consisted of students enrolled in the 1st year of high school. The methodology used was Reading by Scaffolding (GRAVES and GRAVES, 1995), adapted for Cinema (films and series), applied, in this context, to the development of knowledge and skills in the areas of Mathematics and Physics. Reading by Scaffolding has two phases: planning and implementation. For the initial phase were chosen scenes from the movie "THE TRICK OF MASTER I" which were transmitted to the

students and then were dynamic math and physics activities that relate to part of each scene displayed. As results, the students were well accepted in relation to cinema, the identification of mathematical and physical knowledge in the scenes of the film, as well as the socialization of mathematical curiosities, which help in the item of instigating their memories and contextualizing the knowledge acquired in their daily lives, demonstrating that the use of differentiated methodologies and resources provide enchantment, curiosity and understanding of mathematical and physical concepts.

Keywords: Cinema, Mathematics, Methodology.

INTRODUÇÃO

A matemática e a física constituem-se como áreas do conhecimento complexas e por vezes abstratas, marcadas por práticas de ensino voltadas para a repetição e memorização, as quais apresentam historicamente índices elevados de reprovação na Educação Básica.

Cientes desta situação, este artigo tem a pretensão de apresentar uma experiência didática que constitui-se em uma alternativa para o trabalho com os saberes matemáticos e físicos, explorados de forma divertida e intrigante, proporcionando a contextualização do conhecimento e a interdisciplinaridade.

De acordo com Bossi e Schimiguel (2020), cada vez mais os docentes precisam repensar suas aulas a fim de aumentar o interesse dos alunos pelo conhecimento formal. E, no ensino da Matemática as dificuldades no ensino aprendizagem, também, são percebidas pelos docentes e transparecem nos índices de avaliação de desempenho nacional.

A utilização de cenas de cinema na escola, constitui-se em um recurso didático que permite o aluno ter oportunidade de refletir sobre partições de um filme e tendo condições de observar os conteúdos de diferentes áreas do conhecimento envolvidos em cada cena.

Portanto, para Encarnação:

É importante novas intervenções deste tipo para oportunizar que metodologias diferenciadas adentrem o ambiente escolar, transcendendo de apenas um espaço tradicional para um ambiente dinâmico e reflexivo. Nesse aspecto, sujeitos com dificuldade de aprendizado em uma metodologia tradicional, ao terem acesso a outros recursos didáticos podem desenvolver seus conhecimentos e empreender um olhar diferenciado, estimulando a capacidade cognitiva, e conseqüentemente seu aprendizado. (ENCARNAÇÃO, 2018, p.70).

O objetivo de se trabalhar com filmes nas escolas consiste em fazer com que os alunos se identifiquem e se reconheçam de alguma forma com as situações apresentadas na história. Pois, o ato de identificar-se consiste em uma situação de correlação, onde o indivíduo se sente pertencente ou não em determinada situação.

O cinema na escola possibilita a implementação de metodologias diferenciadas possibilitando a formação de alunos reflexivos e ativos na sociedade. Pois consoante com Bossi e Schimiguel (2020),

A sociedade atual tem demandado indivíduos críticos capazes de realizar práticas colaborativas e serem aptos a encontrar respostas pertinentes a diversas situações, assim sendo necessário um ensino mais dinâmico nos quais os alunos sejam o sujeito do seu processo de aprendizagem e o professor o mediador na interação dos alunos com o conhecimento. (BOSSI e SCHIMIGUEL, 2020, p.3).

Portanto, para a utilização de cinema como recurso didático se faz necessário o estabelecimento de relações com os conteúdos da disciplina, ser adequado à idade, além de uma metodologia de ensino adequada, que permita a problematização do que se quer realmente que aconteça aprendizagem do aluno.

Consoante com Silva, o cinema pode ser considerado uma “ferramenta importante para o desenvolvimento da aprendizagem, proporcionando aos estudantes o processo de experimentação, descobertas e invenções.” (SILVA, 2019, p.12).

Apresentar o cinema na escola e transformá-lo em um instrumento pedagógico, visto se tratar de uma atividade motivacional e criativa. Onde o discente tem a possibilidade de perceber se o que assistiu pode ter aplicação no seu cotidiano, como também perceber se através de um filme pode ocorrer aprendizagem significativa.

O Programa Residência Pedagógica como laboratório de práticas inovadoras

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma ação do Governo Federal instituído através da Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, o qual tem como objetivo o incentivo a formação de docentes através da relação direta entre teoria e prática em aplicação de situações de docência em escolas de educação básica, fortalecendo a relação entre Instituições de Ensino Superior e a rede escolar, permitindo uma troca de vivências e metodologias.

Na realidade do PRP do Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja- RS, constatamos que foram promovidas diversas atividades formativas, expressas em

forma de oficinas e palestras que colaboram com a formação inicial dos alunos residentes. Dentre elas, destaca-se o trabalho com metodologias ativas e diferenciadas as quais buscam trabalhar os conhecimentos e habilidades de forma interdisciplinar, desafiadora e contextualizada.

De acordo com Bossi e Schimiguel (2020), as metodologias ativas de aprendizagem vêm ganhando destaque, pois propõe lançar se contra os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem. Buscando formas de desenvolver os processos de ensino e aprendizagem centrados no estudante.(BOSSI e SCHIMIGUEL, 2020, p.3).

Muitas são as estratégias de ensino e possibilidades de trabalho a partir das metodologias ativas, dentre elas: Cinema como ferramenta de ensino na formação de professores; Abordagem CTS (Ciência, tecnologia e sociedade) e currículo escolar; O percurso formativo nos programas Educacionais: Aspectos metodológicos e práticos; A Abordagem CTS (ciência,tecnologia e sociedade) e sua aproximação freireana no currículo escolar; Tecnologias da Informação e comunicação e os processos de ensino e aprendizagem, entre outras.

Nesse contexto, as novas intervenções deste tipo, devem ser aplicadas nas escolas, para oportunizar que metodologias diferenciadas adentrem o ambiente escolar, transcendendo de apenas um espaço tradicional para um ambiente dinâmico e reflexivo. Desta forma, poderemos ter alunos atuantes na sociedade e capazes de expressar suas ideias e convicções, pois tiveram possibilidades, com as metodologias ativas, de desenvolver seus conhecimentos e empreender um olhar diferenciado, estimulando a capacidade cognitiva, e por consequência seu aprendizado.

Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida seguindo a abordagem qualitativa, a qual investigou dados coletados a partir de uma experiência didática promovida junto a 86 alunos que frequentam turmas de 1º do Ensino Médio da Escola Estadual Getúlio Vargas de São Borja- RS, durante o ano letivo de 2021.

A referida experiência didática foi proposta pelo grupo de residentes do PRP do Instituto Federal Farroupilha, Campus São Borja, como uma proposta de prática interdisciplinar, intitulada:Truque de Mestre: Um Desafio Intrigante.

A metodologia utilizada foi de Leitura por Andaimos (GRAVES e GRAVES, 1995), adaptada a utilização do Cinema (filmes e séries). A Leitura por Andaimos

conta com duas fases: planejamento e implementação. A fase inicial foi a escolha das partes do filme “O TRUQUE DE MESTRE I” na implementação após assistir as partições do filme, questionou-se os discentes o envolvimento da matemática e da física percebida pelos mesmos nas cenas exibidas. Após o desenvolvimento do projeto, os alunos voltaram para sala de aula, e foi escolhido uma das turmas aleatoriamente como amostra, para aplicar um questionário com sete questões previamente elaboradas, para avaliar o trabalho realizado.

Para aplicar as atividades do projeto foi escolhido três cenas do filme Truque de Mestre I, para desenvolver a proposta de cinema na escola, e explicar conteúdos de matemática, sendo:

A primeira cena do filme (C1) escolhida foi a parte que os cavaleiros faziam truques com cartas ao público e descobriram a carta escolhida, permeou a discussão sobre a matemática que está envolvida na técnica de truques com baralho.

A segunda cena (C2) envolveu a mulher que estava presa dentro da caixa submersa na água, então pode-se conversar sobre o tempo possível que uma pessoa pode estar na água sem respirar, técnicas de mergulho e também pode-se ter a visão interdisciplinar com a física e explicar a pressão da água sobre o corpo de uma pessoa e suas consequências.

A terceira cena (C3) envolvia o momento que foi descoberto a quantidade de euros que tinha dentro do cofre, então a matemática trouxe para estudo a conversão da moeda.

O quadro 1 apresenta a sequência das atividades desenvolvidas junto aos discentes.

Quadro 1: Sequência de atividades desenvolvidas.

Cenas do Filme:	Atividades desenvolvidas para exploração das cenas e dos saberes de matemática e física:
1º Passar a primeira cena do filme (C1):	1. Aplicar truque do baralho para adivinhar a carta escolhida.
2º Passar a segunda cena do filme (C2):	2. Explicar sobre a pressão da água na caixa de vidro submersa.
3º Passar a terceira cena do filme (C3):	3. Aplicar a atividade Curiosidade Matemática (Não Minta).

	4. Aplicar a atividade de Matemática (conversão monetária euro, dólar e peso)
5. Para encerrar o projeto fazer sorteio de brindes aos discentes. Para que os mesmos entendam o que significa realizar sorteio aleatório, relacionado com possibilidades de ser sorteado, pois todos os discentes têm a mesma probabilidade de ser sorteados dentre os números na roleta.	

Fonte: Dados da pesquisa.

Resultados da Análise do questionário aplicado

Após o desenvolvimento da experiência didática, os alunos voltaram para sala de aula, e foi escolhido uma das turmas aleatoriamente como amostra, para aplicar um questionário com sete questões previamente elaboradas, para avaliar o trabalho realizado.

A questão 1 investigou se os discentes gostaram da metodologia de cinema na escola para aprender matemática, qual a nota que dariam para a proposta realizada, foi feita a média de todos os alunos que responderam o questionário e foi obtida uma nota nove, então significa que a aceitação foi expressiva.

A questão 2 sondou sobre qual parte do projeto desenvolvido proporcionou melhor compreensão de saberes matemáticos e físicos, sendo que: 44% dos alunos entenderam a conversão da moeda, porque é algo básico e todos deveriam ter uma noção, já 28% foi o truque do baralho, seguido de 28% o conhecimento de física sobre pressão da água.

A questão 3 perguntou sobre quais conhecimentos matemáticos que eles perceberam que foram trabalhados a partir das cenas do filme, 100% dos discentes responderam a conversão da moeda, 50% sorteio, enquanto que 39% o truque das cartas, e com a mesma porcentagem vem a curiosidade matemática e o raciocínio lógico (11%). Convém ressaltar que esta questão permitia mais que uma resposta por aluno.

A questão 4 indagados sobre quais conhecimentos físicos os alunos perceberam que foram trabalhados a partir das cenas do filme 100% responderam que foi o momento em que relacionou-se a caixa de vidro submersa na água, com a pressão que a água exerce sobre o corpo.

A questão 5 questionou os discentes se eles identificavam outros conteúdos que poderiam ser trabalhados a partir do filme além da física e matemática, 50%

responderam que poderia ser trabalhado lógica, 28% disseram que não sabiam identificar nenhum conteúdo, 17% citaram hipnose, e 5% psicologia.

A questão 6 inquiriu sobre o conhecimento dos alunos em relação às curiosidades matemáticas apresentadas, 50% não conhecia, e os outros 50% tinham conhecimento de ouvir falar sobre as curiosidades, mas nunca tinham feito em sala de aula, disseram que foi um aprendizado interessante, porque faz eles pensarem de forma diferente, instigou suas memórias.

A questão 7 averiguou, para concluir os questionamentos, quais conhecimentos trabalhados no projeto, tinha aplicação no dia a dia deles, e foram unânimes, 100% dos alunos, mencionaram que era a conversão da moeda, principalmente do “peso”, moeda do país vizinho Argentina.

Considerações Finais

Pode-se destacar a partir da análise dos dados que a proposta de implementação das metodologias ativas no ensino Médio para as áreas de matemática e física são bem recebidas pelos alunos e que potencializam a compreensão dos saberes, os trabalhando a partir de uma abordagem desafiadora, ativa, contextualizada e interdisciplinar.

Desta maneira percebe-se que o PRP está contribuindo com a disseminação de novas práticas no cotidiano escolar, promovendo uma oxigenação de novas situações de aprendizagem que atingem diretamente alunos e professores.

Destaca-se ainda a urgência de promoção de processos formativos em nível de formação continuada a professores em serviço para que eles tenham possibilidades de conhecer, pensar e planejar situações de aprendizagem diferenciadas, utilizando as metodologias ativas a fim de trazer novas vivências e construções aos alunos.

Referências

BOSSI, Katia Milani Lara.SCHIMIGUEL Juliano. **Metodologias ativas no ensino de Matemática: Estado da arte.** 2020.

ENCARNAÇÃO. Rosiele Oliveira da. **O ENSINO DE MECÂNICA ATRAVÉS DO CINEMA. Experiências** em Ensino de Ciências V.13, No.5. 2018.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B. B. (1995). **The scaffolded reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text.** Reading, 29: 29-34.

BRASIL. Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o Regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da União.** Acesso em: 05 jan. 2022.

SILVA, Deleon S. F. da. **O uso do cinema na escola: A construção de aprendizagens a partir de filmes.** Paraíba, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15149/1/DSFS16072019.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

Capítulo 6
BLENDED LEARNING OU ENSINO HÍBRIDO:
COMPREENDA DE FORMA PRÁTICA E OBJETIVA
ESTE MÉTODO DE ENSINO IMPACTANTE!

Jussara dos Santos Corrêa
Mara Alice Braulio Costa
Rosane Saraiva Guerra

BLENDED LEARNING OU ENSINO HÍBRIDO: COMPREENDA DE FORMA PRÁTICA E OBJETIVA ESTE MÉTODO DE ENSINO IMPACTANTE!

Jussara dos Santos Corrêa

Pedagoga; especialista em educação infantil, neuroeducação e letramento; professora de educação infantil e fundamental I nos municípios de Santo André e São Caetano do Sul- SP; mestranda em tecnologias emergentes em educação. E-mail: jussara_correa@icloud.com.

Mara Alice Braulio Costa

Pedagogia. Letras-Português/Inglês. Gestão escolar: Orientação e Supervisão; Tecnologias e educação à distância. Mestranda em tecnologias emergentes em Educação pela Must University. E-mail: maraalicebrauliocosta@gmail.com.

Rosane Saraiva Guerra

Graduação: Licenciatura em Geografia. Especialização: Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação: Ensino de Ciências Humanas. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: rosane guerra01@gmail.com. ORCID: 0000-0002-5542-835X

RESUMO

A sociedade do século XXI é conhecida por muitos estudiosos como a sociedade do conhecimento, a população é extremamente conectada a redes de *internet*, o uso das TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação) faz parte da vida do ser humano moderno, os aplicativos são usados para acessar a conta bancária, para pagamento de boletos bancários, consultas médicas, redes sociais e de comunicação. A educação não poderia ficar atrás dessas mudanças cibernéticas sociais, com isso, este estudo buscou entender o fenômeno do *Blended learning*, conhecida como ensino híbrido, pois mistura o ensino a distância com o ensino presencial, podendo ser usados também em escolas públicas, oferecendo o conteúdo de forma *online* e deixando a discussão do que foi aprendido presencialmente em sala de aula, valorizando as diferentes preferências de aprendizagens e trazendo engajamento para os estudantes, pois traz um pouco do mundo para dentro da sala de aula, além

de oferecer uma forma de driblar a falta de equipamento eletrônico que possa existir dentro das unidades de ensino pública.

Palavras-chave: Educação. Ensino Híbrido. Mistura.

ABSTRACT

The 21st century society is known by many scholars as the knowledge society, the population is extremely connected to internet networks, the use of TDIC (digital information and communication technologies) is part of the modern human being's life, applications are used to access the bank account, to pay bank slips, medical appointments, social and communication networks. Education could not be left behind these social cybernetic changes, with this, this study sought to understand the phenomenon of Blended learning, known as hybrid learning, as it mixes distance learning with face-to-face teaching, and can also be used in public schools, offering the content online and leaving the discussion of what was learned face-to-face in the classroom, valuing the different learning preferences and bringing engagement to students, as it brings a little of the world into the classroom, in addition to offering a way to circumvent the lack of electronic equipment that may exist within public education units.

Keywords: Education. Hybrid Teaching. Mixture.

1 INTRODUÇÃO

Com a implementação do ensino a distância nas universidades, alguns estudantes dizem perder o engajamento com o passar do tempo, pois a falta de contato pessoal para socialização e troca de experiências com os demais alunos dificulta a assimilação de conteúdos propostos nas disciplinas. Com atividades *online* e presenciais este método de ensino tem se mostrado como solução para este tipo de dificuldade do ensino a distância.

Isso porque o *blended learning* junta à comodidade de acesso ao ambiente virtual em qualquer horário e lugar pelo aluno, mas também permite interação e contato pessoal para troca de experiências com os demais alunos e professores.

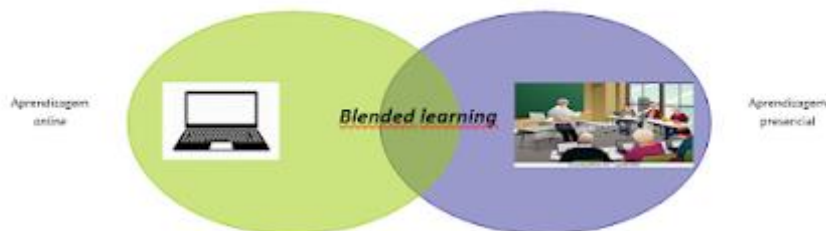
Neste artigo, você encontrará mais informações sobre este método de aprendizagem sua origem e vantagens, resultado de uma pesquisa bibliográfica em sites e livros, apresentada como alternativa de método de estudos colaborativo que possa ser usada em escolas e faculdades públicas ou particulares, favorecendo a aprendizagem significativa e fortalecendo a educação brasileira.

2 BLENDED LEARNING

O que é o *blended learning*?

Segundo Valente (2014) *blended Learning* ou ensino híbrido, é a oferta de aulas ou atividades de forma presencial e distância.

Vilaça (2010) acrescenta que *blended*, é um verbo em inglês que pode ser traduzido em como: misturar. Portanto ele é um método de aprendizagem que mescla atividades online e presenciais, ou seja, é uma integração da tecnologia aproveitando suas vantagens sem deixar de lado a importância do contato pessoal para aprofundamento da aprendizagem.



Créditos: autora

Quando surgiu o *blended learning*?

Surgiu no final dos anos 90 nos Estados Unidos e já era apontado como uma opção de metodologia inovadora por meio do *e-learning*, seus primeiros modelos foram criados pela universidade americana de *Wisconsin-Milwaukee*, a ideia do método sempre foi se opor ao método convencional do ensino a distância e ensino presencial tradicional que era totalmente expositivo pelo professor e não propiciava a interação e troca direta com os alunos, além de democratizar o ensino pois os custos

do curso eram menores já que a hora/aula do professor era rateada entre muitas pessoas.

E na prática, como funciona este método?

O *blended learning* (BL), possui uma estrutura flexível, mas não abandona a grade de planos de aula do curso, apenas personaliza, moldando-se a cada aluno, pois o aluno necessita de uma postura proativa, diferentemente do ensino tradicional presencial. O objetivo final do método é extrair o melhor das modalidades (presencial e a distância), favorecendo a aprendizagem do aluno.

O BL também pode ser usado nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, juntando uma metodologia ativa da sala invertida. Segundo Valente (2014):

A sala de aula invertida é uma modalidade de *e-learning* na qual o conteúdo e as instruções são estudados *online* antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc. (Valente, 2014, p.85).

Crédito: Viewsonic



Para isso, o educador deve oferecer o conteúdo de forma prévia, por meio de vídeos, fotos ou leituras, para que o aluno possa ter contato direto com o tema que será trabalhado e depois em sala de aula propor o debate do assunto.

Existem também algumas ferramentas tecnológicas que podem ser incorporadas no modelo a distância do BL como:

- **Quiz:** atividade de múltipla escolha que é corrigida automaticamente;
- **Gamificação:** jogos aplicados para facilitar a aprendizagem do conteúdo;
- **Material multimídia:** áudio, imagens, vídeos, links externos;
- **Plantão de dúvidas:** Canal aberto com tutores/ professores para sanar dúvidas sobre os temas trabalhados;
- **Sala de aula virtuais:** aulas síncronas *online*, permitindo interação em tempo real. Quando os alunos estão em aulas presenciais, existe um debate de ideias e experiências acerca do tema trabalhado facilitando a absorção do conhecimento.

Quais as vantagens do método?

- **Metodologia diversificada:** Por usar agregar as vantagens dos modelos online e presencial, a metodologia pode ser útil para uma gama maior de pessoas, com todas as suas particularidades;
- **Horário de estudos flexível e autonomia:** por causa de o seu conteúdo ser disponibilizado na plataforma AVA, permanecendo 24 horas a disposição do aluno, cada aluno faz suas aulas e atividades assíncronas de acordo com o seu tempo e no seu ritmo;
- **Qualifica interação dos alunos com professores e colegas:** Por existir aulas presenciais para troca de experiências, existe uma proximidade e interação maior com os professores e turma.
- **Reduz custos para o aluno:** O valor da hora/aula dos professores é rateado por mais alunos, já que não há mais a barreira física da estrutura da sala de aula, o aluno vai poucas vezes presencialmente na universidade, diminuindo custos de locomoção e alimentação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando os fatos apresentados ao longo do texto podemos entender que o ensino tradicional de forma presencial e o antigo EAD (Ensino a distância) necessita

de fortes mudanças, pois não alcança seu objetivo final que é a aprendizagem efetiva do aluno.

O método de ensino híbrido veio para ficar, haja vista todo o benefício que oferece ao aluno, como: autonomia, liberdade, interação e economia, entre outros, ele oferece diferentes formas de ensino, favorecendo e agregando todos os estilos de aprendizagens. Porém, nem tudo são flores, ainda há necessidade de investimentos em formação do professor, para que haja qualidade do ensino nas duas modalidades em que são ofertadas (*online* e presencial), garantindo assim a aprendizagem ativa do aluno.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VALENTE, J. A. (2014). *Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida*. *Educar em Revista*, núm. 4, p. 79-97. Universidade Federal do Paraná, PR.

VILAÇA, M. L. C. (2010). *Educação a Distância e Tecnologias: Conceitos, termos e um pouco de história*. *Revista Magistro*. Vol. 1, no.2, UFRJ

Capítulo 7

FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA/PNAIC E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE JOÃO PESSOA-PB

Maria Da Conceição P. F. Alves

Nilton S. Formiga

FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA/PNAIC E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE JOÃO PESSOA-PB

Maria Da Conceição P. F. Alves

*Doutorado em Ciência da Educação - Chrístian Business School
Professora da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, Paraíba*

Nilton S. Formiga

*Doutor em Psicologia Social UFPB
Pós-doutor em Psicologia UFRJ
Docente/Pesquisador Universidade Potiguar/
Ecossistemas Ânima*

Resumo: A formação continuada expressa no PNAIC tem o apoio do Ministério da Educação e Cultura/MEC e se concentra nos/as professores/as e coordenadores dos Centros de Referência em Educação Infantil e de escolas com Educação Infantil. Com isso, a formação continuada visa contribuir para os professores responder as possíveis falhas que ocorrem ao longo da história das práticas pedagógicas desenvolvidas e serem aplicadas no decorrer da formação do sujeito favorecendo o aprendizado dos seus educados.

Palavras-chaves: PNAIC, Educação infantil, Formação professores

INTRODUÇÃO

A formação continuada da Educação Infantil desenvolvida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC no município de João Pessoa nos anos de 2017 e 2018, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura/MEC, teve seu foco, os/as professores/as e coordenadores dos Centros de Referência em Educação Infantil/CREIs, antigas creches municipais e de escolas com Educação Infantil.

O desenvolvimento do trabalho de base com os/as professores/as da rede, requerer preparação, para que possam desenvolver com êxito suas práticas pedagógicas. O acesso à Educação Infantil como direito é fundamental, porém, faz-se necessário que as ações desenvolvidas atendam as reais necessidades das

crianças, considerando-as como ser único, com características distintas e que precisam de profissionais capacitados, com condições de acompanhar o desenvolvimento integral da criança, transferindo-a para a formação inicial e continuada dos educadores.(OLIVEIRA, 2011).

De acordo com Alves e Formiga (2022), percebe-se que a formação continuada oferece grandes contribuições aos professores, em especial, quando se cria programas e normativas para serem disseminados no ambiente escolar sem as mínimas condições de avanços. No que se refere as questões abordadas, é bem evidente que em cada documento desenvolvido na e para a educação, há uma previsão de formação o que parece ser uma forma de justificar as possíveis falhas que ocorrem ao longo da história; com isso, pode-se citar: a Base Nacional Comum Curricular BNCC/2017 que prevê formação para os professores, como também, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil/RCNEI/1998.

As práticas pedagógicas desenvolvidas no decorrer da formação devam ser bem fundamentadas e mediadas, garantindo que os professores estejam preparados para desenvolver ações pedagógicas que favoreçam o aprendizado dos seus educados. "As práticas pedagógicas devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens" (FRANCO, 2016, p.543).

A formação dos professores da educação infantil orientada pelo PNAIC

A formação é um processo que ocorre ao longo da vida profissional, razão que exige do professor aprendizados consistentes com conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e suas especificidades, contribuindo para aprendizados significativos [...] para se transformar em prática pedagógica, requerendo, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas (FRANCO,2016, p.10).

De acordo com Kramer (2006) "a formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal [...] (p.804), capaz de garantir uma educação de qualidade, acompanhando as transformações que estão ocorrendo ao longo da história e da sociedade em geral.

A formação se faz necessária ainda para acompanhar as mudanças constantes que, porventura, surjam na sociedade, e os professores necessitam

acompanhá-las, buscando atualização prática e novos conhecimentos, sobretudo para não desempenhar práticas pedagógicas desvinculadas do contexto e desatualizadas, exigindo que cada educador participe da formação continuada como possibilidade de dirimir possíveis deficiências. Esse discurso converge para a reflexão de Angotti (2010), o qual, destaca a necessidade de manter os professores preparados, contribuindo para que possam desenvolver práticas pedagógicas que atenda as reais necessidades de suas crianças.

Segundo Nóvoa (2019), "é na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores.[...] (NÓVOA, 2019, p.11). Após discussão acerca da formação continuada, Virgínio (2009) destaca a formação como um [...] "espaço institucional e coletivo onde o docente não tem receitas de como faz e, objetivando sempre a construção do conhecimento seu e do aluno: instigando entre eles o questionamento, o desafio, a argumentação, a crítica, a autocrítica, a inovação, despojando-se e despojando-a ao novo"(VIRGÍNIO, 2009, p.6).

De acordo com Dassoller (2012, p.6) [...] é um crescente e um *continuum*; quanto indivíduo, ele é formado a cada dia, em momentos que fazem o seu cotidiano, e, como educador molda-se no compromisso que consegue estabelecer com alunos e demais atores, que formam a comunidade escolar. [...]. Nesse sentido, a formação continuada é uma das formas peculiares de tratar os conhecimentos em uma base sólida, atentando para não ser mera transmissão de conhecimentos, mas de preparar o professor para refletir sobre suas práticas pedagógicas e que provoque mudanças no ambiente escolar, devendo a mesma ocorrer levando em consideração os contextos. (IMBERNÓN,2016).

Nesta direção, Nóvoa (2019) destaca que "esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipe e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada[...] (NÓVOA, 2019,p.10).

Dentre as formações desenvolvidas pelo município de João Pessoa, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, foi uma delas, implantada pelo Ministério da Educação e Cultura/MEC, desenvolvida em parceria com estados e municípios, criado em 2012 e iniciada a partir de 2013 com toda uma logística para atendimento ao ciclo de alfabetização, objetivando alfabetizar todas as crianças do ciclo de alfabetização até aos oito anos, conforme resolução 867/2012.

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico [...]. (BRASIL, 2012,p.1).

Somente no ano de 2017 esse programa ampliou-se para Educação Infantil e Programa Novo Mais Educação/PNME, conforme Resolução Documento Orientador do PNAIC/2017.

Formação PNAIC, em 2017, atenderá a três grupos diferenciados: a) professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental permanecem como foco no processo de formação; b) professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; e c) Articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação. (BRASIL, 2017, p.15).

O PNAIC foi mais um Programa do Governo Federal implementado no município com estrutura a ser mantida, com vista a garantir a melhoria do ensino, inicialmente no ciclo, se estendo para outros públicos como Educação Infantil, e o Novo Mais Educação.

Diferentes contextos permeiam a Formação Continuada, um deles refere-se que a mesma ocorre após a formação inicial. Essas discussões alcançaram o auge nas décadas de 60, 70 e 80 com diferentes nomenclaturas (por exemplo, treinamentos, reciclagens, capacitação) nos moldes mais formais e somente na década de 90, com a LDB passou a ser chamada de formação continuada (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010; LDB, 1996).

Oliveira (2012) apresenta um resgate histórico sobre os profissionais que lidam com as crianças pequenas no Brasil, o qual, enfatiza a postura adotada por esses profissionais divergindo da demanda da legislação vigente, além de responder acerca dos mitos referentes ao atendimento às crianças e da necessidade de termos profissionais qualificados para atender a esse público.

No Brasil, a presença de educadores leigos trabalhando junto com as crianças em pré-escolas e creches ainda é muito grande. Além disso, o nível de escolaridade dos profissionais que atuam na educação infantil é mais baixo do que o nível de escolaridade daqueles que trabalham nos demais níveis de ensino [...]. (OLIVEIRA, 2012, p. 225).

Essa constitui uma das grandes dificuldades que a Educação Infantil enfrenta; refere-se à formação docente para atuar com crianças pequenas, haja vista a criança

está em processo de desenvolvimento exigindo do professor qualificação adequada para esse atendimento. Segundo a LDB Art. 62 o atendimento para Educação Infantil ainda se reporta ao antigo ensino norma - magistério de segundo grau.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (LDB, 1996, p.42).

Portanto, a formação inicial dos professores que atuam na Educação Infantil não tem sido oferecida com a qualidade desejada para o atendimento ao público, pois, exige profissionais com um perfil adequado para trabalhar com a criança [...]. Os diagnósticos produzidos por pesquisadores brasileiros da área da formação de professores concluem que a formação inicial oferecida em diferentes instituições não tem sido satisfatória e apontam para a necessidade de mudanças urgentes". (AZEVEDO, 2013, p.13). Sobre esse prisma, a autora destaca o formato da formação ocorrida em nível médio e a forma tradicional como é conduzida, pautada sobretudo na transmissão de conhecimentos e de confecção de materiais, ausente de um contexto, não preparando o professor para desenvolver práticas considerando a realidade.

A formação do professor em nível médio (Curso Normal) tem se pautado na mera transmissão de conhecimentos, na ênfase instrumental do professor privilegiando a transmissão/recepção de conhecimentos teóricos descontextualizado e o desenvolvimento de atividades manuais como confecção de cartazes, álbum de exercícios de coordenação motora, cartilhas com alfabeto ilustrado etc. de forma descontextualizada, sendo os futuros professores normalmente submetidos a um modelo de reprodução acrítica de seus formadores. (AZEVEDO, 2013, p.70).

Para Campos (2004), há diferença entre o que a legislação define e o que acontece na prática educativa, associada a falta de políticas públicas para o atendimento à criança, o que, segundo o autor supracitado, não é uma situação pontual, em locais isolados, mas no Brasil. Por essa razão, são necessárias ações urgentes que possam intervir no atual contexto brasileiro. Essa estrutura é preocupante, uma vez que é na Educação Infantil que a criança precisa de atendimento de qualidade, garantindo o seu desenvolvimento integral.

As crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento

experimental [...] a criança pequena emerge como co-construtor, desde o início de sua vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade. (DAHLBERG, MOSS; PENCE, 2003, p.71).

Neste arcabouço de discussão é fundamental que o professor seja mediador do processo de aprendizagem e necessariamente deve compreender a criança como ser ativo sujeito de direito que conduza o processo educativo de forma dinâmica, atendendo o que demanda a sociedade contemporânea (BARBOSA; AFONSO, 2011).

A formação para Educação Infantil é,

[...] a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do/a professor/a. Esse processo deve estar vinculado à concepção e a análise dos contextos sociais e culturais, produzindo um conjunto de valores, saberes e atitudes encontradas nas próprias experiências e vivências pessoais, as quais imprimem significado ao fazer educativo. (BARBOSA; AFONSO, 2011, p.34).

As mudanças são constantes e necessariamente o professor precisa ser qualificado, uma vez que convive com crianças que exigem aprendizados desafiadores. Sendo assim, uma das mais rápidas mudanças ocorre no âmbito das novas tecnologias, exigindo que cada educador se atualize e acompanhe esses avanços (GAMES; GUIMARÃES, 2011).

Falamos de uma pedagogia onde o professor e crianças pequenas interagem mediados por objetivos comuns, construindo o ambiente educativo a partir da corresponsabilização das metas definidas por meio do diálogo, da negociação de objetivos, necessidades e interesses, sem esquecermos que na contemporaneidade o professor precisa lidar com saberes, com complexidade social e com a tecnologia. (GUIMARÃES, 2011, p.172).

Para Campos (2012), estudos apontam que a formação docente continua sendo entrave para o desenvolvimento de práticas educativas que possa contribuir para a formação dos sujeitos. O autor pesquisou ainda essa temática com professores da região metropolitana do Rio Grande do Norte, revelando que para que a criança seja sujeito de direitos, precisa de professores que lhes ajude a ser autônomas. Em Belém do Pará, Nylandeetet et al. (2012) constataram a importância dos profissionais nas unidades de Educação Infantil e de sua preparação, com vistas a atendimento nessa etapa da vida das crianças.

São os educadores que se relacionam de maneira mais intensa com as crianças cotidianamente, participando ativamente da construção da sua trajetória de desenvolvimento. Ao lidarem com a criança, os educadores devem ainda atentar para as famílias e/ou cuidadores com

os quais compartilham a importante missão de educá-las, levando em consideração aspectos do cuidado, vivências, educação da criança, dentre outros [...] (NYLANDEET et al., 2012, p.582).

A formação inicial e continuada destinada ao professor da Educação Infantil deve ser repensada, de modo que possa atender com qualidade a criança pequena respeitando, sobretudo suas especificidades. É nessa perspectiva que o cuidar e o educar deve ser vislumbrado enquanto objetos de discussões com vistas a atender a criança. É perceptível de que quem educa cuida (GUIMARÃES, 2011). nesse processo, em que professores e crianças interagem e nessa interação ocorre as diferentes aprendizagens.

Um dos fatores tratados pela LDB (1996), o PNE (2014) e o PME (2015), referem-se a necessidade de garantia do direito da criança em creches e pré-escolas, porém, faz-se necessário que não somente avance na construção de novas unidades, na abertura de novas vagas, mas na qualidade dos serviços oferecidos, especialmente formação dos professores.

De fato, se o acesso a Creche/Pré-Escola é um direito por que não as ter de qualidade para todos? Isso perpassa por uma variedade de fatores desde a garantia do acesso e permanência, estruturas de qualidade, equipamentos de acordo com a faixa etária e de profissionais preparados para atuar, desenvolvendo competências técnicas, políticas e pedagógicas definidas pelos documentos legais (BRASIL, CF, 1988; LDB, 1996; ECA, 1990; DCNEI, 2009).

Corroborando com essa discussão, Imbernón (2005), destaca que,

É necessária uma redefinição coletiva da profissão, de suas funções e de sua formação. Esse novo conceito de formação traz consigo um conceito de autonomia na colegialidade, e autonomia de cada um dos professores e professoras só compatível se vinculada a um projeto comum e a processos autônomos de formação e desenvolvimento profissional, a um poder de intervenção curricular e organizativo, enfim, a um compromisso que vá além do meramente técnico para afetar os âmbitos do pessoal, do profissional e do social. (IMBERNÓN, 2005, p.106).

Cabe destacar que os professores têm limitações quanto ao uso de novas metodologias de trabalho e resistem em enfrentar o novo pelos motivos que seguem: foram formados em tempos passados, e o novo os assusta. Estimular o professor a ter uma postura mais reflexiva ainda é pouco vivenciado, o que acarreta prejuízos para as crianças que precisam ter uma visão crítica do que fazem e porque fazem. (IMBERNÓN, 2005).

Evidencia-se que muitas teorias, mesmo sendo vivenciadas em épocas diferentes se concretizaram e permanecem no atual contexto, como a educação tradicional que ainda é exercida em várias unidades escolares, assim como, as novas tecnologias que não só permaneceram, mas tiveram crescimento com mudanças significativas como ferramentas para disseminação dos conhecimentos (GADOTTI, 2000).

Portanto, a escola deve estar preparada para enfrentar as transformações, tendo, portanto, que se firmar em bases sólidas.

A escola precisa ter um projeto, precisa de dados, precisa fazer sua própria inovação, planejar-se a médio e longo prazo, fazer sua própria reestrutura curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, ser cidadão. As mudanças que vem de dentro da escola são mais duradoras. Da sua capacidade de inovar, registrar, sistematizar a sua prática /experiência, dependerá o seu futuro. Neste contexto, o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimentos a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. (GADOTTI, 2000 p. 8 e 9).

Ainda sobre essa discussão apresentada acima, Tardif (2004) trata dos saberes docentes como elementos fundamentais para as práticas pedagógicas, ele concebe que os conhecimentos não se limitam, necessariamente, ao repasse de informações porquanto agrega uma variedade de aspectos que contribuem para sua formação e socialização com os estudantes[...]. Pode-se definir o saber docente como um saber profissional plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...] (TARDIF, 2004, p.36).

Nesse sentido, há diferentes possibilidades de como se dá a educação docente: que saberes devem ter os formadores de formadores; quais as metodologias que devem ser tratadas de modo que atenda aos interesses dos professores e possa contribuir para a mudança de hábitos; como são feitos os processos de formação inicial e continuada permanente em serviço (TARDIF, 2004; IMBERNÓN, 2005).

De certo, é necessário vislumbrar que a formação deve ocorrer a partir do contexto em que os professores estão inseridos, considerando as diferentes realidades e suas especificidades para então garantir a sua participação de modo que possa pensar e refletir práticas educativas que favoreçam seu aprendizado e conseqüentemente de seus estudantes (IMBERNÓN, 2016).

Tendo, portanto, a concepção de formar o professor na mudança e para a mudança por meio desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminhos para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto [...]. (IMBERNÓN, 2005, p.15).

Diante das situações postas, faz-se necessário um cuidado especial com programas de formação pré-determinados, pois eles podem interferir positivamente ou negativamente na vida dos educadores, justamente, por não estarem alinhados as suas necessidades, uma vez que, enquanto responsável pela disseminação dos conhecimentos no ambiente escolar pode criar expectativas diversas comprometendo as práticas pedagógicas. Daí a necessidade de repensar a formação vinculada ao contexto escolar (IMBERNÓN, 2016).

Para Imbernón (2005,p.17)"para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor". Sendo assim, investe-se numa formação que estimule transformações nos professores, com mudanças que atendam às suas expectativas e que suas práticas corroborem com o desenvolvimento da criança.

A educação é um sistema interconectado com os problemas conjunturais da sociedade, em vez desfragmentada e localizada, tanto em termos de políticas como de planejamento. Dessa forma, os objetos de aprendizagem passam a ser vistos numa perspectiva mais globalizante e multidimensional. (COIMBRA, 2006 p.67).

Deve-se considerar que, embora a história da educação no Brasil revele mudanças, há fragmentos de uma formação distanciada da realidade que se perpetua ao longo dos anos e esse quadro deve ser retomado em vista ao surgimento de novas gerações, requerendo propostas inovadoras. Desta maneira, a escola será um dos locais privilegiados da formação docente, tendo em vista que, [...] A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação (IMBERNÓN, 2005, p.80). Salienta-se que a formação continuada está sobreposta a prática, ultrapassa o simples fato de manter o profissional com mais um conteúdo aprendido, mas, o transmitido a criança de forma coerente e organizada.

Imbernón (2005)

Assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2005, p.15).

Nesse sentido, é fundamental a ocorrência de uma formação que amplie os conhecimentos dos professores, que possa superar ou minimizar suas dificuldades/fragilidades que ocorrem ao longo da vida, podendo contribuir com o desenvolvimento da criança.

Formação Continuada para a Educação Infantil da Rede Pública Municipal de João Pessoa

A Formação Continuada da Rede Pública Municipal de João Pessoa tem ocorrido ao longo dos anos com todos os segmentos: Educação Infantil, Fundamental I, II, Educação de Jovens e Adultos (EJA); conforme informações apresentadas nos documentos disponibilizados pelo Centro de Capacitação de Professores/CECAPRO, em seus relatórios e planos de cursos, editais públicos de convocação de Universidades ou Institutos Superiores para concorrer, responsabilizando-se pela formação.

Conforme as Diretrizes da Educação, a formação é,

[...] instrumento que possibilita estratégias na condução do profissional a conquista, avançando no crescimento pessoal e profissional, garantindo uma análise mais culta e sábia em relação às exigências advindas da sociedade contemporânea e resulta na garantia de um ensino de qualidade num mundo globalizado". (JOÃO PESSOA, DIRETRIZES, 2020, p.19).

A participação dos profissionais dos CREIs ampliou-se a partir de 2006 após a passagem destes da Secretaria de Desenvolvimento Social/SEDES para Secretaria de Educação e Cultura/SEDEC. De acordo com os documentos cedidos pelo Centro de Capacitação de Professores/CECAPRO, nos anos 2009 a 2012 concebia-se a formação:

O atual projeto justifica-se por dar continuidade às iniciadas em 2009, 2010, 2011 e por colocar em prática uma visão de desenvolvimento humano como construção social que ocorre em contextos específicos, em que pessoas e objetos constituem o recurso para a construção de formas mais complexas de agir, pensar e sentir. (JOÃO PESSOA, 2012, p. 8).

As Diretrizes ainda tratam do seu formato, objetivando a preparação dos profissionais da educação, inclusive com proposta de Curso de Especialização e cursos de aperfeiçoamentos, com vistas a melhoria da qualidade do ensino. Referente a formação,

[...] tem, entre outros objetivos, novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de

contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica e, conseqüentemente, da educação. Serão propostos Cursos semipresenciais de Especialização, *Latu Sensu*, com 360 horas e de atualização com 60 horas. (JOÃO PESSOA, 2012, p.33).

No projeto desenvolvido em 2012, como continuidade dos processos de formação ministrado em anos anteriores, as equipes de formadores destacaram a proposta de formação respaldada em dois pontos básicos: o primeiro referente a Resolução 009/2001 do MEC/2001 e os Parâmetros em Ação, a metodologia trabalhada, a carga horária de 60 horas divididas em 32 horas destinadas a oficinas e o segundo momento de 28 horas, de acompanhamento das práticas em sala de aula. Foram envolvidos dos CREIs 380 profissionais. Após cada processo formativo, foram apresentados relatórios com o objetivo de oferecer resultados com vistas a melhoria das próximas formações; isto, com base nos relatórios apresentados pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB, a qual, realizou a formação profissional em questão (JOÃO PESSOA, RELATÓRIO, 2012).

Após reunião de avaliação, destacaram-se os seguintes pontos: maior compreensão do papel da Educação Infantil; Conscientização da importância da literatura na Educação Infantil; Procura de práticas que contemplem a diversidade na sala de aula; Competência para avaliar as escolhas feitas no exercício da docência; Utilização de linguagens de diversidade na Educação Infantil. (JOÃO PESSOA, 2012, p.7 e 8).

No que se refere a reflexão acima, entende-se que os professores apresentaram interesse na formação continuada e que buscaram a cada tempo a escolha de conteúdos que venham a corroborar em suas práticas pedagógicas, procurando subsídios teórico-metodológicos que dinamizem suas práticas no dia a dia do ambiente dos CREIs. Os relatórios ainda destacam pontos referentes às dificuldades apresentadas durante a formação abordando algumas delas como [...] Carga horária insuficiente; grande rodízio de professores na educação infantil, praticamente 60% todo ano é integrado ao projeto de capacitação. Poucos tiveram uma continuidade durante os 4 anos de formação (JOÃO PESSOA, 2012).

Quanto à formação realizada nos anos de 2013 e 2014, conforme os Editais públicos o foco na Educação Infantil a formação ocorreu nos meses de agosto a novembro de cada ano com carga horária de 60 horas distribuída da seguinte forma: 32 horas presenciais e 28 horas à distância. As temáticas trabalhadas surgiram a partir das necessidades dos profissionais (JOÃO PESSOA, EDITAIS, 2013; 2014).

Dentre as temáticas trabalhadas em 2014 na formação, para os professores que atuam com crianças, as temáticas são abordadas, com vistas a atender as necessidades dos professores, melhorando suas práticas, oportunizando as crianças aprendizagem coerentes de acordo com as necessidades exigidas no atual contexto. Conforme informações arquivo do CECAPRO, participaram os professores que trabalham com as crianças de (04) quatro e (05) cinco anos os conteúdos a seguir:

b) 4 e 5 anos: O desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, afetivos, intelectual e social deverá contemplar, no tratamento metodológico, atividades que priorizem a oralidade, reconto, produção de textos, gêneros textuais, a ludicidade, raciocínio lógico-matemático; Respeito à Diversidade; Natureza e Sociedade (JOÃO PESSOA, 2014).

Além das temáticas supracitadas, são vistas outras, alargando ainda mais os conhecimentos dos professores, mantendo-os informados sobre diferentes assuntos necessários ao seu dia a dia.

Inclusão, Relações interpessoais e motivação; Educação ambiental e sustentabilidade; Educação em Direitos Humanos, Alfabetização e Letramento; Avaliação; Estatuto da Criança e do Adolescente. Avaliação na Educação Infantil (registro e diagnóstico), Planejamento como suporte para a prática educativa (JOÃO PESSOA, 2014).

Os Editais referentes aos anos de 2013 e 2014 apresentam conteúdos, metodologias, quantitativo de profissionais por turmas, divisão das turmas por segmentos, sendo apresentados pela SEDEC como parte a ser desenvolvido pela instituição que correspondeu a todos os requisitos do processo licitatório, denotando que é fundamental trabalhar numa perspectiva lúdica, possibilitando aos professores uma aprendizagem satisfatória, considerando que o público é formado por professores tanto com o ensino médio normal, bem como professores com graduação e pós-graduação.

Ainda no edital 001/2014,

A metodologia da formação continuada deve ter como foco, o contexto social e o contexto escolar, bem como a heterogeneidade de conhecimentos dos profissionais da educação. Isto requer um modelo de trabalho pautado, na valorização do processo de desenvolvimento integral da criança, com ênfase na alfabetização e letramento, no respeito aos saberes do grupo articulando conhecimentos didáticos com pressupostos teóricos das várias áreas do conhecimento, tais como: Linguística, Psicologia, Pedagogia e Saúde. (JOÃO PESSOA, 2014).

A intenção é que o trabalho destinado aos professores da Educação Infantil possa necessariamente contribuir na efetivação das práticas pedagógicas e que encontros quanto mais dinâmicos, com atividades teóricas-práticas capaz de contribuir positivamente na aprendizagem destes, fortalecendo seus conhecimentos e, por conseguinte a melhoria das práticas educativas nos espaços dos CREIs e Escolas.

A Formação Continuada deve ser esse espaço, onde o professor socializa o conhecimento com seus pares, bem como vai ao encontro de experiências novas para vivenciar em sala de aula. Porém, para que haja o aprendizado, o professor deve estar disponível as mudanças, para acompanhar as transformações que ocorrem rapidamente no dia a dia, nos diferentes campos do conhecimento.

De certo, a formação não atende integralmente as necessidades do professor, porém ele deve estar sempre em busca de ampliar seus conhecimentos para acompanhar as modificações que vem ocorrendo diariamente. O professor necessariamente por ter concluído um curso normal, superior, uma vez que estamos num mundo globalizado e tudo surge em uma velocidade gigantesca. Precisa-se acompanhar essas mudanças. Nos anos de 2017 e 2018 a formação destinada a turma de pré-escola passou a ter a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, uma parceria do governo municipal com o governo federal via Ministério de Educação e Cultura/MEC.

Para firmar a parceria e definir a condução da formação que já ocorria com o ciclo de alfabetização (primeiro ao terceiro anos), desde 2013 foi lançado o Documento Orientador auxiliando os estados e municípios a conduzir suas formações (BRASIL, DOCUMENTO ORIENTADOR MEC, 2017). Foi uma formação diferenciada, com estrutura para atendimento aos professores e coordenadores da pré-escola, com a participação na condição formadores de professores, profissionais, pedagogos, professores da rede ou técnicos da Secretaria da Educação e Cultura que conhecem a realidade dos CREIS e Escolas, bem como, o direcionamento da formação dos formadores via Universidades Públicas (BRASIL, MEC, 2017).

A partir de 2019 com a descontinuidade do PNAIC, que foi suspenso pelo governo federal, os professores dos CREIs e Escolas passaram a participar de formação via Plataforma Vivo, como mais uma parceria da Secretaria de Educação e Cultura e a Fundação Telefônica, que a cada ano, disponibiliza em sua plataforma cursos com foco na educação e os profissionais com a estrutura e organização do

CECAPRO se inscrevem e participam do momento formativo. É um curso aparentemente mecânico, consistindo em cumprir, apenas, uma tarefa imposta. (JOÃO PESSOA, CEPAPRO,2020).

Formação do PNAIC da Educação Infantil: breve reflexão

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa criado no ano de 2012, foi gerenciado pelo Ministério da Educação e Cultura/MEC e somente em 2013 foi proposto para estados e municípios com foco no ciclo de alfabetização. A intenção foi preparar professores (primeiro, segundo e terceiro anos) de modo que pudesse alfabetizar todas as crianças até os (08) oito anos de idade (BRASIL,2015).

Para organização do processo formativo, o MEC fez parceria com os estados e municípios da federação, com vistas formação dos professores atuantes no ciclo de alfabetização, garantindo o que demanda os documentos legais que norteiam a formação docente, LDB (1996), DCNEI (2009), além de criar estratégias, visando o atendimento desses professores, o MEC, disponibilizou de bolsas de estudos para os educadores, como estímulo a participação, disponibilidade de materiais didáticos (livros e jogos pedagógicos);parceria com Institutos Superiores e Universidades Públicas, monitoramento das atividades, com vistas a garantir que a formação proposta, atendesse um maior número de professores (BRASIL, 2015).

Portanto,

Universidades públicas, institutos federais, centros de formação de docentes regularmente constituídos e escolas alfabetizadoras e de educação infantil de referência serão chamados pelos gestores estaduais/distrital para a definição das formações realizadas no âmbito do PNAIC.(BRASIL, 2017, p.14).

Na Paraíba, a formação direcionada aos formadores regionais e orientadores locais, teve seu início no ano de 2013 com a Universidade Federal de Pernambuco(UFPE) e a partir de 2014 realizada pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB. (BRASIL, 2015).

O processo formativo contemplou conteúdos, metodologias e material didático direcionados pelo MEC, sendo responsabilidade de cada estado e município elaborar e administrar as devidas adequações, desde que não perdesse o foco no objetivo maior, isto é, alfabetizar as crianças do ciclo de alfabetização até os oito anos de idade (BRASIL, 2015).

Alguns materiais foram utilizados na formação a exemplo do dos cadernos pedagógicos, distribuídos pelo MEC para todo Brasil, como roteiro base a ser contemplado nos municípios e estados. Todo esforço para garantir o aprendizado das crianças, seguindo de protocolos orientadores objetivando ,alfabetizar na idade certa, atendendo o que demanda o Plano Nacional de Educação/PNE (2014) (BRASIL, 2012; BRASIL, 2014).

Destaca-se,

O compromisso institucional (do governo federal e das secretarias de educação) reside principalmente na necessidade de promoverem espaços, situações materiais adequadas aos momentos de trabalho e reflexão, compreendendo que a formação continuada não é um treinamento no qual se ensinam técnicas gerais a serem reproduzidas [...]. (BRASIL, 2012, p.27).

A figura abaixo apresenta a capa dos cadernos utilizados pelos professores alfabetizadores.

Figura 4 - Capa dos cadernos do ciclo de alfabetização/PNAIC



Fonte: <http://pnaiccriciuma.blogspot.com/2015/07/cadernos-do-pnaic-2013-2014-e-2015.htm>. Acesso em 13 de junho de 2021.

Esses cadernos apresentam informações inerentes ao ciclo de alfabetização, utilizados durante as formações, e com o passar do tempo incorporado as rotinas de estudos dos professores, com vistas a manter um padrão nacional, focalizando objetivos pré-estabelecidos. Distribuídos para os professores participantes do programa, agregando a outros materiais entregues diretamente as unidades escolares como caixas de jogos e caixas de livros para-didáticos do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD. (BRASIL, 2015).

Nesse sentido,

O compromisso institucional (do governo federal e das secretarias de educação) reside principalmente na necessidade de promoverem espaços, situações materiais adequadas aos momentos de trabalho e reflexão, compreendendo que a formação continuada não é um treinamento no qual se ensinam técnicas gerais a serem reproduzidas [...].(BRASIL, 2012, p.27).

A formação para o ciclo de alfabetização ocorreu em efeito espiral tendo como foco, os professores que atuavam no ciclo de alfabetização, com responsabilidade de proporcionar práticas pedagógicas que promovessem o desenvolvimento dos estudantes. Condição a qual, seguiu o que o MEC enfatiza em seus discursos[...] a necessidade de conceber os professores quanto sujeitos inventivos e produtivos, é possível que estes, não sejam 'repetidores' em suas salas de aula daquilo que lhes foi 'aplicado' na formação para orientar a sua 'nova prática[...]'(BRASIL, 2012, p.27); desta maneira, o processo de formação estabelecido determina como deve ser o processo formativo e qual o seu objetivo, com formatos específicos, a serem desenvolvidos no decorrer dos encontros, apontados nos cadernos pedagógicos, com atividades pré-estabelecidas, em uma estrutura a ser seguida, conforme definido abaixo:

Leitura deleite, "tarefa de casa" e retomada do encontro anterior, estudo dirigido de textos, planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro, socialização de memórias, vídeos em debates, análise de situações em sala de aula firmadas ou registradas, análise de atividades de alunos, análise de registro de relatos, sequências didáticas, projetos e de planejamento de aulas, análise de recursos didáticos, exposição dialógica, elaboração de instrumento de avaliação e discussão de seus resultados e avaliação da formação.(BRASIL, 2012p. 29-31)

Percebe-se que é um roteiro delineado, propostos aos estados e municípios, o MEC propõe, mantendo-se no controle, reafirmar que ele se constitui como orientação aos formadores para condução das ações pedagógicas e o atendimento aos estudantes do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012, p.33). Essa postura foi adotada por formadores, disseminando os conteúdos com esse formato como referência.

Outro aspecto observado foi o direcionamento do processo formativo para os professores, discutindo no primeiro ano em 2013 a linguagem e, no segundo ano em 2014, matemática, interesse do programa para atender exigências da avaliação de larga escala, a exemplo da Avaliação Nacional de Alfabetização/ANA, conforme Portaria 826/2017 art 2º.

O PNAIC até 2016 voltou-se, exclusivamente, para o ciclo de alfabetização, porém o MEC observou que, mesmo com o esforço empreendido para atendimento aos professores dos primeiros, segundos e terceiros anos, não foram suficientes para atender aos objetivos propostos que seria alfabetizar na idade certa, necessitando de ampliação dos processos formativos, quando incluiu dois segmentos o Programa Novo Mais Educação /PNME já implantados na rede pública e a Educação Infantil, com vistas a potencializar as práticas pedagógicas (BRASIL, 2017).

A ampliação do PNAIC teve finalidade de preparar as crianças visando antecipar o processo de alfabetização, pois, os resultados obtidos nas avaliações de larga escala para as séries iniciais ainda se mostrou insuficiente não atingindo satisfatoriamente as metas estabelecidas em âmbito Nacional. (BRASIL, 2015).

Conforme Roveri e Duarte(2018),

Embora essa avaliação não se aplique diretamente à Educação Infantil, é notável seu potencial de influência no funcionamento e na organização do trabalho em creches e pré-escolas, além da pressão para que se escolarize essa primeira etapa da Educação Básica. Isso pode ser percebido a partir da ampliação, em 2017, do alcance do PNAIC, mediante o discurso de que a matemática, a escrita e a leitura fluente devem contemplar os direitos de aprendizado das crianças a partir dos 3 anos de idade." (ROVERI, 2018 p. 812).

Importante enfatizar que a função da Educação Infantil não é alfabetizar crianças, antecipando seu desenvolvimento. Na Educação Infantil tem-se como eixos estruturantes interações e brincadeiras, não a preocupação em desenvolver habilidades de matemática, leitura e escrita com vistas a acelerar seus aprendizados em nome de uma alfabetização que por longas datas vem sendo objeto de críticas, questão essa referendada nos documentos legais que norteiam a Educação Infantil como: LDB (1996), DCNEI (2009) e a BNCC (2017) tratam da finalidade da Educação Infantil.

A compreensão acerca da formação, definida no Documento Orientador do PNAIC de 2017, especificamente a Secretaria de Educação Básica /SEB do Ministério da Educação a formação continuada de professores define-se como:

[...] componente essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar-se aos desafios da escola e pautar-se no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida.(BRASIL,2017, p.4).

Esse conceito referenda o que os marcos legais definem como formação continuada, obrigação do poder público mantê-la em todo o território nacional, porém é preciso, sobretudo, a observância dos contextos em que os professores estão inseridos (IMBERNÓN, 2016). Necessário se faz considerar as especificidades das crianças, para então desenvolver práticas educativas que corroborem com o desenvolvimento das mesmas, conforme demanda as DCNEIS (2009), LDB (1996), BNCC (2017).

De acordo com Documento Orientador do MEC/2017 o PNAIC

A formação PNAIC, em 2017, atenderá a três grupos diferenciados: a) professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental permanecem como foco no processo de formação; b) professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; e c) Articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação.(BRASIL, 2017, p.15).

O PNAIC manteve a estrutura anterior, adota para o ciclo de alfabetização, porém, teve que fazer as adequações para atender o PNME e a Educação Infantil, como mais uma proposta de formação para grupos específicos, com interesses definidos. O Documento Orientador de 2017, apresentou as principais direções com vistas a execução do programa, o qual foi base para compreender como se deu a ampliação, organização, sistematização, monitoramento, avaliação e participação (BRASIL, 2017).

A organização da formação em Educação Infantil, define conteúdos, metodologias e materiais utilizados com vistas a direcionar as ações nos estados e municípios, assim como o fez quando da criação do ciclo, forma de manter o controle e buscar atender aos objetivos propostos, antecipar o processo de alfabetização, corroborando com estratégias que pudesse garantir como as crianças condições pedagógicas anteriores ao ciclo de alfabetização, porém o MEC defende a intencionalidade pedagógica como inovadora no programa proposto no ano de 2017 (BRASIL, 2017):

A principal inovação no programa em 2017 refere-se a um direcionamento maior na intencionalidade pedagógica das formações e da atuação dos formadores, articulada a um modelo de fortalecimento da capacidade institucional local, reforçando a importância de ter, na estrutura de formação e gestão, atores locais altamente comprometidos com os processos formativos e de monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica. (BRASIL, 2017,p.7).

Realizada à adesão, a partir das orientações do MEC, o município de João Pessoa, através da Secretaria de Educação e Cultura fez a escolha do coordenador local e em seguida a escolha dos novos formadores, com critérios estabelecidos propostos em Edital Público Municipal. Destacou-se o perfil acadêmico e profissional: ser pedagogo, servidor efetivo da rede, ter disponibilidade para planejamento e participação nas formações(JOÃO PESSOA, EDITAL 001/2017).

As escolhas com foco em profissionais experientes da própria rede, constituem-se de avanços, cabe saber se no cotidiano os processos formativos oferecidos pelos mesmos profissionais tenham de fato esse procedimento, uma vez que os programas tendem a ser pré-elaborados, inclusive com sugestões de planejamento e materiais (BRASIL, 2017).

De certo, essa é uma iniciativa que valoriza e profissionaliza os formadores selecionados no ambiente da própria rede com a função de professores e técnicos que conhecem o ambiente escolar tendo, portanto, maiores condições de desenvolver trabalhos sistematizados, considerando os contextos sociais dos educadores (IMBERNÓN, 2016). A escolha de profissionais dentro da própria rede proporciona a aproximação dos profissionais com experiências, conhecem a realidade do chão das unidades podendo contribuir com suas diferentes experiências.[...] (BRASIL, 2017,p.8). Essa foi mais uma iniciativa do MEC com vistas a manter o foco formativo envolvendo profissionais da Rede Pública.

Dentre as responsabilidades do PNAIC destaca-se a importância desses profissionais, enfatizando a necessidade de "incluir professores alfabetizadores e da Educação Infantil com boas experiências no grupo de professores formadores, valorizando o protagonismo dos bons educadores" (BRASIL,2017,p.4).Atitude relevante por garantir que profissionais da própria rede pudessem contribuir na formação de seus pares.

Acompanhando o calendário definido pelo MEC, foram estabelecidos encontros com os professores e coordenadores das unidades a partir de um planejamento iniciado durante a formação com os formadores locais e incrementado no grupo de formadores. No município, foram 12 formadores e 300 professores e coordenadores que participaram da formação, conforme relato da coordenadora local do PNAIC/2020, ao professor Alfabetizador/Pré-escolar, as atribuições a seguir:

O Professor Alfabetizador/Pré-escola deverá colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação e apontar as dificuldades que enfrenta, visando à sua superação e, também, planejar e executar ações pedagógicas em sua turma, utilizando os recursos didáticos selecionados pela rede e outros que atendam diretamente à sua necessidade de aperfeiçoamento e às dificuldades de aprendizagem do aluno. Para isso, poderá compartilhar com o coordenador pedagógico e outros colegas materiais desenvolvidos, boas práticas e conhecimentos adquiridos. (BRASIL, 2017, p.27).

Define ainda a organização das oficinas a serem desenvolvidas para cada grupo de participante, carga horária do curso ano, proposto aos estados e municípios.

As oficinas ofertadas aos diferentes grupos de participantes terão um total mínimo de 100 horas, a serem cumpridas até dezembro de 2017. Além de oficinas presenciais, poderão compor a carga horária da formação de professores e coordenadores: (1) atividades aplicadas em sala de aula; (2) estudos de materiais on-line; (3) grupos de estudos colaborativos organizados nas escolas ou conjunto de escolas; e (4) outras estratégias didáticas previamente planejadas. (BRASIL, 2017, p.19).

Apresenta sugestão de conteúdo a serem trabalhados, destacando que outros conteúdos poderão ser acrescidos aos propostos, objetivando professores que atuam na Educação Infantil no que concerne a elaboração e execução das ações educativas, tendo como fundamento as bases que norteiam esse segmento. Nesse sentido trata, considera-se toda uma estrutura, conforme descrito a seguir:

Identificação e análise sociopedagógica da minha turma: criança/família/comunidade e profissionais atuantes na escola, minhas crianças e eu. Currículo, proposta pedagógica e organização do trabalho. Documentação pedagógica: observação e registro; planejamento e avaliação na educação infantil. Intervenções pedagógicas no cotidiano da educação infantil: espaços, tempos, materiais, agrupamentos e atividades. As rotinas e as experiências de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar. Culturas infantis. Jogos, brinquedos e práticas lúdicas. O trabalho pedagógico para expressão e fruição das manifestações estéticas e culturais. Construindo bebês e crianças autoras e leitoras. Estimulando a curiosidade, exploração, encantamento, questionamento, indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. Conhecimento e campos de experiência. (BRASIL, 2017, p. 22).

Desta forma, o PNAIC foi mais uma formação proposta pelo governo federal, direcionando todo o processo, concentrado na alfabetização das crianças, a ser

consolidadas aos oito anos de idade, proposto desde sua criação em 2012 (BRASIL, 2012; BRASIL, 2015; BRASIL, 2017).

Pelo exposto, percebe-se que o PNAIC foi mais um processo formativo, tendo como mentor o Ministério da Educação e Cultura, que ampliou as discussões, envolvendo outros segmentos como as Universidades, com vistas a encontrar saídas para buscar soluções para déficit na formação dos professores que se prolongam por longos períodos, necessitando que os processos formativos ocorram de fato de forma contínua; quanto política de estado, tendo em vista que os processos formativos não devem ocorrer de forma isoladas ou mesmo para atender metas como se prevê no Plano Nacional de Educação, mas, como obrigação legal do poder público oferecê-la como bem determina os marcos legais (LDB, 1996, BNCC, 2017).

De certo, para o professor estar garantido nos marcos legais, é preciso que ocorra, sistematicamente, dentre outros fatores, a ampliação dos conhecimentos dos professores e a partir de seus aprendizados, fortalecer e melhorar suas práticas educativas e criticidade para então oferecer as crianças educação com qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a formação continuada seja uma obrigação do poder público garantida legalmente, ainda há impasses quanto a sua viabilidade, por ausência de políticas públicas consistentes emanadas pela ausência de interesses, ainda que seja um direito e obrigação do poder público, sem essa ficam os professores/as com o déficit, uma vez que precisam se manter atualizados para enfrentar os desafios emanados da sociedade.

Segundo Libâneo et al. (2012,p.43),[...] o sistema de formação de educadores precisa contribuir significativamente para a existência de sujeitos capazes de participar ativamente no processo de construção de um projeto educacional que assegure educação e ensino de qualidade para todos".

Esse é o grande desafio, porém, é fundamental a garantia de política públicas, de respeito as reais necessidades dos/as professores/as, escolhas por projetos formativos que de fato atenda aos interesses desses, com vistas a manter a Educação Infantil num patamar de qualidade é preciso que as leis existentes sejam postas em prática. Diante do exposto e considerando todas as especificidades apontadas no decorrer da pesquisa, percebe-se que a formação do PNAIC, demonstrou benefícios

para os/as professores/as, pois de forma incisiva os resultados apontam o seu grau de aceitabilidade.

Nesse sentido, destaca-se o quanto a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC contribuiu para o processo formativo dos/as professores/as da Educação Infantil do Município de João Pessoa e a ampliação dos conhecimentos destes/as, além da viabilidade de discussão de temáticas relacionadas a Educação Infantil.

Por fim, acredita-se que a proposta do PNAIC possa ser analisada pelo município como uma das possibilidades a ser adotada como processo formativo tendo em vista sua exponencial aceitabilidade, garantindo direitos e fortalecendo as políticas públicas. Diante dos desafios enfrentados na contemporaneidade, os processos formativos se constituem como caminhos para atualização dos conhecimentos, possibilitando a cada educador/a a oportunidade de repensar suas práticas e inová-las, tendo como foco a criança, ser social, sujeito de direitos, que necessita de cuidados e educação.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA. L.E; FREITAS, T. C;FREITAS, C.A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses ,necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v.10,n30, pp.367-387.2010.

ALVES, M. C. P. F.; FORMIGA, NILTON SOARES. A educação infantil, os marcos legais e sua contribuição para implementação e manutenção de um sistema educativo de base na cidade de João Pessoa-PB. (p. 104-151). In: Resiane Paula Silveira. (Org.). **Perspectivas da Educação: História e Atualidades** - Volume 7. 7ed. Formiga - MG: Uniesmero, 2022.

ANGOTTI. Maristela. (Org.) **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** 3ed. Campinas/SP. Alínea, 2010.

AZEVEDO, Heloisa Helena de. **Educação infantil e formação de professores**. São Paulo/SP, UNESP, 2013.

BARBOSA, Rita Cristina; AFONSO. Maria Aparecida Valentim. **Educação infantil: das práticas pedagógicas às políticas públicas**. João Pessoa. Editora Universitária, 2011.

BRASIL, MEC; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____; MEC; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização.** Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

. _____. MEC; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de Apresentação:** Coleção Leitura e escrita na educação infantil; Brasília: MEC/SEB, 2016.

_____, MEC; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Documento Orientador 2017.** Brasília: MEC/SEB, 2017.

_____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.** **Diário Oficial** União, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 129, 5 jul. 2012. Seção 1, p. 22-23. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Manual do Pacto.** Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. 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, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em 20 de outubro de 2019.

BRASIL. Portaria n. 826, de 7 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação PNME.** <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf> Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. PNE. Congresso Nacional, - Lei 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: Diário Oficial, 25 de junho de 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Resolução MEC/CNE/CEB nº5/2009. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 18 de dezembro de 2009.

_____. RCNEI. Ministério da Educação e do Desporto - **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, vol. 1, 2, 3, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura - **Referenciais para a Formação de Professores.** Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura - **Relatório anual do quantitativo de alunos da Prefeitura Municipal de João Pessoa.** CENSO/INEP/MEC. 2012.

_____.CF.Presidência da Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário oficial da união, 05 de out de 1998.

_____.ECA. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 8069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília/DF, Diário oficial da união, 16 de jul de 1990.

_____.LDB. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Diário oficial da união, 23 de dezembro de 1996.

_____.PME. Secretaria de Educação e Cultura- **Plano Municipal de Educação**. Lei nº 13.035 de 19 de junho de 2015. João Pessoa.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCER, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós- modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DASSOLER. O.B. LIMA. D.M.S. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. **IX ANPED SUL/2012**. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522>. Acesso 13 de dezembro de 2020.

FRANCO, M.A do R.S.Práticas pedagógica e docência: um olhar a partir do conceito. **Revista brasileira de estudo pedagógico**, v.97.n247 p.534-551, set/dez 2016.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **SÃO PAULO EM PERSPECTIVA**, 14(2) 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>> Acesso em: 10 de outubro de 2020.

GUIMARÃES. C. M. **Os professores e o cotidiano escolar: múltiplos desafios, múltiplos caminhos**. Campinas SP: Mercado Livre das Letras, 2011.

IMBERNÓN,Francisco. **Formação docente e profissional:Formar-se para a mudança e a incerteza**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, Francisco.**Qualidade do ensino e formação do professorado:Uma mudança necessária**.São Paulo:Cortez, 2016.

JOÃO PESSOA. **Decreto** nº 2.309 de 19 de junho de 1992. Aprova o regimento interno das creches municipais e dá outras providências. Semanário oficial [Município], João Pessoa, 12 a 19 de junho de 1992, nº286 p.03.

_____. **Decreto** nº 5.581 de 20 de janeiro de 2006. Transfere da Secretaria de Desenvolvimento Social para Secretaria de Educação os Centros de Referências em Educação Infantil e dá outras providências. Semanário Oficial [Município] João Pessoa, 20 de janeiro de 2006.

_____. Prefeitura Municipal de João Pessoa, PB. **Diretrizes para organização das unidades de ensino da rede municipal da Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa**. 2014a.

_____. Prefeitura Municipal de João Pessoa, PB. Sistema Municipal de Ensino, **Lei nº 8996/99 de 27 de Dezembro de 1999**. Dispõe sobre a criação do sistema municipal

de ensino de João Pessoa, e determina providências. João Pessoa, 27 de dezembro de 1999.

_____. Prefeitura Municipal de João Pessoa, PB. **Concorrência pública nº09001/2014 do tipo técnica e preço**. Formação continuada para os profissionais da educação do município de João Pessoa, 2014b.

_____. Prefeitura Municipal de João Pessoa, PB. **Proposta Curricular da rede municipal de ensino de João Pessoa: Uma construção coletiva**, 2004.

_____. Prefeitura Municipal de João Pessoa, PB. **Relatório anual do quantitativo de alunos da prefeitura municipal de João Pessoa**. SEDEC/LSE. 2012b.

_____. Universidade Federal da Paraíba. **Relatório final da formação continuada de profissionais da educação infantil**. João Pessoa, UFPB, 2012a.

KRAMER, SÔNIA. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental**. Educ. Soc., Campinas, vol.27, n96-Especial, P.797-818, out.2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ed (revisão ampliada). São Paulo: Cortez, 2012. (coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

NYLANDER, Pamella Isabela Alvarez; SANTOS, Rosa Cibele Borges dos; MAGALHÃES, Larissa Santos. Educadores infantis: aspectos da formação profissional e do trabalho em creche. **Temas psicol.** vol.20 n. 2 - Ribeirão Preto, dez/2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2012000200021&script=sci_arttext> Acesso em: 19 ago. 2020.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfoses da escola**: Educação e realidade, v.44 n.3, 84910, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Formação e profissionalização de professores da educação infantil. **Revista Veras** v.2, n.2, 2012 Disponível em <http://iseveracruz.edu.br/revistas/index.php/revistaveras/article/download/102/86> Acesso em 03 de agosto de 2020.

PAULA, Elaine de. **Crianças e infâncias**: universos a desvendar. Programa de Mestrado de UFSC. I Semestre

SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO. **Termo de convênio de mútua cooperação financeira e administrativa nº 342/2013, que entre si celebram a secretaria de estado da educação e o município de João Pessoa, em conformidade com a lei nº 8.666/93, decreto estadual nº33. 844/2013 e suas alterações posteriores**. João Pessoa, 09 de julho de 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

VIRGINÍO, Maria Helena da Silva. **Análises dos conceitos de formação docente no contexto educativo**. Formativo Brasileiro. João Pessoa- 2009. (Tese de

Doutorado). Disponível em
<http://jspui/bitstream/10437/2887/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20ULTIMA%20VERS%C3%83O.pdf>. Acesso em 13 de agosto 2020.

Capítulo 8
SUORTE ORGANIZACIONAL, CAPITAL
PSICOLÓGICO POSITIVO NO TRABALHO E SAÚDE
GERAL EM DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR
DURANTE O PERÍODO DE PANDEMIA

Margarida Maria Sobral Pereira

Nilton S. Formiga

Ionara Dantas Estevam

Maria de Nazaré Nascimento Cordeiro

SUORTE ORGANIZACIONAL, CAPITAL PSICOLÓGICO POSITIVO NO TRABALHO E SAÚDE GERAL EM DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR DURANTE O PERÍODO DE PANDEMIA

Margarida Maria Sobral Pereira

*Mestranda em Psicologia Organizacional
e do Trabalho na Universidade
Potiguar/ecossistemas Ânima
E-mail: margaridamsp@hotmail.com*

Nilton S. Formiga

*Universidade Potiguar/Ecossistema Ânima
LABAVAPSI- Laboratório de Avaliação Psicológica
Natal, RN, Brasil
E-mail: nsformiga@yahoo.com*

Ionara Dantas Estevam

*Universidade Potiguar/Ecossistema Ânima
LABAVAPSI- Laboratório de Avaliação Psicológica*

Maria de Nazaré Nascimento Cordeiro

*Mestranda em Psicologia Organizacional
e do Trabalho na Universidade
Potiguar/ecossistemas Ânima
E-mail: nazare.cordeiro@hotmail.com*

Resumo: A pandemia da Covid-19 impactou o campo educacional e modificou a rotina de trabalho dos docentes. Considerando os reflexos do trabalho remoto na prática laboral, este estudo contemplou construtos da psicologia positiva e teve como objetivo verificar o efeito mediacional do capital psicológico positivo na associação entre a percepção do suporte organizacional e saúde geral dos docentes que atuam em instituições públicas e privadas de ensino superior durante a pandemia da covid-19 no Estado do Rio Grande do Norte. Tratou-se de uma pesquisa quantitativa,

exploratória e correlacional. Para coleta de dados foram utilizados os instrumentos de Escala de Percepção de Suporte organizacional (EPSO), Escala de Capital Psicológico Positivo no Trabalho (ECCPT), Questionário de Saúde Geral (QSG-12), Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21) e Questionário Sociodemográfico aplicados a 105 docentes. A análise dos dados foi realizada por meio do pacote estatístico *SPSSWIN*, em sua versão 25.0, para tabular os dados e realizar as análises estatísticas descritivas (média e desvio padrão) e os cálculos referentes ao alfa de Cronbach, Correlação de Pearson, Análise de regressão múltipla, Teste t de *Student* e Anova. Os resultados revelaram que a variável EPSO predisse positiva e significativamente o ECCPT com indicadores estatísticos que corroboram esta influência, e no momento 2, o ECCPT revelou na equação de predição, um beta de menor proporção, negativo e não significativo em relação ao ESG. As análises permitiram comprovar a contribuição do suporte organizacional e do capital psicológico positivo, aplicados às organizações e ao trabalho. Desta forma foi possível concluir a importância do papel da organização na promoção de vínculos, relações sociais e envolvimento entre empresa e trabalhador.

Palavras-chaves: Capital Psicológico; Suporte Organizacional; Saúde Geral; Docentes.

Abstract: The Covid-19 pandemic impacted the educational field and changed the work routine of teachers. Considering the reflexes of remote work in work practice, this study considered positive psychology constructs and aimed to verify the mediational effect of positive psychological capital in the association between the perception of organizational support and the general health of professors who work in public and private institutions of higher education during the covid-19 pandemic in the state of Rio Grande do Norte. It was a quantitative, exploratory and correlational research. For data collection, the instruments of Perception of Organizational Support Scale (EPSO), Positive Psychological Capital at Work Scale (ECCPT), General Health Questionnaire (QSG-12), Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-12) were used. 21) and Sociodemographic Questionnaire applied to 105 teachers. Data analysis was performed using the *SPSSWIN* statistical package, in its version 25.0, to tabulate the data and perform descriptive statistical analyzes (mean and standard deviation) and calculations regarding Cronbach's alpha, Pearson's Correlation, Regression analysis multiple, Student's t test and ANOVA. The results revealed that the variable EPSO positively and significantly predicted the ECCPT with statistical indicators that corroborate this influence, and at moment 2, the ECCPT revealed in the prediction equation, a beta of smaller proportion, negative and not significant in relation to the ESG. In this way, it was possible to conclude the importance of the organization's role in promoting bonds, social relations and involvement between company and worker.

Keywords: Psychological Capital; Organizational Support; General Health; Teachers

Introdução

Em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2020) classificou como pandemia a grave crise sanitária oriunda do aumento significativo de infecções pelo novo coronavírus e recomendou o distanciamento social como medida para

prevenir o contágio. As transformações ocorridas impactaram a rotina de milhares de trabalhadores e as instituições tiveram que se adaptar ao contexto de forma imediata.

No campo educacional as aulas presenciais foram suspensas e o Ministério da Educação e Cultura - MEC declarou como legal a incorporação da carga horária de ensino remoto na rotina diária de trabalho do docente com intenção de manter as atividades de ensino em funcionamento (Brasil, 2020).

Essa nova realidade demandou um maior esforço dos funcionários em relação aos desafios e ofereceu riscos para a saúde dos docentes, uma vez que as novas condições de trabalho não vieram acompanhadas de medidas especiais de regulamentação e de proteção ao trabalhador. (Borges-Andrade & Sampaio, 2000; Faustino & Silva, 2020)

É possível que o trabalho remoto tenha impactado a relação entre sociedade, organização e trabalho, influenciando no bem-estar físico, psicológico e social dos professores, tornando precária e frágil a relação de saúde e trabalho. De acordo com Formiga, Pereira e Estevam (2020), o fenômeno do adoecimento não é algo que ocorre no vazio, mas poderá inclusive, estar relacionado com a condição de apoio e suporte oferecido pela própria organização.

Construtos da psicologia positiva e do comportamento organizacional positivo podem ser úteis para compreender este fenômeno. Tais construtos propõe resgatar a subjetividade e as implicações no ambiente das empresas, trabalhando a ação motivada e as forças psíquicas dos trabalhadores, os quais podem guiar os seus comportamentos para um melhor desempenho e produtividade na organização (Caesens, Stinglhamber, & Ohana, 2016).

Desta forma, acredita-se o quanto a organização pode contribuir para uma prática produtivamente saudável. Eisenberger, Huntington, Hutchison e Sowa (1986), pontuaram que os trabalhadores constroem reflexões e perspectivas acerca do reconhecimento e valorização atribuída pela organização sobre as práticas profissionais. Essas reflexões e perspectivas são capazes de influenciar no compromisso profissional e na construção do vínculo afetivo entre o trabalhador e a empresa, resultando em melhor comprometimento e resultados profissionais, quando equilibrados às demandas de trabalho. Porém, quando insuficientes para o atendimento dessas demandas, tem potencial de conduzir a consequências negativas, prejudicando a saúde dos trabalhadores (Schaufeli, 2018; Vazquez, 2018).

Tem-se, portanto, a importância do suporte organizacional, o qual, é compreendido como uma forma de contrato psicológico por suas funções girarem em torno de expectativas de trocas e benefícios mútuos (Formiga, Fleury & Souza, 2014; Formiga et al., 2020). Em síntese, refere-se às condições oferecidas pela instituição contratante, como materiais disponibilizados, informações, fácil comunicação e relacionamento com chefes e colegas, para que o indivíduo tenha um bom desenvolvimento dentro do ambiente laboral (Queiroga, Brandão & Andrade, 2015).

Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior (IES) como espaços onde ocorrem interações entre pessoas que participam ativamente de suas atividades, para que os objetivos institucionais sejam alcançados, precisam ser geridas de forma a integrar conhecimentos, habilidades e atitudes de seus profissionais. Entretanto, como organizações, precisam também obter melhor desempenho de seus empregados, colaborando para saúde e bem-estar de seus funcionários (Feldmann, 2009).

A condição destacada acima, poderá contribuir para gerar nas pessoas (leia-se: trabalhadores), forças e virtudes, que permitem indivíduos, grupos, organizações ou comunidades, prosperar e progredir (Seligman, 2002). Desta forma é que surge o conceito de Capital Psicológico Positivo, para o qual, importa as características psicológicas positivas individuais, determinadas por quatro dimensões psicológicas (a saber: Autoeficácia, Otimismo, Esperança e Resiliência) (Luthans & Youssef-Morgan, 2017). Essas dimensões correspondem a uma fonte competitiva para as organizações ao serem consideradas como necessárias para adaptação do indivíduo ao ambiente organizacional (Luthans et al., 2007; Gojny-Zbierowska, 2018).

Estas quatro dimensões compartilham características em comum com o fato de contribuírem na busca dos objetivos e na manutenção da internalização do senso de controle (Luthans & Youssef-Morgan, 2017). Com isso, indivíduos com um baixo capital psicológico desenvolvem atitudes indesejáveis no trabalho como cinismo, estresse, turnover e ansiedade. Apesar do valor e dos benefícios do capital psicológico positivo, este não ocorre de forma isolada na dinâmica interna da organização. Este capital pode ser ou estar associado à percepção do suporte organizacional do próprio trabalhador no seu ambiente laboral (Estevam et al., 2022; Formiga, Pereira & Estevam, 2020).

Nesta condição, a saúde do trabalhador é considerada uma temática relevante na concepção do mundo do trabalho, uma vez que as pessoas buscam nele realização e superação, podendo o trabalho representar fonte de prazer (Laurell & Noriega, 1989;

Aquino, Lira & Rodrigues, 2020). Mas é certo que no trabalho também existem adversidades a serem superadas. Dejours (1999) afirma que os obstáculos podem também estimular a criação de estratégias para driblar as dificuldades cotidianas e as condições deficitárias de trabalho e a elaborar outras normas e regras que redefinem a técnica, encontrando modos de regulação que deem conta da variabilidade inerente à atividade.

Todavia, trabalho e saúde do trabalhador possuem uma relação complexa, que sofrerá influência do ambiente laboral e das relações existentes nele, onde o desempenho e a satisfação pessoal dos trabalhadores dependerão da forma de como será desenvolvida essas relações, podendo possuir um caráter nocivo e patogênico ou ser uma fonte produtora de saúde física e mental (Moreira et al., 2017).

Minayo e Thedim (2003) enfatizam que o estado de deterioração da saúde mental pode provocar um período prolongado de afastamento laboral e o medo do desemprego. Fatores, segundo os autores, que potencializam o isolamento e agravam sofrimento, levando-os a quadros psicopatológicos. Um estudo sobre professores universitários revelou que a depressão foi responsável por 53% dos afastamentos de professores, a esquizofrenia (12%), o transtorno bipolar (10%), a reação aguda ao estresse (8%), a ansiedade (7%), os transtornos delirantes (4%) e outros (8%). Através desta pesquisa, foi possível concluir que o transtorno mental que mais acomete a categoria docente é a depressão (Batista et al., 2016).

Não há dúvidas que os professores constituem uma categoria profissional de fundamental importância para a sociedade e seu desenvolvimento, conforme reconhece a Organização Internacional do Trabalho - OIT (The ILO/ Unesco, 2016). Entretanto, a produção acadêmica vem apontando para um cenário de intensificação e precarização das condições de trabalho desses profissionais (Assunção & Oliveira, 2009; Guerreiro et al., 2016), com repercussões negativas sobre a saúde (Delcor et al., 2004; Gasparini et al., 2005) e sobre a vida destes trabalhadores (Silva & Fischer, 2020).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) indica que desde 1983 a classe docente é a segunda categoria profissional em nível mundial a portar doenças de caráter ocupacional, incluindo reações alérgicas, distúrbios vocais, gastrite e até esquizofrenia. O estresse que acomete os professores não é considerado por esta organização um fenômeno isolado, mas um risco ocupacional significativo da profissão (Tostes et. al., 2018).

Sabe-se que as organizações, sejam públicas e/ou privadas, passam por modificações contextuais contínuas, especialmente devido às novas tecnologias que exige de colaboradores adaptação ao ambiente de trabalho. Porém, é preciso considerar que no ano de 2020, as atividades do profissional da docência sofreram transformações rápidas e substâncias em decorrência ao cumprimento das portarias nº 343 e nº 345 do Ministério da Educação, onde instituições de ensino suspenderam aulas presenciais como medida de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus (Brasil, 2020).

A realização do trabalho docente, tradicionalmente reconhecida pelas modalidades de ensino presencial e ensino à distância, passou por uma grande mudança chamada ensino remoto (Bernardo, Maia & Bridi, 2020). Muitos professores se viram de imediato no sistema de trabalho muito diferente sem que de fato estivessem preparados. Souza et al. (2020), aponta que esta mudança ocasionou aos docentes sobrecargas laborais, burocracia, controle virtual de turma e a gestão de ferramentas para o manuseio e realização do trabalho.

Schmidt et al. (2020), ressaltam que as investigações e pesquisas acerca dos impactos na saúde mental em decorrência da pandemia do novo coronavírus ainda são introdutórias por se tratar de fenômeno recente, todavia já sinalizam para implicações negativas. Diante desta perspectiva, o presente estudo tem como objetivo, verificar o efeito mediacional do capital psicológico positivo na associação entre a percepção do suporte organizacional e saúde geral dos docentes que atuam em instituições públicas e privadas de ensino superior durante a pandemia da covid-19 no Estado do Rio Grande do Norte.

Método

Amostra

Tratar-se-á de uma pesquisa quantitativa, exploratória e correlacional, para o qual, participarão Docentes do Ensino Superior de instituições públicas e privadas do Estado do Rio Grande do Norte que atendam ao critério de estar em exercício ativo de suas funções durante o período da pandemia Covid-19, ou seja, de março de 2020 até os dias atuais.

A amostra foi avaliada através do pacote estatístico GPower 3.1, considerando uma probabilidade de 95% ($p < 0,05$), magnitude do efeito amostral ($r \geq 0,50$) e um padrão de poder hipotético ($\pi \geq 0,80$), a fim de avaliar se a amostra é adequada e

suficiente para a realização dos cálculos destinados a confirmação das hipóteses. Uma amostra de aproximadamente, 100 participantes (os quais, professores), apresentou indicadores estatísticos ($t \geq 1,98$, $\pi \geq 0,94$, $p < 0,05$) que garantiram a qualidade do 'n' para pesquisa; no final da coleta, observou-se, a partir desses critérios, 105 professores participaram da pesquisa. Quanto ao critério de inclusão considerou-se, ser Profissionais que trabalham com docência em instituições de ensino superior, empregados por mais de um ano e ter jornada de trabalho entre 20 e 40 horas semanais e estiveram exercendo suas atividades dentro do período de março de 2020 até a presente data.

Instrumentos de Coleta de Dados

Os participantes responderam um questionário contendo os seguintes instrumentos:

Escala de Percepção do Suporte Organizacional: Esta escala foi inicialmente desenvolvida por Eisenberger et al. (1986), com base em abordagem teórica que engloba conceitos como reciprocidade, ideologia da troca e modelo motivacional de esforço-resultado, e tem o objetivo de realizar avaliações feitas pelo trabalhador a respeito do valor das retribuições e benefícios dados pela organização em troca do seu esforço no trabalho. Essa escala foi adaptada por Siqueira (1995), em uma validação na qual impõem na proposta as características culturais brasileiras em uma amostra de trabalhadores. Tal como elaborada por Eisenberger et al. (1986), contempla 36 itens, no entanto, neste estudo será usada sua versão reduzida com 9 itens ($\alpha = 0,86$). Para mensurar o construto, o respondente deveria indicar a sua resposta, marcando com o item ao qual corresponde à sua resposta, em uma escala de sete pontos que variava de 1 = discordo totalmente a 7 = concordo totalmente.

Escala de Capital Psicológico Positivo no Trabalho: Foi elaborado por Luthans et al (2007), mas no presente estudo será utilizado a forma reduzida para 12 itens, desenvolvida por Viseu et al. (2012) para o contexto português e corroborado por Formiga, Viseu e Jesus (2014), para o contexto brasileiro, através da análise fatorial confirmatória, observando indicadores psicométricos confiáveis.

Os itens da escala descrevem para os respondentes, um estado psicológico positivo com o objetivo para enfrentar e empregar o esforço necessário para alcançar sucesso em tarefas desafiadoras, os quais, agrupados da seguinte forma: três itens para Autoeficácia, quatro para Esperança, três para Resiliência e dois para Otimismo,

organizados numa escala Likert de 6 pontos, em que 01 significa discordo completamente e 06 concordo completamente. Este instrumento dá ênfase às capacidades e características importantes dos colaboradores para adaptação à vida organizacional e social.

Questionário de Saúde Geral (QSG-12): Este instrumento é uma versão reduzida do QSG-60, de Goldberg e Williams e adaptado ao Brasil por Pasquali, Gouveia, Andriola, Miranda e Ramos (1994). É composto por 12 itens que avaliam o quanto a pessoa tem experimentado os sintomas descritos, devendo ser respondidos em uma escala de quatro pontos. Os itens considerados negativos, as respostas variam de 1 (absolutamente não) a 4 (muito mais que o costume); para os itens positivos, as respostas variam de 1 (mais que o costume) a 4 (muito menos que de costume). Assim, os itens negativos foram invertidos, sendo a menor pontuação indicativa de melhor nível de bem-estar psicológico. Quanto menor o escore, portanto, melhor a condição de saúde do participante.

Questionário de Caracterização Sociodemográfica e laboral: constitui em obter informações sobre os participantes relativos ao Estado Brasileiro que mora, com opção de escolha entre todos os Estados do Brasil; Idade; Estado Civil com alternativas de escolhas entre solteira(a), casado(a), divorciado(a) e viúvo(a); Sexo com opções de Masculino e Feminino; Renda Familiar com opções de Menor que R\$ 1.100,00, Entre R\$ 1.100,00 e R\$ 2.200,00, Entre R\$ 2.201,00 e R\$ 3.300,00, Entre R\$ 3.301,00 e R\$ 5.000,00 e Maior do que R\$ 5.000,00; Escolaridade com alternativas de Graduação, Pós-Graduação Lato Sensu, Mestrado, Doutorado e Outro; Tempo de Serviço na organização (anos) com opções de Menos de 1 ano, Entre 1 e 2 anos, Entre 2 e 3 anos, e Mais de 4 anos; Instituição que trabalha com opções de pública, privada ou ambas; Turno de Trabalho com alternativas para Diurno, Noturno, Ambos e Outros; Turno com maior Carga horária com opções de Diurno, Noturno e Outro; Carga Horária de trabalho na IES com alternativas de horista (Contrato de menos 12 horas semanais), parcial (Contrata com mais de 12 horas semanais), integral (Contrato de 40 horas semanais) e dedicação exclusiva (Contrato de 40 horas semanais na mesma IES); Quantidade de vínculos de trabalho com opções de Um vínculo, dois vínculos, três vínculos, Mais de três vínculos e Outros; Sobre necessidade de se afastar do trabalho por algum motivo no último ano com opções de Sim ou Não; Área(s) de Formação com alternativas de linguística, letras e artes, ciências exatas, ciências biológicas, engenharias, ciências da saúde, ciências agrárias ciências sociais

aplicadas e ciências humanas; Como era sua experiência em ensino remoto antes da pandemia com opções para péssima, ruim, regular, boa ou ótima; Como foi a sua adaptação do Trabalho Presencial para o Trabalho Remoto com alternativas para escolher entre péssima, ruim, regular, boa ou ótima; Como era seu conhecimento e equipamentos necessários para planejamento, produção e a execução de aulas remotas no período de pandemia com alternativas para escolher entre péssima, ruim, regular, boa ou ótima; Quão adequado é o ambiente familiar para o Trabalho Remoto com opções para péssima, ruim, regular, boa ou ótima; Qual a expectativa em voltar a trabalhar presencialmente com alternativas para escolher entre péssima, ruim, regular, boa ou ótima.

Estratégia de Coleta de Dados

Foi solicitado aos participantes a sua participação voluntária, com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), por meio da Resolução 466/12, com a aprovação do projeto no conselho de ética com o CAAE 51243721.0.0000.5296.

Os benefícios da pesquisa foram apresentados com base no conhecimento das variáveis suporte organizacional e capital psicológico como promotoras de saúde para os profissionais da educação superior e suas implicações, para saúde do profissional e melhor funcionamento da organização. Os riscos envolvidos na participação da pesquisa foram mínimos, porém, se estivessem relacionados a algum dano moral ou constrangimento diante das perguntas ou devido à interação pesquisadora-sujeito, situação indispensável para a execução da pesquisa, caso acarretasse insegurança e constrangimento, levando a danos morais e psíquicos, a pesquisado e instituição responsável estavam disponíveis para apoiá-los.

A coleta de dados se deu por meio de formulários online do Google enviados aos e-mails ou whatsapp dos professores, tendo sido disponibilizado durante dois meses na sua versão eletrônica, tendo um tempo de aproximadamente 20 minutos para que pudessem concluir o preenchimento de todo questionário.

Análise dos Dados

Em relação à análise dos dados, utilizou-se o pacote estatístico *SPSSWIN*, em sua versão 25.0, para tabular os dados e realizar as análises estatísticas descritivas

(média e desvio padrão) e os cálculos referentes ao alfa de Cronbach, Correlação de Pearson, Análise de regressão múltipla, Teste t de *Student* e Anova.

Resultados

A amostra do estudo foi composta por, 105 professores do ensino superior de instituições públicas (35%) e privadas (65%) do Estado do Rio Grande do Norte, com idade variando de 21 a 63 anos (Média = 41,03, d.p. = 9,39), 61% da amostra eram de mulheres, 51% casadas, 67% tinham uma renda econômica maior do que 5.000,00 reais.

Em relação a qualificação profissional, todos eram graduados, 51% tinham mestrado, 39% doutorado e os demais percentuais distribuídos na especialização e pós-doutorado; no que se refere ao tempo de trabalho na organização 58% tinha mais de 4 anos, com 82% dos professores trabalhando em dois períodos (manhã e noite), com a maioria 54% tendo sua concentração de trabalho no período da manhã, 35% tinham sua carga horária parcial, pouco mais do que 12 horas semanais; apesar de 47% dos professores indicarem que tem apenas um vínculo do trabalho, observou-se que 44% informaram ter dois vínculos de trabalho. Destaca-se que a maior concentração dos participantes (34%) esteve na área das ciências da saúde, porém, observou-se também, um alto percentual de profissionais (31%) na área da ciência humana.

No que se refere à experiência vivida durante esse momento de isolamento social e a experiência laboral, observou-se que 61% não precisou se afastar das atividades por motivo de doenças; no que se refere a experiência no ensino remoto antes da pandemia, a maioria (60,9%), afirmaram ser de regular para ruim; em relação à adaptação do Trabalho Presencial para o Trabalho Remoto, observou-se na respostas dos professores uma ambivalente nas suas afirmações, pois, enquanto 44,8% afirmaram ter sido de boa para ótima, também, 44,8% destacaram ter sido de regular para ruim.

Em relação ao conhecimento e equipamento necessário para o planejamento das aulas, a produção e a execução de aulas remota antes da pandemia, para 64,8% a condição foi de regular para ruim. No que diz respeito a adequação do ambiente familiar dos professores para o trabalho remoto, 49,5% destacaram ter sido de regular

para ruim; mas, a expectativa destes profissionais para voltar ao trabalho presencial, observou-se que 71,4% encontravam-se de boa a ótima expectativa.

Foram efetuadas algumas análises relativas à avaliação da qualidade da amostra: em relação a multicolineariedade entre as variáveis, as correlações entre elas permaneceram dentro dos parâmetros definidos por Tabachnick e Fidell (2001) [$r \leq 0,90$, variando de 0,18 a 0,59] revelando não haver um alto grau de correlação, permitindo gerar modelos com baixo erro preditivo; quanto aos *outliers* multivariados, o teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov (KS), destinado a análise de amostras superiores a 100 sujeitos, revelou uma normalidade ($KS = 1,89$) da amostra a um $p < 0,37$.

Verificou-se a consistência fatorial dos construtos, seja na sua medida quanto a pontuação total, seja nos fatores nos seus respectivos construtos; sendo assim, tomaram-se como direção teórica e empírica de análise da distribuição fatorial, os resultados previamente propostos por Formiga, Fleury e Souza (2014); Fleury, Formiga, Souza e Souza (2017) com a EPSO; Formiga, Viseu e Jesus (2014); Formiga, Franco, Neto, Guimarães, Oliveira, Pereira, e Estavam (2019) com o CPP e Pasquali, Gouveia, Andriola, Miranda e Ramos (1994) com a QSG em estudos anteriores. Destaca-se também, o estudo de Formiga, Pereira e Estavam (2020) sobre a qualidade destas medidas em profissionais de saúde, especificamente, os enfermeiros; de acordo com os resultados destas pesquisas, todas estas medidas revelaram alfas acima de 0,70; direção semelhantes foi observada na correlação intraclasse (ICC), o qual, garante que os mesmos construtos poderão ser utilizados de forma confiável em amostras com características semelhantes a que foi coletada para este estudo (ver Tabela 1).

Tabela 1: Escores dos alfas de Cronbach (α) das escalas administradas.

Construtos/ Variáveis	Alfa de Cronbach			ICC (IC 95%)
	α_{geral}	$V \alpha_{\text{Item excluído}}$	F Friedman	
Suporte Organizacional	0,82*	0,74-0,85	31,56*	0,82* (0,78-0,87)
CPPT	0,81*	0,78-0,85	21,35*	0,81* (0,80-0,85)
AE	0,80*	0,75-0,80	22,65*	0,80*

				(0,78-0,85)
ESPER	0,85*	0,81-0,88	36,24*	0,85* (0,83-0,89)
RESIL	0,77*	0,72-0,80	16,48*	0,77* (0,74-0,82)
OTIM	0,88	0,82-0,90	38,12*	0,88* (0,83-0,91)
Qualidade de saúde geral (QSG)	0,81*	0,79-0,85	36,23*	0,81* (0,80-0,85)
Depressão (QSG)	0,78*	0,75-0,80	25,86*	0,78* (0,75-0,82)
Disfunção social (QSG)	0,75*	0,72-0,78	18,75*	0,75* (0,72-0,80)

Notas: CPPT = Capital Psicológico Positivo no Trabalho, AE = Auto-Eficácia, ESPER = Esperança, RESIL = Resiliência, OTIM = Optimismo. $V\alpha$ = Variação alfa quando o item for excluído; F = Teste de Friedman; ICC = Correlação intraclasse. * $p < 0,001$

A partir destes resultados, as referidas escalas tanto apresentaram escores acima do que era estatisticamente esperado, quanto foram significativos. Destaca-se nestes resultados o intervalo de confiança no Coeficiente de Correlação Intraclasse (ICC), pois, estiveram em intervalos próximos aos observados no *alfa de Cronbach* (α), garantindo a confiabilidade da medida na amostra avaliada (Pasquali, 2011; Hutz, Bandeira & Trentini, 2015). Desta maneira, os participantes da pesquisa foram capazes de responder de acordo com o que se esperava empiricamente na perspectiva comportamento-domínio teórico abordado pelos autores supracitados (Formiga, Fleury & Souza, 2014; Formiga, Viseu, & Jesus, 2014; Pasquali, Gouveia, Andriola, Miranda, & Ramos, 1994).

Após identificar que as escalas do estudo foram consistentes em sua organização fatorial e na conceituação dos construtos, procurou-se verificar o modelo preditivo, para o qual, considerou-se a variável critério da percepção do suporte organizacional e do capital psicológico positivo no trabalho, como predição da variável da saúde geral em professores do ensino superior; destaca-se que, nesta variável, avaliaram-se tanto sua pontuação total, quanto as duas dimensões que compõem este construto (isto é, depressão e disfunção social).

Considerando a saúde geral como uma pontuação total, na tabela 2 é possível observar que há existência de resultados significativos, os quais revelaram betas positivo para o suporte organizacional ($\beta = 0,16$) e negativo para o capital psicológico positivo ($\beta = -0,50$); destaca-se também, a existência de um indicador de multicolineariedade da predição (isto é, o VIF) no intervalo exigido ($< 5,00$). Na mesma tabela, apresentou o coeficiente de regressão (R^2), sendo este, igual a 0,18, que multiplicação por 100, revela 18% a explicação da amostra referente ao modelo proposto. Na mesma tabela, observa-se também, a influência das dimensões do capital psicologia positivo na QSG; nesta análise, apenas a dimensão resiliência e otimismo do capital psicológico foi significativo e com betas negativos, tendo apresentado um $R^2 = 0,15$, explicado 15% da amostra.

Tabela 2 - Regressão múltipla dos efeitos das variáveis dependentes (suporte organizacional e capital psicológico positivo) que predizem a variável independente (saúde geral)

Preditores	Variável critério: Saúde Geral (QSG) [#]					
	Média (d.p.)	B	SE	Beta	t (> 1,96)	VIF
<i>Intercepto</i>	---	38,36	1,79	---	21,39*	---
Suporte organizacional	29,40 (7,14)	0,09	0,06	0,16*	2,97*	1,51
Capital Psicológico Positivo	40,91 (8,24)	-0,22	0,51	-0,50*	-4,44*	1,51
Coeficiente de Regressão (R^2)	0,18					
Variância Explicada (R^2 ajustado)	0,16 (16%)					
Modelo	F (2/101) = 10,80, p < 0,01					
Intercepto	---	36,42	1,00	---	36,28*	---
Dimensão Autoeficácia	12,50 (2,28)	-0,21	0,16	-0,13	-1,29	1,20

Esperança	13,73 (3,51)	-0,04	0,12	-0,04	-0,31	1,62
Resiliência	8,51 (3,11)	-0,19	0,14	-0,16*	-2,38*	1,60
Otimismo	6,25 (2,20)	-0,43	0,19	-0,25*	-2,25*	1,51
Coeficiente de Regressão (R ²)	0,18					
Variância Explicada (R ² ajustado)	0,15 (15%)					
Modelo	F (2/104) = 5,53, p < 0,001					

*p < 0,05; # Pontuação total da QSG; VIF = Inflação da Variância do Fator
Fonte: Adaptação do autor

Os resultados apresentados na tabela anterior salientam que o construto da saúde geral, em termos teóricos, é composto pela dimensão da depressão e da disfunção social (cf. Gouveia, Andriola, Miranda, & Ramos, 1994). Assim, avaliou-se a influência dos mesmos construtos (suporte organizacional e capital psicológico positivo), respectivamente, sobre a depressão e disfunção social. Para isso, teve como orientação da análise estatísticas o mesmo critério realizado para a regressão múltipla, apresentando na tabela 3.

Considerando a dimensão depressão e disfunção social da saúde geral como variável independente, realizou-se o cálculo de análise de regressão e observaram os seguintes resultados: em relação a dimensão da depressão relativo ao construto da saúde geral, apenas o capital psicológico positivo foi capaz de explicar, negativamente, a dimensão da depressão da saúde geral, o qual, foi significativo e apresentou um VIF < 5,00, explicando 18% (ver, R² ajustado = 0,18) da variância amostral, com indicadores estatísticos que garantem a influência desta variável no modelo [R²ajustado = 0,29; F (2/101) = 11,89, p < 0,001].

Tabela 4 - Regressão múltipla dos efeitos das variáveis dependentes (suporte organizacional e capital psicológico positivo) que predizem a variável independente (depressão da saúde geral)

	Variável critério: Depressão [#]
--	--

Preditores	Média (d.p.)	B	SE	Beta	t (> 1,96)	VIF
<i>Intercepto</i>	---	15,12	1,15	---	13,14*	---
Suporte organizacional	29,40 (7,14)	0,004	0,04	0,03	0,19	1,51
Capital Psicológico Positivo	40,91 (8,24)	-0,13	0,03	-0,43*	-3,89*	1,51
Coeficiente de Regressão (R ²)	0,19					
Variância Explicada (R ² ajustado)	0,18 (18%)					
Modelo	F (2/101) = 11,89, p < 0,001					

*p < 0,05; # Pontuação dimensão da QSG; VIF = Inflação da Variância do Fator
Fonte: Adaptação da autora

Assumindo os mesmos critérios da análise de regressão nos modelos anteriores e tomando como referência preditiva o suporte organizacional e capital psicológico positivo para explicar a dimensão da disfunção social na saúde geral, na tabela 4, observou-se que, enquanto o suporte organizacional predisse positivamente, o capital psicológico positivo explica, negativamente, a disfunção social da saúde geral. Estes resultados foram significativos e apresentaram um VIF < 5,00 (1,35); no que se refere a equação do modelo teórico, esta, também, foi significativa [R² = 0,10; R²ajustado = 0,08, F (2/101) = 5,66, p < 0,001], explicando assim, 8% do modelo teórico em questão.

Tabela 5 - Regressão múltipla dos efeitos das variáveis dependentes (suporte organizacional e capital psicológico positivo) que predizem a variável independente (disfunção social da saúde geral)

Preditores	Variável critério: Disfunção social #					
	Média (d.p.)	B	SE	Beta	t (> 1,96)	VIF
<i>Intercepto</i>	---	17,47	1,07	---	16,29*	---
Suporte organizacional	29,40 (7,14)	0,09	0,04	0,30*	2,26*	1,51

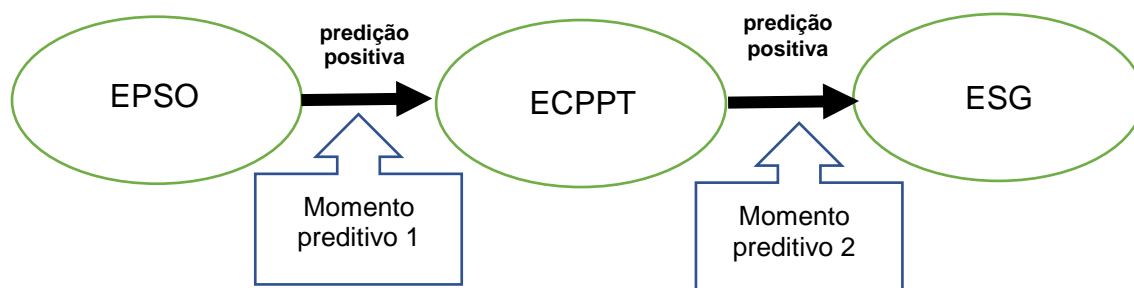
Capital Psicológico Positivo	40,91 (8,24)	-0,09	0,03	-0,38*	-3,25*	1,51
Coeficiente de Regressão (R ²)	0,10					
Variância Explicada (R ² ajustado)	0,08 (8%)					
Modelo	F (2/101) = 5,66, p < 0, 01					

*p < 0,05; # Pontuação dimensão da QSG; VIF = Inflação da Variância do Fator
Fonte: Adaptação da autora

Partindo dos achados neste estudo apresentados nas tabelas 3, 4 e 5, efetuou-se o cálculo de análise de regressão múltipla, com o método *Enter* e estabeleceu, hipoteticamente, a proposta do modelo mediacional, no qual, a variável suporte organizacional (EPSO) predissesse, positivamente, o capital psicológico positivo (ECPPT), e este também, de forma positiva, a saúde geral (ESG) em professores universitários. Chama-se atenção para a seguinte condição de análise: de acordo com os teóricos do construto da saúde geral (ver Pasquali, Gouveia, Andriola, Miranda & Ramos, 1994), ao considerar essa variável em sua pontuação total, atenta-se para a possibilidade de que quanto maior for o escore associativo (isto é, o beta preditivo), maior será a condição de que o respondente esteja saudável.

Com isso, na figura 1, é representado o modelo com base na hipótese apresentada na seção dos objetivos; em um primeiro momento, a EPSO prediz ECPPT positiva e significativamente, e esta última variável, predirá, de forma positiva, a ESG.

Figura 1: Representação gráfica do modelo teórico proposto no estudo entre a EPSO, ECPPT e ESG

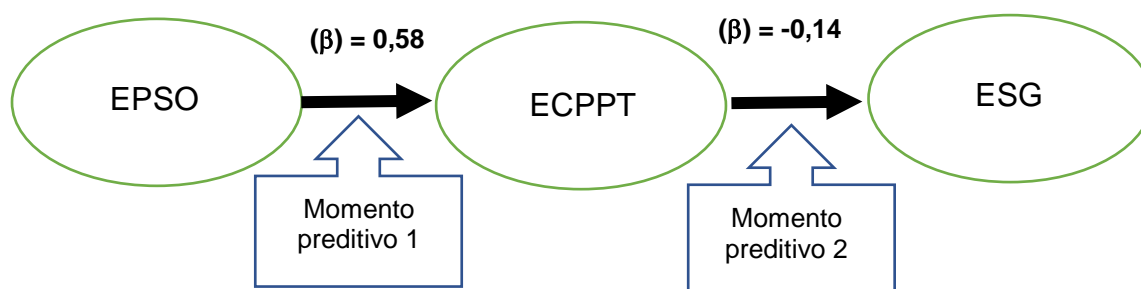


Fonte: Adaptação dos autores

A partir do modelo preditivo proposto, através do cálculo de regressão linear e no momento preditivo 1, observou-se que a EPSO predisse positiva e significativamente (Beta estandarizado (β) = 0,58, $t = 4,12$, $p < 0,001$) o ECPPT com

indicadores estatísticos que corroboram a influência desta variável no modelo [$R^2 = 0,58$; $R^2_{ajustado} = 0,33$; $F(1/101) = 50,73$, $p < 0,001$], explicando 33% do seu poder preditivo. No momento 2, espera-se que o ECCPT prediga a ESG; esta revelou na equação de predição, um beta de menor proporção, negativo e não significativo (Beta estandarizado (β) = -0,14, $t = -1,42$, $p < 0,16$) [$R^2 = 0,19$; $R^2_{ajustado} = 0,02$; $F(1/101) = 2,01$, $p < 0,16$] (ver Figura 2).

Figura 2: Representação gráfica do modelo teórico proposto no estudo entre a EPSO, ECPPT e ESG



Avaliando a figura 2, identifica-se que o percentual explicativo do EPSO-ECPPT foi maior do que no observado entre ECPPT-ESG, com este último não significativo; desta maneira, questiona-se: seria possível, avaliar o poder preditivo entre o ECPPT e as dimensões da ESG (isto é, depressão e disfunção social)? Poderiam elas apresentar melhor condição explicativa, a partir da especificidade das dimensões da ESG? Desta forma, através do mesmo cálculo de análise de regressão e observou-se que, no momento preditivo 1, o resultado da EPSO sobre a ECPPT o resultado foi semelhante ao observado na figura 1, com o Beta estandarizado (β) = 0,58, $t = 4,12$, $p < 0,001$ e $R^2 = 0,58$; $R^2_{ajustado} = 0,33$; $F(1/101) = 50,73$, $p < 0,001$. Mas, quando se avaliou o momento preditivo 2, o qual estabeleceu o poder preditivo do **ECPPT** sobre **Depressão**, houve um Beta estandarizado, positivo e significativo, (β) = 0,43, $t = 13,56$, $p < 0,001$ e indicadores estatísticos na equação de preditividade significativo [$R^2 = 0,43$; $R^2_{ajustado} = 0,19$; $F(1/101) = 23,92$, $p < 0,001$].

Na mesma direção do modelo apresentado na figura 2 gerou-se mais uma vez a análise de regressão. No momento 1, o resultado da EPSO sobre a ECPPT foi igual; e no momento 2, o **ECPPT** sobre **disfunção social**, observou-se um Beta estandarizado, negativo e significativo: (β) = -0,21, $t = -3,20$, $p < 0,01$ e indicadores regressivos significativos, $R^2 = 0,21$; $R^2_{ajustado} = 0,06$, $F(1/101) = 4,82$, $p < 0,05$.

Destaca-se que a equação relativa à variável da depressão na saúde geral apresentou maior percentual explicativo (43%) entre as variáveis do que na equação referente a disfunção social (21%).

A partir dos resultados da análise de regressão, realizou-se uma ANOVA, associada ao teste *post-hoc* de *Scheffé*, a qual, tinha como objetivo comparar a pontuação média das respostas dos sujeitos no construto do suporte organizacional e capital psicológico positivo, em função da saúde geral dos participantes da pesquisa. Com isso, a fim de facilitar a distribuição dos níveis destas variáveis, optou-se em organizá-las em tercís, estabelecendo nas categorias baixa, moderada e alta. Desta maneira, na tabela 5, em relação a saúde geral, observou-se que no efeito de interação, no nível da variável baixo ou alto suporte organizacional, o capital psicológico positivo no trabalho continuou em moderação ($F_{(8,101)} = 3,93, p < 0,05$), tendo seus escores sido iguais (ver tabela 6).

Tabela 6: Análise de variância relacionado ao nível do suporte organizacional e capital psicológico positivo em função da saúde geral dos professores universitários.

Nível Percepção do suporte organizacional	Nível Capital psicológico positivo no trabalho	Média	d.p.	95% IC		Estatística	
				Baixo	Alto	F/gl	p-valor
Baixo	Baixo	2,83	0,13	2,55	3,11	8/101 = 3,93	0,05
	Moderado	3,00	0,18	2,63	3,36		
	Alto	2,00	0,34	1,32	2,67		
Moderado	Baixo	2,57	0,18	2,20	2,93		
	Moderado	2,87	0,17	2,53	3,21		
	Alto	2,88	0,16	2,56	3,20		
Alto	Baixo	2,50	0,34	1,82	3,17		
	Moderado	3,00	0,18	2,63	3,36		
	Alto	2,78	0,11	2,56	3,01		

Fonte: Adaptação da autora

Discussão dos resultados

Considerando os achados desta pesquisa, pode-se afirmar que os construtos da percepção do suporte organizacional, capital psicológico positivo no trabalho e da saúde geral aplicados aos participantes, revelaram indicadores psicométricos bastante confiáveis. Todas as escalas, tanto os alfas quanto os ICC's corresponderam a qualidade estatisticamente avaliada e se encontraram no intervalo referente a

consistência destacado na literatura científica a respeito da avaliação psicológica e psicometria (Pasquali, 2011; Kline, 2014). O contexto social e de saúde bastante diferenciado devido a situação pandêmica, não impediu que os participantes reconhecessem as condições conceituais e de medidas destacadas nos construtos apresentados.

As escalas, previamente utilizadas por Formiga, Pereira e Estavam (2020), respectivamente, numa amostra de, aproximadamente, 100 enfermeiros de um hospital na cidade de Natal-RN, foram consistentes na amostra diversificadas de profissionais no Estado do Rio Grande do Norte. Sendo assim, seja na direção conceitual ou empírica proposta pelos autores supracitados (Formiga, Pereira & Estavam, 2020), os participantes da pesquisa, com base nas análises estatísticas, conseguiram avaliar o seu estado psicológico e funcional no ambiente de trabalho.

Isto é, partindo do pressuposto reconhecidos pela fatorialidade que Formiga, Pereira & Estavam (2020) propõem, as escalas e seus fatores estiveram dentro de um padrão aceitável de consistência interna, onde pode-se concluir que os professores participantes reconheceram cada fenômeno e conseguiram se posicionar de uma maneira muito próxima do que teoricamente estava proposto. Ainda com base nos resultados do coeficiente entre classes (ICC), será possível administrar, em estudos futuros, os mesmos instrumentos em nova amostra de docentes de ensino superior, pois espera-se que estes respondam em direção semelhante ao que foi proposto nos construtos avaliados nesta pesquisa.

No que se refere a relação negativa entre capital psicológico e a saúde geral revelado nesse estudo, pode-se dizer que os participantes dessa pesquisa apresentam características depressivas, uma vez que, diante da análise de regressão múltipla, a variável depressão da saúde geral explicou negativamente o capital psicológico onde este foi explicado positivamente pelo suporte organizacional. O mesmo ocorre com a variável disfunção social, onde é explicada negativamente pelo capital psicológico e positivamente pelo suporte organizacional. Contudo, esses fatores podem estar associados ao momento pandêmico, uma vez que os docentes estavam trabalhando em *home office* devido ao isolamento social, medida adotada pelo governo para prevenir o contágio da Covid-19 (Brasil, 2020).

Embora do Capital Psicológico tenha explicado a Saúde Geral negativamente, percebe-se que dentro das quatro dimensões entendidas como Autoeficácia, Esperança, Resiliência e Otimismo (Luthans & Youssef-Morgan, 2007), apenas

Resiliência e Otimismo explicaram a Saúde Geral e mesmo assim, explicaram negativamente. Diante dos resultados de predições negativas demonstrada por esta pesquisa, afirma-se que o Capital Psicológico não foi um construto desenvolvido adequadamente pelos respondentes. Tal resultado pode ser compreensível, uma vez que o Capital Psicológico Positivo é melhor desenvolvido em ambientes que favoreçam as relações interpessoais (Luthans & Youssef-Morga, 2007).

Isto é, o desenvolvimento do construto do CPP está relacionado as questões sociais e profissionais dentro de um ambiente de proximidade. Portanto, trata-se de um construto sócio-cognitivo, sendo também estabelecido a partir do sistema de regulação emocional.

Neste sentido, é importante concatenar os resultados da pesquisa com o contexto pandêmico ao qual foi desenvolvida. Os elementos e a experiência que compõem o processo de trabalho dos docentes de ensino superior presencial estavam readaptados a nova realidade de isolamento social, onde as relações de trabalho destes profissionais não eram moduladas no ambiente de sala de aula em contato direto com aluno(a)s e demais colegas de trabalho, e sim realizadas integralmente dentro da sua residência por meio digital.

Sobre a Saúde Geral desses trabalhadores, procurou-se entendê-la na perspectiva de dois fatores: Depressão e Disfunção Social (Gouveia, Barbosa, Andrade & Carneiro, 2010). Foi constatado que o Suporte Organizacional não teve poder preditivo na variável depressão. Ou seja, este construto foi insuficiente para evitar característica depressivas nos participantes estavam distantes de seu real ambiente laboral.

Para Eisenberger e Stinghaber (2011), o suporte organizacional é ancorado na teoria da troca social, a qual sustenta que os indivíduos se relacionam uns com os outros para maximizar seu ganho de recursos (sejam materiais ou socioemocionais), por meio da norma da reciprocidade (exigência do retorno ou reembolso de um tratamento favorável). Dessa forma, o Suporte Organizacional é utilizado e tem como referência conceitual o desenvolvimento das relações interpessoais e de vínculos.

Tamayo e Tróccoli (2002) afirmam que a interação dos empregados com seus colegas de trabalho também pode constituir um componente do suporte organizacional, possibilitando que a percepção de suporte organizacional seja um processo social, além de psicológico. Destarte, o momento pandêmico fez com que os

professores trabalhassem isolados e fora do seu ambiente de trabalho, este fato pode ter contribuído para o baixo desenvolvimento deste construto.

Em relação a variável Disfunção Social, não era esperado que esta dimensão da Saúde Geral se relacionasse positivamente com o suporte organizacional, pois quanto melhor o suporte organizacional menor a disfunção social. Entretanto, não foi isso que aconteceu. Conforme aponta os dados da tabela 05, o Suporte Organizacional explicou positivamente a Disfunção Social, isto é, por estarem em isolamento e fora do ambiente organizacional, os professores podem ter sentido dificuldade de desenvolver processos relacionais.

Destaca-se que mesmo em contexto pandêmico e de isolamento social, estes profissionais conseguiram desenvolver um processo inibidor da disfunção social, caracterizada por um processo de incapacidade de se relacionar e interagir com as pessoas (Pasquali, Gouveia, Andriola, Miranda, & Ramos, 1994).

No que se refere ao modelo preditivo, a hipótese foi confirmada em parte, pois, as associações entre suporte organizacional e capital psicológico positivo tiveram na direção, previamente observadas por Formiga, Pereira e Estavam (2020), mas a relação entre capital psicológico positivo e a saúde geral dos profissionais não foram as mesmas, inclusive, houve associação negativa entre as variáveis, esta, diz respeito a baixa saúde, onde o capital psicológico positivo não foi suficiente para influenciar uma melhor condição de avaliação da saúde geral.

Esse modelo denuncia ou apresenta reflexões no campo de trabalho dos docentes de ensino superior, pois revela a importância do ambiente físico de trabalho para os processos de relacionamento interpessoal e de desenvolvimento psicológico por parte dessa categoria profissional. Castel (2015) assegura que as relações de proximidade, que as pessoas mantêm a partir de sua inserção social, são fundamentais para reproduzir sua existência e assegurar sua proteção. Dessa forma, pode não ser fácil desenvolver processos de habilidades acadêmicas, pedagógicas e didáticas numa época de distanciamento social e trabalho home-office, uma vez que a condição laboral das pessoas tem um papel importante no seu nível de saúde mental (Borges & Argolo, 2002).

Diante dos resultados apresentados e discutidos, fica evidenciado a insuficiência do suporte organizacional dispensado aos docentes por parte das instituições de ensino superior. Quando existiu apoio, provavelmente não foi adequado ou o bastante para que os professores pudessem se desenvolver bem. Observa-se

que, mesmo com um mínimo de suporte organizacional, esses profissionais desenvolveram um moderado capital psicológico, todavia não foi suficiente para contribuir para o processo de desenvolvimento de saúde.

Considerações Finais

As análises estatísticas efetuadas permitiram comprovar a contribuição do suporte organizacional e do capital psicológico positivo, aplicados às organizações e ao trabalho, como uma replicabilidade do modelo proposto por Formiga, Pereira e Estevam (2020). Entretanto, para essa amostra, o modelo não foi corroborado totalmente. Esperava-se que os construtos propostos contribuíssem para uma melhor saúde geral dos docentes e isso não ocorreu.

Provavelmente, essas variáveis sofreram influência do contexto pandêmico e do isolamento social, refutando de forma parcial a perspectiva teórica dos autores supracitados. Entretanto, destaca-se que este fato não está relacionado com as dimensões ou confiabilidade das escalas, mas sim com princípios específicos sobre processos de contexto político de saúde ao qual o mundo enfrentava.

Nesse sentido, destaca-se a importância do papel da organização na promoção de vínculos, relações sociais e envolvimento entre empresa e trabalhador. Chama-se atenção, especialmente, para a Gestão de Recursos Humanos das organizações e ressalta-se que mesmo em período pandêmico e de isolamento, esta gestão pode desenvolver políticas específicas de atuação e de preparação preditiva para que esteja munida de táticas e técnicas multidisciplinares que destravem a percepção de Suporte Organizacional e auxiliem os colaboradores.

Recomenda-se a realização de estudos futuros a fim de explorar o comportamento do fator da Percepção de Suporte Organizacional e Capital Psicológico Positivo em contextos de trabalho remoto, já que os resultados dessa pesquisa sugerem que a dinâmica de trabalho, oriunda do contexto pandêmico, possa ter influenciado os resultados analisados. Para isso, seria de grande utilidade uma pesquisa que comparasse os professores da educação do nível superior, fundamental e médio, os quais, pudessem responder as mesmas escalas administradas nesta pesquisa; outro estudo não menos importante, seria a comparação entre professores do nível superior em distintos países, a fim de avaliar o desempenho deste a partir do apoio que suas universidades ofereceram e como estes se autoavaliavam a respeito da saúde geral no ambiente de trabalho.

REFERÊNCIAS

- Aquino, L. Q. A., Lira, P. S., & Rodrigues, P. A. O. (2020). Saúde mental no trabalho docente: Uma análise dos artigos publicados de 2016 a 2020. *Revista Amazônia Science & Health* 2020, Vol. 8, Nº 4.
- Assunção, A. Á., & Oliveira, D. A. (2009) Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>
- Batista J. B. V., Carlotto M. S., Oliveira M. N., Zaccara A. A. L., Barros E. O., & Duarte M. C. S. (2016) Transtornos mentais em professores universitários: estudo em um serviço de perícia médica. *J. res.: fundam. care.* [Periódico na Internet]. 2016 [acesso em 08 jun 2021], 8 (2), 4538-4548. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5057/505754104028.pdf>
- Bernardo, K. A. S., Maia, F. L., & Bridi, M. A. (2020). As Configurações do Trabalho Remoto da Categoria Docente no Contexto de Pandemia Covid-19. *NORUS, Revista Novos Rumos Sociológicos*, 8 (14), 8-39.
- Berthelsen, H.; Hjalms, K. & Soderfeldt, B. (2008) Perceived social support in relation to work among Danish general dental practitioners in private practices. *European Journal of Oral Sciences*, vol. 116, n. 2, p. 157-163, 2008.
- Borges, L. de O. & Argolo, J.C.T. (2002). Adaptação e validação de uma escala de bem-estar psicológico para uso em estudos ocupacionais. *Avaliação Psicológica*, 1, 17-27.
- Borges-Andrade, J. E. & Sampaio, N. S. P. Desenho do Trabalho e Aprendizagem em Contexto de Pandemia. In: Queiroga, F. *Orientações para o home office durante a pandemia da COVID-19*. Porto Alegre: Artmed, 2020.
- BRASIL. (2020). *Portaria n. 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a Substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia do Novo Coronavírus - COVID -19. Brasília: Casa Civil, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>
- BRASIL. (2020). *Portaria n. 345, de 19 de março de 2020*. Altera a Portaria MEC n 343, de 17 de março de 2020. Brasília: Casa Civil, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-345-2020-03-19.pdf>
- BRASIL. Ministério da Educação (2020). Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CPN. 5/2020 de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 26 mai. 2021.
- Caesens, G., Stinglhamber, F., & Ohana, M. (2016). Suporte organizacional percebido e bem-estar: um estudo semanal. *Journal of Managerial Psychology*, 31 (7), 1214–1230. <https://doi.org/10.1108/JMP-01-2016-0002>

- Castel, R. (2015) As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- Dejours C. (1999). Conferências brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho. São Paulo: FGV; 1999.
- Delcor, N. S., Araújo, T. M., Reis, E. J. F. B. et al. (2004) Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 187-196, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2004000100035>
- Eisenberger, R., & Stinglhamber, F. (2011) Perceived organizational support: Fostering enthusiastic and productive employees. Washington, DC, US: American Psychological Association, 2011. (Perceived organizational support: Fostering enthusiastic and productive employees). E-book. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/12318-000>
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.
- Estavam, I. D., Formiga, N. S. ., Franco , J. B. M., Bonifácio, Élide D. N. C. ., Ferreira , S. V., Costa, E. L. da, Ferreira, M. C., & Pereira, J. F. . (2022). A predictive study about Organizational Support and Psychological Capital at work regarding emotional disorder during Covid-19 isolation period. *Research, Society and Development*, 11(7), e38911729883. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i7.29883>
- Faustino, L. S., & Silva e Silva, T. F. R. (2020). Educadores Frente à Pandemia: Dilemas e Intervenções Alternativas para Coordenadores e Docentes. *Boletim de Conjuntura*. Ano II, 3 (7).
- Feldmann, M. G., (2009). Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade, São Paulo: Senac, 2009.
- Fleury, L. F. O., Formiga, N. S., Souza, M. A., & Souza, M. A. F. (2017). Escala de Percepção de Suporte Organizacional: evidência da estrutura fatorial em trabalhadores brasileiros. *Psicologia em Pesquisa*, 11(1), 1-2. <https://dx.doi.org/10.24879/201700110010033>
- Formiga, N. S., Franco, J. B. M., Neto, A. D. de S., Guimarães, W. N. C., Oliveira, M. A. P., Pereira, G. A., & Estavam, I. D. (2019). A medida de capital psicológico positivo: evidência da invariância fatorial em trabalhadores de distintas profissões em João Pessoa-PB e Natal-RN: English. *Psicologia E Saúde Em Debate*, 5(1), 19–36. <https://doi.org/10.22289/2446-922X.V5N1A3>
- Formiga, N. S., Freire, B. G. O. & Fernandes, A. (2020). A medida da atitude de inovação: valores métricos, invariância fatorial e diferenças em trabalhadores. *Revista de Carreiras e Pessoas (ReCaPe)*, 10(2).
- Formiga, N. S.; Fleury, L. F. Ol.; Souza, M. A. (2014). Evidências de validade da escala de percepção de suporte organizacional em funcionários de empresa pública e privada. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 5 (2), 60-76.
- Formiga, N. S.; Pereira, G. A.; Estevam, I. D. (2020). Proposta de modelo mediacional entre suporte organizacional, capital psicológico e saúde geral em enfermeiros de um hospital público. *Psicologia Revista*, 29 (2), 375-403.

- Formiga, N. S., Viseu, J., & Jesus, S. N. de. (2014). Verificação empírica de uma medida de Capital Psicológico Positivo em trabalhadores brasileiros. *Eureka*, 11(2), 284-300.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. Á. (2005) O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003>
- Goldberg, D. P., & Williams P. A. (1988) A user's guide to the General Health Questionnaire. Windsor: NFER-Nelson; 1988.
- Gojny-Zbierowska, M. (2018) Relationship between leaders' and followers' psychological capital and the mediating role of pos and authentic leadership. *Journal of positive management*. Vol. 9, N. 2, 2018, pp. 89-104.
- Gouveia, V. V.; Barbosa, G. A.; Andrade, E. O., & Carneiro, M. B. (2010) Factorial validity and reliability of the General Health Questionnaire (GHQ-12) in the Brazilian physician population. *Cadernos de Saúde Pública*. v. 26, n.7, p.1439-1445. 2010.
- Guerreiro, N. P., Nunes N, E. F. P. A., González, A. D. et al. (2016) Perfil sociodemográfico, condições e cargas de trabalho de professores da rede estadual de ensino de um município da região sul do Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 197-217, 2016. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00027>
- Hutz, C. S.; Bandeira, D. R.; Trentini, C. M. (2015). *Psicometria*. Porto Alegre: Artmed.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*, edition 3, New York: Guilford Press. 2011.
- Laurell AC., & Noriega M. (1989). *Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário*. São Paulo: Hucitec; 1989.
- Luthans, F. & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 339-366. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive Psychological capital: Measurement and Relationship with performance and satisfaction. *Personality Psychology*, 60(3), 541-572. doi: 10.1111/j.1744- 6570.2007.00083.
- Minayo C. G., & Thedim S. M. F. C. (2003) Incorporação das ciências sociais na produção de conhecimentos sobre trabalho e saúde. *Cien Saude Colet*. 2003; 8(1): 125-136.
- Moreira, I. J. B., Horta, J. A., Duro, L. N., Chaves, J., Jacques, C. S., Martinazzo, K., Pimentel, R. B., Baumhardt, V., & Borges, D. T. (2017). Aspectos psicossociais do trabalho e sofrimento psíquico na estratégia de saúde da família. *Revista de Epidemiologia Controle de Infecção*, 7(1), 1-7. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/reci.v7i1.6927>. Acesso 03
- Pasquali, L. (2011). *Técnicas do exame psicológico - TEP: manual Casa do Psicólogo; Conselho Federal de Psicologia*.
- Pasquali, L., Gouveia, V. V., Andriola, W. B., Miranda, F. J., & Ramos, A. L. M. (1994) *Questionário de Saúde Geral de Goldberg (QSG): Adaptação Brasileira*.

Psicologia: Teoria e Pesquisa 10 (3), 421-438. Recuperado em 02 de agosto de 2021, <https://www.worldcat.org/title/questionario-de-saude-geral-de-goldberg-gsg-adaptacao-brasileira/oclc/69823228>

- Queiroga, F., Borges-Andrade, J. E., & Coelho Junior, F. A. (2015). Desempenho no trabalho: Escala de avaliação geral por meio de autopercepções. In K. Puente-Palacios & A. d. L. A. Peixoto (Eds.), *Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho: Um olhar a partir da psicologia*. Artmed Editora.
- Schaufeli, W. (2018). O que é engajamento? In: *Aplicações da Psicologia Positiva: Trabalho e Organizações*. 1. ed. São Paulo: Hogrefe. p. 33–61. E-book.
- Schmidt, B. et al. (2020) Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Estudos de Psicologia*, 37.
- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2, 3-12.
- Silva, J. P., & Fischer, F. M. (2020) Invasão multiforme da vida pelo trabalho entre professores de educação básica e repercussões sobre a saúde. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 54, n. 3, p. 1-8, 2020. <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2020054001547>
- Siqueira, M., M., M. (1995) Antecedentes de comportamentos de cidadania organizacional: análise de um modelo pós-cognitivo. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Brasília. Brasília.
- Siqueira, M., M., M. (2014). Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão. Porto Alegre: Artmed.
- Souza, K. R. et al. (2020). Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trabalho, Educação e Saúde*, Volume: 19, Publicado: 2021. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001) *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Pearson: Needham Heights, MA.
- Tamayo, M. R., & Tróccoli, B. T. Exaustão emocional: relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de coping no trabalho. *Estudos de Psicologia*, 7 (1), 37-46, 2002.
- THE ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and the UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997). Geneva, ILO, 2016.
- Tostes, M. V. et al. (2018). Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde em Debate*, 4 (116).
- Vazquez, A. C. S. (2018) A Psicologia Positiva Organizacional e do Trabalho (PPOT): Fundamentos e Aplicações. In: *Aplicações da Psicologia Positiva Trabalho e Organizações*. 1. ed. São Paulo: Hogrefe, 2018. p. 5–31. E-book.
- Viseu, J., Jesus, S. N., Rus, C., Nunes, H., Lobo, P., & Cara-Linda, I. (2012). Capital Psicológico e sua avaliação com o PCQ-12. *ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 2(1), 4-16.
- World Health Organization (WHO). (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19-11. Geneva: WHO. Disponível em:

<https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

World Health Organization. (2018). *Mental health: a state of well-being*. [Internet]. Ago 2018. Disponível em: http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/



ISBN 978-659985122-3

9 786599 851223