

Jader Silveira (Org.)

**CIÊNCIA
DIÁLOGOS
e OLHARES
CON
TEMPO
RANEOS**

1
2023

uniatual
EDITORA

Jader Silveira (Org.)

**CIÊNCIA
DIÁLOGOS
e OLHARES
CON
TEMPO
RANEOS**

1
2023

uniatual
EDITORA

© 2023 – Uniatual Editora

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Uniatual

Revisão: Respectiveos 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. Ricael 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

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)

S587c Ciência, Diálogos e Olhares Contemporâneos - Volume 1
/ Jader Luís da Silveira (Organizador). – Formiga (MG): Uniatual Editora, 2023. 215 p.: il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-86013-61-0
DOI: 10.5281/zenodo.10515755

1. Coletânea. 2. Multidisciplinar. 3. Saberes. 4. Interligações. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 001.4
CDU: 001

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.

Uniatual Editora
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniatual.com.br
universidadeatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniatual.com.br/2024/01/ciencia-dialogos-e-olhares.html>



AUTORES

ADRIELLY MARINHO CAMPOS
ANA KARINA FIALHO OLIVEIRA HIRATA
ANA PAULA ALVES DA SILVA
ÂNGELA MARIA QUEIROZ DA SILVA
ANNA PAULA BRUNO BEHREND
BETÂNIA DE OLIVEIRA DOURADO
BLANCA SOUTO RUBIO
BRENDA TAINÁ DA SILVA MONTEIRO
CAROLINA PAGNONCELLI GABRIELLI
CAROLINA PEREIRA MORENO
CASSIANE KELLERMANN ALVES
CECILIA CALVO PESCE
CLARISSA BEZERRA DE SANTANA
DAYANNE DAILLA DA SILVA CAJUEIRO
ERICO TADEU XAVIER
ERIK DAVID ALVES TOMAZ
ESIVALDO IDALINO DA SILVA
FABIANA RODRIGUES DE OLIVEIRA MELO
FERNANDO DO NASCIMENTO MOLLER
FRANCIMEIRE SOUSA MARTINS
GIRLEIA MENDES DO NASCIMENTO
GLEISY KELLY MOREIRA LIMA
HIAGO GOUVEIA SOUSA
JÉSSICA RENATA BASTOS DEPIANTI
JOANA ZANOTTI
JÚNIA BETTU TELLES
LETICIA CRISTINA BATISTA CAVALCANTI
LETIÉLLE DA SILVA DOS SANTOS
LILIANE SOARES GOMES
LINDORACY SANTOS ALMEIDA
MARC CAELLES VIDAL
MARÇAL TORRALLARDONA RAVENTÓS
MARCIÁRIA DA SILVA SOUSA
MARIA ELIZABETH G. FRANCO
MARIA ISABELE PALHANO DA SILVA
MARIA LUZENI PEREIRA LOPES
MARIANA CARRICO DE ANDRADE
MARIANY DE OLIVEIRA REIS
MAYSA FRANCISCA TEIXEIRA MATOS
MIRIAN DE MORAIS SOUSA FERNANDES
PATRÍCIA KAROLAINE DE BORBA RECH

**PATRÍCIA MESQUITA DOS SANTOS DO NASCIMENTO
PAULA TANONAKA TAIRA
RANILSON EDILSON DA SILVA
RAQUEL BARBOSA DA SILVA
ROSANA SILVA ROSA
ROSELY DE MOURA LIMA
SELMA MARIA LEITE FERNANDES
SÔNIA DE JESUS DA SILVA
TATIANE DA SILVA SALES
VANESSA MAYRA SOARES DE SOUSA
VITA CARMEM DE SOUSA**

APRESENTAÇÃO

Este livro é mais do que uma mera compilação de fatos científicos; é um convite para uma jornada intelectual, uma dança apaixonante através dos corredores da mente humana, onde a ciência se encontra com a filosofia, a tecnologia abraça a ética, e os olhares contemporâneos lançam luz sobre os mistérios do nosso mundo em constante evolução.

Neste compêndio, são apresentadas descobertas científicas, narrativas que entrelaçam a objetividade da pesquisa com a subjetividade da experiência humana. Uma tapeçaria onde os diálogos entre mentes curiosas dão origem a perspectivas únicas, desafiando-nos a repensar nosso entendimento sobre o que é conhecido e a abraçar a incerteza como um terreno fértil para a inovação.

A ciência, vista aqui não como uma entidade isolada, mas como uma dança harmoniosa entre disciplinas aparentemente díspares, convida os leitores a transcenderem as fronteiras do conhecimento convencional. Dos confins do cosmos ao intrincado mundo microscópico, este livro é um convite para explorar os diálogos incessantes entre a teoria e a prática, entre o quantificável e o indescritível.

Preparado para embarcar nesta aventura intelectual? Então, abra as páginas deste livro e deixe-se envolver pelos diálogos e olhares que, juntos, moldam a tapeçaria vibrante da ciência contemporânea.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Capítulo 1 AS MATÉRIAS PRIMAS DA PINTURA RUPESTRE: ENTRE O PALEOLÍTICO E AS PRÁTICAS ATUAIS <i>Brenda Tainá da Silva Monteiro; Patrícia Mesquita dos Santos do Nascimento; Fernando do Nascimento Moller</i> DOI: 10.5281/zenodo.10513287 | 10 |
| Capítulo 2 ESCOLA E FAMÍLIA: UMA ABORDAGEM CRÍTICA E CRIATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Girleia Mendes do Nascimento; Hiago Gouveia Sousa; Vanessa Mayra Soares de Sousa; Ranilson Edilson da Silva; Francimeire Sousa Martins; Lindoracy Santos Almeida</i> DOI: 10.5281/zenodo.10513311 | 24 |
| Capítulo 3 A INTEGRALIDADE DO CUIDADO AO RECÉM-NASCIDO: UM ARTIGO DE REFLEXÃO <i>Erik David Alves Tomaz; Mariany de Oliveira Reis</i> DOI: 10.5281/zenodo.10513338 | 32 |
| Capítulo 4 AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS <i>Ângela Maria Queiroz da Silva; Betânia de Oliveira Dourado; Raquel Barbosa da Silva; Rosely de Moura Lima; Vita Carmem de Sousa; Ranilson Edilson da Silva</i> DOI: 10.5281/zenodo.10513356 | 39 |
| Capítulo 5 PREVALÊNCIA DE HIPERTENSÃO ARTERIAL E O PERFIL DOS ÓBITOS EM PACIENTES CRÍTICOS COM COVID - 19 INTERNADOS EM UM HOSPITAL DE CAXIAS DO SUL/RS <i>Patrícia Karolaine de Borba Rech; Joana Zanotti; Júnia Bettu Telles; Letiélle da Silva dos Santos; Cassiane Kellermann Alves; Carolina Pagnoncelli Gabrielli</i> DOI: 10.5281/zenodo.10513365 | 49 |
| Capítulo 6 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA <i>Adrielly Marinho Campos; Leticia Cristina Batista Cavalcanti; Maria Isabele Palhano da Silva; Sônia de Jesus da Silva; Francimeire Sousa Martins; Lindoracy Santos Almeida; Ranilson Edilson da Silva</i> DOI: 10.5281/zenodo.10513375 | 60 |
| Capítulo 7 HÁBITOS ALIMENTARES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E A RELAÇÃO COM ALTERAÇÕES DOS NÍVEIS GLICÊMICOS: REVISÃO INTEGRATIVA <i>Clarissa Bezerra de Santana</i> DOI: 10.5281/zenodo.10513387 | 68 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo 8 CORPOS FEMININOS, VIOLÊNCIA E CASTIDADE: UMA ANÁLISE DAS DIVERSAS FORMAS DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER DESDE A PANDEMIA ATÉ O CASO DE BENIGNA CARDOSO <i>Ana Karina Fialho Oliveira Hirata; Tatiane da Silva Sales</i> DOI: 10.5281/zenodo.10513395 | 93 |
| Capítulo 9 AVALIAÇÃO E TECNOLOGIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM <i>Marciária da Silva Sousa; Maria Luzeni Pereira Lopes; Maysa Francisca Teixeira Matos; Mirian de Moraes Sousa Fernandes; Selma Maria Leite Fernandes; Ranilson Edilson da Silva</i> DOI: 10.5281/zenodo.10513406 | 111 |
| Capítulo 10 CÍRCULO DE CULTURA COMO TECNOLOGIA EDUCATIVA SOBRE HUMANIZAÇÃO NA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA <i>Mariana Carrico de Andrade; Fabiana Rodrigues de Oliveira Melo; Carolina Pereira Moreno; Liliane Soares Gomes; Paula Tanonaka Taira; Ana Paula Alves da Silva</i> DOI: 10.5281/zenodo.10513427 | 120 |
| Capítulo 11 ESTUDO TEOLÓGICO DE ATOS 1:4-8: CAPACITAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO PARA A OBEDIÊNCIA CRISTÃ E CUMPRIMENTO DA MISSÃO <i>Erico Tadeu Xavier</i> DOI: 10.5281/zenodo.10513443 | 132 |
| Capítulo 12 ATIVIDADE DE PROMOÇÃO DO AUTOCUIDADO E DA SAÚDE MENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA JUNTO À COMUNIDADE <i>Anna Paula Bruno Behrend; Rosana Silva Rosa; Jéssica Renata Bastos Depianti</i> DOI: 10.5281/zenodo.10513489 | 151 |
| Capítulo 13 TECNOLOGIA DIGITAL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SÃO RAIMUNDO DAS MANGABEIRAS, MA <i>Esivaldo Idalino da Silva</i> DOI: 10.5281/zenodo.10513136 | 154 |
| Capítulo 14 ATIVIDADES RICAS PARA ENSINO FUNDAMENTAL II: OS PROCESSOS MATEMÁTICOS EM SALA DE AULA <i>Cecilia Calvo Pesce; Marc Caelles Vidal; Blanca Souto Rubio; Marçal Torrallardona Raventós</i> DOI: 10.5281/zenodo.10513162 | 170 |
| Capítulo 15 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E ATUAÇÃO NO CONTEXTO INCLUSIVO ESCOLAR: VOZES DE FUTUROS PEDAGOGOS <i>Gleisy Kelly Moreira Lima; Maria Elizabeth G. Franco; Dayanne Daila da Silva Cajueiro</i> DOI: 10.5281/zenodo.10513193 | 180 |

Capítulo 1

AS MATÉRIAS PRIMAS DA PINTURA RUPESTRE: ENTRE O PALEOLÍTICO E AS PRÁTICAS ATUAIS

 DOI: 10.5281/zenodo.10513287

Brenda Tainá da Silva Monteiro

Graduada em Artes Visuais pela Universidade da Amazônia - UNAMA (2021). Tem experiência na área de Artes (Licenciatura). Ingressante no curso de Especialização em Linguagem e Arte na Formação Docente do IFPA E-mail: monteirobrenda89@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/8410069241252837>

Patrícia Mesquita dos Santos do Nascimento

Especialista em Docência no Ensino de Libras pela Escola Superior da Amazônia (ESAMAZ). Graduada em Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará (IFPA). Ingressante no curso de Especialização em Linguagem e Arte na Formação Docente do IFPA. E-mail: patricianascimento.pn83@gmail.com <https://lattes.cnpq.br/0902779620483140> <https://orcid.org/0000-0002-63684310>

Fernando do Nascimento Moller

Mestre em Letras (área de concentração: Estudos Literários) pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Educação e graduado em Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Português e Inglês pela Escola Superior Madre Celeste (2007). Atualmente é professor Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de Língua Portuguesa, Didática e Práticas de Ensino de Literatura e Literatura Luso-brasileira. Email: fernando.moller@ifpa.edu.br <http://lattes.cnpq.br/8147423181165898> <https://orcid.org/0000-0002-4721-3287>

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um estudo de caso que avalia o solo como matéria prima e recurso natural, dentro da perspectiva de processos criativos, com a abordagem central nas produções de tintas naturais obtidas por meio do conhecimento das práticas rupestres; tendo como objetivo geral, o conhecimento destas para uma possível metodologia de ensino nas áreas das artes, seus objetivos específicos se fundamentam em contribuir para sustentabilidade ambiental e inclusão social, adaptando esta metodologia em escolas públicas, para que alunos vulneráveis socialmente tenham acesso ao conhecimento de têmperas caseiras, criando um paralelo com as práticas rupestres, fomentando a criação de sua identidade artística. O estudo se estrutura em três propostas: Conhecimento das práticas de pinturas rupestres como referência das relações construídas entre o homem e seus processos criativos, o resgate destas práticas para uma possível metodologia de ensino e a conscientização ambiental provocada através desta relação com o solo, como reconhecimento de humanidade e cultura, para o tratamento de alguns dos problemas da sociedade contemporânea, todas embasadas em apoio teórico que permitem validar a proposta. O conhecimento sobre manipulação de materiais em processos criativos por meio de Ralph Mayer, estudo sobre a estrutura das cores de Israel Pedrosa, arte contemporânea na perspectiva de Anne Cauquelin e a concretização da finalidade metodológica nas obras da artista Bárbara Fraga; estes entre outros conteúdos possibilitam uma avaliação ampla sobre o tema e suas propostas. O estudo sobre História, texturas, aglutinantes, aglomerantes, concretização de cores a partir de tons de ocre do solo, são responsáveis por permitir uma proposta de inclusão, onde o aluno de escola pública tenha o domínio de técnicas, manipulação das cores, alquimia dos materiais e relação com história, compreendendo o valor das pesquisas científicas e suas aplicabilidades, para um espaço de melhor desenvolvimento em igualdade e equidade.

Palavras-chave: Arte rupestre. Tintas naturais. Arte contemporânea. Inclusão Educacional.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo investigar as formas de produções artísticas no período paleolítico, avaliando a produção das tintas utilizadas para estas produções, por meio de uma análise da breve história deste período e da relação do homem paleolítico com a arte, investigando o conhecimento das matérias primas utilizado na produção das tintas, como recurso norteador de inclusão na produção atual de artes em escolas públicas.

O desenvolvimento das produções artísticas na rede pública é limitado pela baixa oferta de materiais artísticos, devido a este déficit, a condição permite que o conhecimento e desenvolvimento em artes do aluno desta rede seja comprometido, é indiscutível a importância do ensino de artes na educação básica, pois este, além de

adaptar, desenvolver, proporcionar e fomentar conhecimento externo e o autoconhecimento, contribui para o enriquecimento de valores pessoais e sociais. De acordo com esta condição, é necessário pensar em formas de ampliar e expandir as fronteiras que ainda limitam o aluno da rede pública em seu processo de identidade artística; por ser normalmente um aluno de vulnerabilidade social, seus recursos financeiros não acompanham as demandas exigidas para as produções, e se escola não oferece este recurso, dificilmente o encontrará em seu ambiente familiar ou social, naturalmente este aluno pouco se inclinará a ter afinidade com a arte e dificilmente desenvolverá os benefícios e virtudes que este ensino permite.

O conhecimento sobre tintas naturais e sua produção artesanal estimulam um vínculo ao passado gerando uma relação de conhecimento e auto reconhecimento do homem, incita sentidos alternativos para produções artísticas, concretizando um expressar-se com conteúdo, onde o aluno tem a condução da história e a autonomia para produção dos próprios materiais, para criar relações únicas com sua própria arte; além da ampliação de uma perspectiva de inclusão onde a obtenção de materiais não seja inalcançável, proporcionando algo pela facilidade do acesso, para que o estudo da prática possibilite valor positivo na construção e ensino, e de uma sociedade mais inclusiva, equitativa e sustentável.

Existem variedades de pigmentos e outras matérias-primas, oferecidos no espaço natural. Especificamente dentro da região Norte, delimitando o estado do Pará e participando sua área insular, esses recursos se ampliam, é fundamental o conhecimento para explorá-los de forma necessária, eficiente e consciente, favorecendo estudos e estimulando a aproximação com estes espaços, colaborando para uma vivência através do conhecimento desta prática segundo a história, especificamente a história do homem paleolítico e sua intenção ao produzir em um período até então identificado e marcado apenas pela necessidade de sobrevivência. O contato, a compreensão, referência, produção e influência, são bases do “expressar – se com conteúdo “.

Esta pesquisa desenvolve um estudo dos materiais utilizados no período paleolítico, como uma possível forma de amenizar o problema da falta de materiais para produções artísticas em escolas públicas, desenvolvendo os conhecimentos sobre tintas, especificamente as tintas naturais produzidas pelo homem paleolítico, além do conhecimento de sua história tendo como referência: *História geral da arte, pintura I – Ediciones Del Prado(1995)*, fazendo uma ligação com práticas e técnicas

atuais de manipulação de tintas, materiais para pintura, norteado por *Ralf Mayer* (1895-1979) em sua obra intitulada: *Manual do Artista- de técnicas e materiais* (2016), conhecimento sobre o conceito de cores, concretude de cores, arte contemporânea e possíveis metodologias para o ensino de artes nas redes públicas, com o apoio de *Anne Cauquelin* na obra *Arte Contemporânea, uma introdução* (2005) e *Israel Pedrosa* (1926-2016) – *O universo da cor* (2008), a escolha de base destes conteúdos bibliográficos, dialogam com outros estudos e práticas, que também serão abordados e tratados neste trabalho.

A importância da investigação deste estudo é fundada na intenção de relacionar o aluno com o seu produzir, desde a escolha e produção dos próprios materiais até o produto final de sua arte, é de extrema relevância compreender que os processos criativos desde a produção e escolha dos materiais até a o seu resultado, constituem o conceito da obra. Além de fomentar a conscientização da responsabilidade ambiental por meio da prática e produções de tintas caseiras, não apenas de forma aplicada ao aluno, mas também seu entorno, quer seja no ambiente escolar, social ou familiar, a pesquisa incentiva a condução desta prática no melhor desenvolvimento na relação com estes espaços, tal qual o melhor desenvolvimento do aluno como pessoa, cidadão e humano, por meio da arte e sua história iniciada com a mediação do homem.

2 O homem do paleolítico e sua relação com a pintura.

O período paleolítico, histórica e supostamente, teve seu início em 10.000 A.c e se desenvolveu em três momentos, conhecidos como inferior, médio e superior, o período superior é correspondente ao início das primeiras manifestações artísticas mediadas pelo homem, neste contexto, é indispensável a reflexão sobre a origem da comunicação, e pensar em comunicação ramifica os seus principais frutos. Em uma época onde sobreviver era a prioridade, tudo o que fosse a benefício disso, passou a ser adaptado pelo homem como ferramenta, e não foi muito diferente com a arte; a história da arte nos aponta uma trajetória marcada pela expressão de sensações, sentimentos, emoções e acontecimentos, desde o período paleolítico, o reconhecimento dos registros rupestres nos remetem a uma análise mesmo que singular e pessoal, de que este homem sentiu necessidade de se expressar sobre algo, mas com que finalidade? Quais seriam suas maiores intenções? O que essas

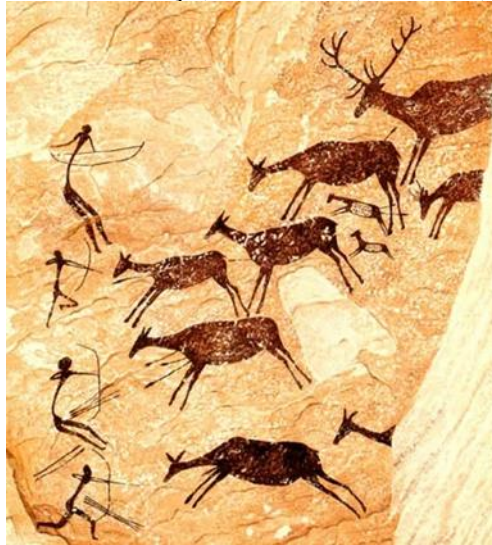
intenções fomentaram, a ponto de, na ausência de recursos para os registros, e mais além, na ausência da consciência de produção e utilização destes recursos, por falta de referências, influenciou e conduziu o homem a pensar na importância do expressar-se, logo na criação dos recursos para concretizar suas intenções?

Em análise de uma possível intenção e justificativa para as manifestações artísticas, Observa-se na obra *História geral da arte, pintura I – Ediciones Del Prado*(1995) a importância da representação:

Para homens como os do Paleolítico superior, desconhecedores da agricultura e da domesticação de animais, caçadores sempre ao capricho das inclemências do tempo e provavelmente do azar, sempre temerosos do dia de amanhã, esses animais eram tudo (PRADO, 1995, p.19).

A prioridade era a sobrevivência, portanto ter posses quer seja de espaço, animais, utensílios e até mesmo do místico, significava uma vantagem para este homem, para ele, possuir era de grande importância, em um espaço onde tudo era ainda por vir, ainda a ser explorado; possivelmente vivenciou as primeiras sensações de ansiedade e medo, as primeiras consequências que a ideia da posse proporcionava, uma falsa segurança, mas que para este homem era quase como verdadeira, um vínculo, apego e poder. É importante compreender o homem do paleolítico inicialmente como um animal que precisava se destacar para manter sua existência, é de extrema importância observar este homem nas pinturas rupestres. Esta relação de intenção e resultado apontam para um vínculo que é fundamental nas produções artísticas, o processo. Os registros rupestres do paleolítico se definem em representar os animais, espaços e até mesmo acontecimentos, existem teorias de que o homem do paleolítico mantinha uma relação mística com o céu e que parte de suas representações também se baseavam nesta relação com o espiritual.

Figura 1: Cenas de caça, ElsCavalls, Valltorta, Castellón.



Fonte: <https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-na-antiguidade/pre-historia>

Na figura acima pode ser percebido as intenções de posse nos registros por meio das representações, o homem precisava do poder, para ele, o poder vinha da posse, a posse se concretizava nos registros.

Figura 2: Detalhe com animais da Grande Sala de Lascaux, França



Fonte: <https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-na-antiguidade/pre-historia>

Os bisontes eram mamíferos presentes no período paleolítico, quase predominantes nas representações da época, por serem grandes animais, a representação deles também caracterizava a posse. O espaço geográfico da época passou a pertencer à uma narrativa de eventos relacionados a significações variadas, logo, o homem encontrou na arte, mesmo sem ter a mínima referência disso, um recurso para também se expressar, seus registros eram posse, o objeto destes também eram, toda a significação rupestre que temos, na tentativa de compreensão,

nos remete à uma relação construtiva com passado, a importância na permanência no descobrimento de tais significações, nos impulsiona à uma nova proposta de entendimento sobre a humanidade, e todas as suas necessidades regentes.

3 Tintas Naturais: Matérias primas do período paleolítico.

A base para a produção de tinta consiste em: Aglomerante, aglutinante e solvente, dependendo do tipo de tinta e sua finalidade, alguns outros componentes são acrescentados, mas como componente simples, estes três são fundamentais, quer sejam de fontes naturais ou artificiais. Os pigmentos naturais empregados no período paleolítico são essencialmente de origem mineral, inorgânico, e composto por matérias orgânicas; as análises dos pigmentos constituídos da pintura durante esse período foram realizadas no Séc. XIX por investigação arqueológica. No corpo desta análise, subentendia-se que os compostos inorgânicos, os minerais, eram obtidos a partir da maceração, técnica realizada pelo homem para extrair recursos inorgânicos como pigmentos, dentre outros, para a produção de tintas. Devido ao fato de substâncias orgânicas que possivelmente foram utilizadas, tenham se perdido e degradado com o tempo, os compostos inorgânicos se mantiveram sobre o suporte mesmo com alguns aspectos de degradação, no entanto, através de exames arqueológicos, haveria evidências de que matéria inorgânica acoplada a matéria orgânica, seria responsável pela conservação destes registros, devido a ligações químicas conhecidas atualmente.

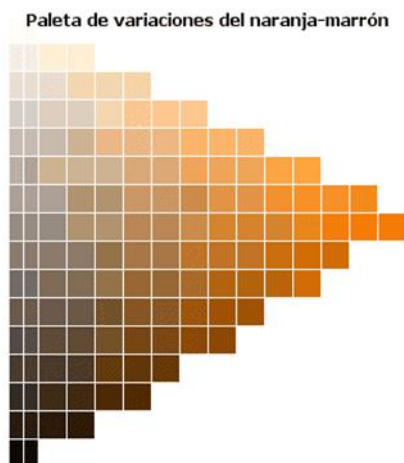
Segundo Pedrosa (2008), O distante albor do paleolítico, em que, lentamente, o puro instinto animal foi dando espaço ao nascimento da intuição, o fazer humano já trazia em si o gérmen de todas as possibilidades futuras. O autor ainda aborda a cor como algo não material, toda e qualquer noção que temos de cores, seria para ele, totalmente sensorial. No mesmo livro destaca a relação experimental do homem com as cores, assim versa o autor:

Numa história de mais de 3 milhões de anos, desde as manifestações das primeiras atividades humanas até próximo de nós, o homem descobriu e manipulou a cor e, em crescente sentido evolutivo, tornou-a o mais extraordinário meio de projeção de sentimentos, conhecimentos, magia e encantamento. Registro da sua evolução social, física e psíquica. Mas, tal como seu ancestral do paleolítico inferior, não podia definir ainda com precisão o que era cor (PEDROSA, 2008, p.20).

O uso de materiais orgânicos como sangue, excrementos humanos, argila, folhas e até gemas de ovos de animais, em combinação com compostos inorgânicos, como pigmentos extraídos do solo e rochedos, supostamente obtidos com técnicas de maceração, mistura e esmagamento, formavam a produção de têmperas que eram utilizadas para as pinturas. Os primeiros pigmentos utilizados pelo homem, hoje conhecidos por “ocres”, são característicos por sua cor amarela, e recebem o nome de Goethite; a química responsável por esta tonalidade tem como base o óxido férrico monohidratado ($\text{FeO}(\text{OH})$), podendo variar para tons mais fechados por meio do composto Hemathite (Fe_2O_3), a paleta obtida destes dois compostos formam uma gama de cores bastante familiar, que são predominantes e identificadas com uma certa facilidade nas pinturas rupestres.

Goethite ($\text{FeO}(\text{OH})$): Composto de óxido de ferro I que dependendo da ação, natural ou artificial pode sofrer variação de cor para tons de amarelo (ocre) e marrom, fórmula molecular $\text{FeO}(\text{OH})$. A variedade na paleta que possivelmente pode ser formada a partir do amarelo vai degradando e reduzindo até obter tons mais fechados como os castanhos.

Figura 3: Paleta de cores formadas entre uma tonalidade de amarelo semelhante ao ocre, e o marrom.



Fonte: <http://www.criarweb.com/artigos/teoria-da-cor-estudo-algumas-cores-ii.html>.

Hemathite (Fe_2O_3): Composto inorgânico (Óxido de Fe II) de fórmula molecular Fe_2O_3 , com o dobro da concentração de ferro da goethite, e por esta característica possui pigmentação mais acentuada de ocre, os tons normalmente correspondem as proximidades da sensação de cor vermelho e sua variação. Este mineral tal qual Goethite ($\text{FeO}(\text{OH})$) é o maior responsável pelo fornecimento de ferro nas grandes

indústrias de mineração, tem aspecto diferenciado em sua forma bruta e é encontrado em abundância nos solos e rochedos.

Figura 4: Exposição das pedras de ferro (lajedos) com ofiomorfos em Tatuoca (Belém-Pa).



Fonte: <http://gmga.com.br/01-uma-rapida-visita-ao-observatorio-magnetico-de-tatuoca>

A figura acima mostra com detalhes a riqueza de hematite em nossa região, esses registros foram de uma visita técnica ao Observatório Magnético de Tatuoca (OMT), iniciada pelo Instituto de Geociências da Universidade Federal do Pará. A ilha de Tatuoca situada na baía de Guajará/Marajó, conta como parte do município de Belém.

Os compostos inorgânicos utilizados no período paleolítico, não são pertencentes a algo inalcançável para avaliação histórica, permanecem em um contexto atual por diversas funções, mas também como signo de presença do que teria sido o início da história da arte. Sendo tratado neste contexto como signo e recurso para produção de tintas, este recurso promove vínculo e relação únicos, entre o aluno e os processos criativos.

4 Tintas de terra: Uma proposta Educacional.

Dois pontos relevantes se afinam para o objetivo desta pesquisa; um deles canalizado para a sustentabilidade ambiental e o outro à inclusão no aspecto educacional. A proposta que trata da produção de tintas, a partir de recursos naturais, especificamente os inorgânicos, estão direcionados à colaboração do desenvolvimento artístico dos alunos da rede pública. De que forma os processos criativos rupestres, poderiam influenciar positivamente na realidade atual deste aluno?

Mayer (2016) apresenta materiais e técnicas de produção que vão além de uma rasa compreensão de processos criativos, ele identifica a linha tênue existente entre o artista e os materiais. Sobre o praticante de manipulação de tintas artesanais e sua relação com elas, ele menciona: “Talvez a maior recompensa para o artista ou estudante que passou pelo treinamento e pela educação da preparação das próprias tintas seja a aquisição do discernimento de seu controle e conduta, o que é inestimável na prática da pintura e na seleção dos seus materiais (MAYER, 2016, p.13).

A prática de manipulação de tintas com terra já vem sendo exercida, em um estudo interdisciplinar: *Quando o solo vira arte: A geodiversidade entre cores e paisagens londrinenses* de José Rafael Vilela da Silva e Jeani Delgado Paschoal Moura, trata da necessidade de criar alternativas sustentáveis na educação e sua aplicação na interdisciplinaridade. Após a experiência do projeto com os alunos do 6º ano colégio Marista, em Londrina, Paraná, os autores pontuam:

A relação e a interação entre geodiversidade e paisagem se torna um campo de discussões a ser explorado, sobretudo, pela Geografia. Neste sentido, destaca-se o papel da educação ao aproximar estes conceitos e temáticas e dar estabilidade à esta discussão, por meio de reflexões e práticas didáticas, a exemplo das pinturas das paisagens de Londrina feitas com tintas à base de solos e sedimentos (MOURA, SILVA, 2019, p.164-179).

Figura 5: Estudantes do 6º ano do Colégio Marista durante a produção de tintas naturais feitas de solos.



Fonte: SILVA, José Rafael Vilela da; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. QUANDO O SOLO VIRA ARTE: a geodiversidade entre cores e paisagens londrinenses. **Para Onde!?**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 164-179, 19 nov. 2019. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-0003.97523>.

Os estudantes do curso de geografia desenvolveram este estudo para abordar questões importantes, como sustentabilidade e percepção de espaços geográficos, a partir de uma vivência, relacionando as disciplinas de geografia e arte. A metodologia consiste no uso de solo e o reconhecimento do espaço como paisagem, para obtenção de conhecimentos específicos que transitam entre as disciplinas.

Compreender as relações interligadas entre o produzir, desde as manipulações de tintas naturais, até a obra concretizada é também levar em consideração contextos históricos e relacionamentos deste com o espaço, neste caso o espaço como entorno e influenciador dominante na produção de obras.

A importância na abordagem interdisciplinar do estudo londrinense, direciona e impulsiona a outros estudos, e pode vir a resultar também, em uma variedade de alternativas positivas e construtivas para um equilibrado relacionamento do homem com o ambiente ao qual este está inserido; quer seja em um aspecto pessoal ou social, pensar em alternativas mesmo com impactos razoáveis, para a contribuição do social, é indireta e diretamente se relacionar também com o homem do passado e o entender no presente, para se reconhece.

5 Arte Contemporânea: Entre o paleolítico e as práticas atuais.

O uso de um recurso tão abundante e disponível para produções artísticas como o solo, fomenta outros estudos sobre as variadas formas de produções

pensadas a partir de cores, texturas e suportes, dentro deste contexto, como possibilidade de ampliar sua utilidade e as relações envolvidas no que compete a arte.

A artista e educadora, Maria Bárbara de Freitas Pires Fraga, em sua monografia para a formação em bacharel, defendeu o uso de materiais inorgânicos para finalidade artística no estudo em questão, Autora apresenta uma coleção pessoal, pensada e criada com uso de materiais inorgânicos. Diante desta perspectiva, traçaremos as relações existentes entre o trabalho da artista e o conteúdo já abordado na pesquisa, a relação arte rupestre e arte contemporânea.

Cauquellin (2005) em discorre sobre a diferença entre arte moderna e arte contemporânea, dentro deste conceito, pode-se traçar uma perspectiva de compreensão sobre a arte contemporânea, que será o nosso alvo neste estudo.

A Arte contemporânea, por outro lado, não dispõem de um tempo de constituição, de uma formulação estabilizada e, portanto, de reconhecimento. Sua simultaneidade- o que ocorre agora- exige uma junção, uma elaboração: O aqui agora da certeza sensível não pode ser captado diretamente (CAUQUELLIN,2005, p.11).

O atemporal que constitui a contemporaneidade consegue mediar o espaço existente entre o que foi e o que está acontecendo, o aqui e o agora de um passado, em um conjunto único e expressivo.

Figura 06: Barbara Fraga 100x080 série “Diplomação” 2012, areia, terra, palha e aglutinantes 2.



Fonte: Estudo teórico e prático sobre a pintura com materiais naturais inorgânicos disponibilizados no cotidiano e sua relação com a arte rupestre. O Acaso e a Arte Brut, 2015.

A série Diplomação traz características das produções da artista guiada por sua experiência em história e arte contemporânea, criadas para expressar o estudo teórico prático na defesa sua pesquisa para bacharelado, consiste em quatro obras feitas de materiais inorgânicos que incluem areia, terra, palha e aglutinantes que dialogam

entre si na busca de uma construção artística moldada em técnica mista; com estilo abstrato, transita entre as tintas naturais e relevos feitos com aglomerados de peças inorgânicas, todos em suportes de lona. A intenção nas obras é estabelecer e associar relações com a pintura rupestre, arte bruta (*artbrut*) e a pintura contemporânea. A artista utiliza-se intencionalmente de materiais não convencionais encontrados na natureza para representar a poética pessoal na relação com esses materiais e o desenvolvimento de suas obras, além de pontuar uma relação transcendente com esta prática: “A terra é o material que destaco nessa busca expressiva, bem como o tema no sentido do meio natural, que apresenta um processo de estudo transitando entre o artístico e o pessoal” (FRAGA, 2012).

Bárbara Fraga, aborda a importância na escolha deste material em questão, a relação estabelecida com o solo, ambiente inserido, a relação com espaço, vivência, estilo artístico, relações de contemporaneidade e até um contato de transcendência em aspectos subjetivos, aponta e projeta uma forma alternativa de criação, mais inclusiva devido a facilidade do acesso a estes materiais e mais consciente no que diz respeito à manutenção e apropriação dos recursos disponibilizados pela natureza; através da perspectiva das suas intenções, experiências e criações é possível pensar em alternativas e propostas educacionais que possam ser moldadas e vistas a partir destas práticas com uma abordagem até interdisciplinar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é um estudo de caso nutrido a partir da história da arte, estudos e experiências com suas aplicações, contribui à pesquisas posteriores referentes às matérias primas utilizadas em pinturas paleolíticas e suas ramificações, a forma continuada que a investigação do estudo propõem, proporciona a construção gradativa à reflexão do pensar no social, compreendendo por meio da análise do material de apoio escolhido, a importância do entorno como uma das principais alternativas para um sistema educacional mais inclusivo.

Desde a análise da figura do homem do paleolítico às práticas de Bárbara Fraga, até o estudo interdisciplinar de Londrina, foi possível estabelecer uma conexão entre estas três referências de forma quase atemporal, contribuindo e correspondendo ao real conceito de contemporaneidade na arte e o quanto ela pode ser funcional em novas práticas de ensino de artes; além de impulsionar, a colaboração do pensar em

um futuro com alternativas de adição e inclusão em aspectos educacionais. Pontuar as práticas de Bárbara Fraga, que se utiliza da imagem do homem paleolítico como recurso de apoio à produção dos próprios materiais artísticos, avaliar a interdisciplinaridade do estudo de Londrina também utilizando alguns recursos e até práticas rupestres como possibilidades de novas metodologias de ensino, confirmam a importância do reconhecimento da identidade artística por meio dos processos criativos, desde a escolha e produção dos próprios matérias, até a concretização da obra.

Como estudo de caso, a investigação conduzida nesta pesquisa, propõe estabelecer vínculos com outros estudos, estes quando relacionados podem vir a criar uma nova reflexão provocativa a respeito da compreensão de arte contemporânea, processos criativos, identidade artística e metodologia de ensino de artes. A proposta central da pesquisa estabelece possibilidades que dialogam com uma percepção de humanidade até então pouco abordada. A humanidade existente na sensível linha tênue entre a arte e viver, a compreensão sobre a produção de artes precisa continuar a ser mediadora para algo maior, condução para o invisível em conexão com a realidade.

REFERÊNCIAS

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea, Uma Introdução**. Editora Martins, São Paulo, 2005.

FRAGA, Maria Barbara de Freitas Pires. **ESTUDO TEÓRICO E PRÁTICO SOBRE A PINTURA COM MATERIAIS NATURAIS INORGÂNICOS DISPONIBILIZADOS NO COTIDIANO, E SUA RELAÇÃO COM A ARTE RUPESTRE, O ACASO E A ART BRÛT**. 2012.37f. Monografia (Especialização) - Curso de Artes Plásticas, Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Ida/unb, Universidade de Brasília. Ida/unb., Brasília, 2012.


SILVA, José Rafael Vilela da; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. **QUANDO O SOLO VIRA ARTE: A Geodiversidade entre cores e paisagens londrinenses. Para Onde!?**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

MAYER, Ralph. **Manual do artista - de técnicas e materiais**. [S.l.]: Martins Fontes - Selo Martins, 2016.

PEDROSA, Israel. **O Universo da Cor**. Rio de Janeiro - Senac Nacional, 2008.
PRADO, Ediciones del. **História geral da Arte**. [S.l.]: [S.l.], 1995.

Capítulo 2

ESCOLA E FAMÍLIA: UMA ABORDAGEM CRÍTICA E CRIATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

 DOI: 10.5281/zenodo.10513311

Girleia Mendes do Nascimento

Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). Campus Bacabal-MA. mendesgirleia@gmail.com

Hiago Gouveia Sousa

Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). Campus Bacabal-MA. hiagogs38@gmail.com

Vanessa Mayra Soares de Sousa

Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). Campus Bacabal-MA. mayravanessa203@gmail.com

Ranilson Edilson da Silva

Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Inteamericana de Ciências Sociales(FICS). prof.ranilsonuema@gmail.com

Francimeire Sousa Martins

Doutorando em Ciências da Educação; Faculdade de Humanidades e Artes da Universidade Nacional de Rosário (UNR), fran_meiresousa@hotmail.com

Lindoracy Santos Almeida

Doutorando em Ciências da Educação, Facultad Inteamericana de Ciências Sociales(FICS). lindoracysantos@professor.uema.br

RESUMO

Os anos iniciais do ensino fundamental são fases cruciais na vida dos estudantes, pois é nesse período que eles começam a construir as bases do seu conhecimento acadêmico e desenvolvem habilidades essenciais para sua vida pessoal e profissional. Para que essa aprendizagem seja realmente significativa, é fundamental que sejam utilizadas estratégias pedagógicas eficazes. A aprendizagem significativa ocorre quando os estudantes relacionam os novos conteúdos com seus conhecimentos prévios, fazendo conexões e estabelecendo relações de sentido com o que estão aprendendo. Para isso, é necessário que as estratégias utilizadas pelo professor sejam adequadas e estimulantes. É importante também ressaltar a relação entre família e escola que é de extrema relevância para o desenvolvimento pleno dos alunos, porque a família é a primeira instituição educadora na vida de uma criança, transmitindo valores, normas e habilidades que serão fundamentais para sua trajetória acadêmica. Esta pesquisa tem como objetivo compreender as percepções, experiências e expectativas de ambas as partes, procurando estabelecer linhas de pensamento a serem traçadas para obtenção do pleno sucesso na aprendizagem dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental.

A parceria entre família e escola é um elo fundamental no processo de aprendizagem de qualquer criança e adolescente. Mas construir esse relacionamento com pais e responsáveis nem sempre é fácil.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Família-Escola. Parceria. Aprendizagem.

ABSTRACT

The initial years of elementary school are crucial phases in students' lives, as it is during this period that they begin to build the foundations of their academic knowledge and develop essential skills for their personal and professional lives. For this learning to be truly meaningful, it is essential that effective pedagogical strategies are used. Meaningful learning occurs when students relate new content to their previous knowledge, making connections and establishing meaningful relationships with what they are learning. To achieve this, it is necessary that the strategies used by the teacher are appropriate and stimulating. It is also important to highlight the relationship between family and school, which is extremely important for the full development of students, because the family is the first educational institution in a child's life, transmitting values, norms and skills that will be fundamental for their academic trajectory. This research aims to understand the perceptions, experiences and expectations of both parties, seeking to establish lines of thought to be traced to achieve full success in student learning in the early years of elementary school. The partnership between family and school is a fundamental link in the learning process of any child and adolescent. But building this relationship with parents and guardians is not always easy.

Keywords: Elementary Education. Family-School. Partnership. Learning.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo explicar a importância que é pontuar o estímulo da criatividade do aluno dentro do ambiente escolar, levando em conta a

relação familiar que interfere diretamente na vida acadêmica do aluno, questões a serem trabalhadas e que podem contribuir para diminuir as taxas de evasão nas escolas brasileiras.

É necessário observamos que o ambiente escolar é um lugar onde o estudante pode criar a mais ampla imaginação que ele consegue, e juntamente com o professor ajudar a estimular essa criatividade onde o estudante pode ser protagonista do seu aprendizado devido o professor provocar esses estímulos que o faz a ter desejo de buscar mais e mais, o desejo da descoberta é bom quando leva o aluno a ter experiência através das suas próprias buscas para melhor desenvolvimento da sua criatividade.

Preparamos professores capacitados na observação e na experimentação; é preciso, porém, que encontrem, na escola, oportunidade para observar as crianças e aplicar seus conhecimentos. Portanto, um ponto fundamental da Pedagogia Científica deve ser a existência de uma escola que permita o desenvolvimento das manifestações espontâneas e da personalidade da criança. [...] Deve-se surgir uma pedagogia do estudo individual do escolar, isto somente será possível graças à observação de crianças livres, isto é, de crianças observadas e estudadas em suas livres manifestações, sem nenhum constrangimento (Montessori, 1965, p. 25).

A criatividade se torna um ponto de habilidade para que o aluno encontre soluções para seu problema, então, para a escola estimular esta habilidade deve propor uma educação criativa, que os estudantes irão perceber uma educação atrativa, pois algo criativo se torna atrativo. Por meio disto, a escola deve levar a prática, permitir ao aluno a participar e explanar a sua criatividade.

Por isso, continuamente, o professor deve levar o aluno à prática, mudará sua percepção de analisar o ambiente escolar, como um ambiente onde ele possa se expressar e assim propor seu pensamento crítico.

Explorando sua criatividade de diversas formas, onde ele não terá vergonha de criar ideias, pensamentos e resolver problemas que estão sendo propostos a ele e resolver da sua forma, com sua análise crítica, percepção, criatividade e imaginação.

Conquanto, buscar compreender o aluno é indispensável para esse seu processo de desenvolvimento crítico e criativo, em que professores possam buscar o novo para que assim, ajude ao seu aluno despertar sua criatividade dentro e fora do ambiente escolar.

A parceria entre família e escola é de extrema importância. Ambas as instituições desempenham papéis complementares na formação dos indivíduos, sendo essencial estabelecer uma relação sólida e colaborativa para garantir a permanência dos estudantes, e conseqüentemente evitando a evasão escolar, que ainda é um problema no Brasil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É nos anos iniciais do ensino fundamental que está sendo construída a visão crítica, científica e criativa da criança. Quando o aluno começa a vivenciar a transição do ensino infantil para o ensino fundamental.

Segundo a BNCC:

Pensamento científico, crítico e criativo Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BNCC 2018).

Segundo Moreno (2006) é nos primeiros anos de vida que a criatividade pode cultivar-se de modo especial e este é um momento ideal para se buscar a origem das diferenças de a criatividade entre os diversos sujeitos ponto desta forma, Montessori, como citado anteriormente relata basicamente a mesma coisa para o seu processo de imaginação de criatividade e assim, enxergar a exploração da sua criatividade de acordo com sua faixa etária e por meio disto tendo sua complexidade. Tendo consciência que muitos fatores contribuem na criatividade das crianças o brincar é uma delas onde permite influenciar no fluir da mente e a liberdade para melhorar sua dificuldade.

Maria Montessori 1896, Médica italiana passou a se interessar pela educação, percebeu a necessidade que as crianças têm por um espaço para o seu melhor desenvolvimento da sua exploração e liberdade para o seu aprendizado. Permitindo assim a criança explorar o espaço, o professor auxiliando o aluno com todos os recursos para ter um melhor desempenho nas atividades propostas.

Para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em ajudar as crianças a avançar no caminho da Independência assim compreendida está são consistentes e ala nas primeiras nas primeiras

formas de atividade de ensinando as a serem autossuficientes e não incomodar os outros (Montessori, 1965 p.53).

O desenvolvimento cognitivo da criança começa a ser construído no meio familiar, que é o seu primeiro contato social. É nesse espaço que ela começa a se descobrir e interagir, por isso, a família é um importante pilar na vida dos alunos nesse processo, pois é a base biológica e emocional da criança, onde foram construídos laços e conexões afetivas.

Escola e família são linhas fundamentais que precisam andar lado a lado no processo de desenvolvimento do ser humano. Contudo, ainda há entraves no papel que cada um deve desempenhar dentro do processo educacional. A parceria família e escola se constroem no respeito mútuo entre todos os que fazem parte do processo de aprendizagem das crianças (Santos; Toniosso, 2014).

A família passou a ter o importante papel de fornecer um ambiente seguro, harmonioso e afetivo, onde as crianças possam aprender a ser mais humanas, a amar, a formar sua personalidade única, a desenvolver sua autoimagem e a relacionar-se com os grupos sociais em que vivem.

A família pode ser um grupo de pessoas consanguíneas e cúmplices de atividades e atitudes e tem sob sua tutela a responsabilidade de educar, proteger e resguardar, ou seja, oferecer condições básicas como prover recursos para que o indivíduo em formação possa se sentir seguro e protegido de perigos internos e/ou externos, além de desenvolver vínculos afetivos e sociais, o que implica dizer que ela é responsável pelas primeiras socializações da criança (Tavares, 2012, p. 34).

De maneira geral, esta participação dos pais deve ser vista como um auxílio no processo pedagógico. Isso ocasiona o fornecimento de suporte necessário para que haja harmonia nas atrações da família e da escola. A escola deve considerar o planejamento das tarefas escolares incluindo a família como parte disso, o que diz respeito à importância do papel dos pais.

É na família, mediadora entre o indivíduo e a sociedade, que aprendemos a perceber o mundo e nos situarmos nele. É a família formadora de nossa primeira identidade social. Ela é o primeiro ponto a quem aprendemos a nos referir. É nessa instituição, pois, que se dão os primeiros contatos com o mundo das regras dos valores vigentes da sociedade (Silva et al, 2005, p. 37).

Como Maria Montessori nos ressalta:

Devemos ter em mente: dar a Liberdade a criança não é abandoná-la a si própria ou negligenciá-la. Nossa ajuda não deve se tornar-se uma

passiva indiferença às suas dificuldades. Ao invés disso, devemos acompanhar esse crescimento com uma vigilância produtiva e afetuosa. (Montessori, 2010, p.23).

É de suma importância destacar questões que influenciam na evasão escolar, que estão diretamente ligadas ao que já foi mencionado ao longo deste trabalho. A importância da escola e da família trabalharem em conjunto para inibir quaisquer chances de desistência dos estudantes. A escola tem uma responsabilidade social de grande relevância que gera vínculos com a sociedade e que ajudam a desenvolver o potencial do aluno, seja ele físico ou cognitivo, o tornando um ser social. No entanto, existem dificuldades que resultam em negações do direito à educação e conseqüentemente no abandono precoce da vida acadêmica.

Os principais fatores que levam a evasão escolar são diversificados, enumeras situações desde gravidez precoce a desconexão dos conteúdos para com o interesse dos estudantes, condições financeiras baixa, práticas curriculares que não agregam sobre seus semelhantes que podem ter sido excluídos historicamente como os negros, índios, grupos homoafetivos ou pessoas com deficiência.

A evasão escolar é um problema que está agregado a todas as etapas de ensino no país, onde muitos discentes abandonam a escola pelo mercado de trabalho, priorizando a própria sobrevivência acima da educação, resultante da desigualdade social muito elevada.

Para Krawczyk (2009):

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, nos revela uma crise de legitimidade da escola que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos (Krawczyk, 2009, p.9).

Então, faz se mister salientar que todas essas questões citadas são importantes para que o aluno encontre o melhor caminho para sua plena construção intelectual. Fazendo com que as bases sociais dessa criança tome conhecimento sobre o que é melhor para cada um em sua individualidade, tanto a família quando a escola e sua gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criatividade é o melhor passo para um melhor desenvolvimento na sala de aula, por isso é necessário promover ações, palestras que entre justamente nesse assunto, para que assim a criatividade seja estimulada dentro do ambiente escolar, e que todo este conjunto pedagógico esteja pronto para fortalecer o estímulo que o aluno precisa. Estimular a criatividade se torna um ponto importante para que o aluno encontre soluções para seu problema, então, a escola deve propor uma educação criativa e de qualidade.

Os professores e gestores podem estar criando um espaço onde a imaginação dos alunos possa ser explorada, cativando a sua criatividade. Levando em conta que esse aluno precisa de uma base familiar que seja estruturada, que contenha harmonia, uma família que o acompanha nessa trajetória de formação acadêmica desde os primeiros anos de vida, dando todo apoio, participando integralmente desse processo de desenvolvimento intelectual.

Todos os meios de busca mencionados foram importantes para uma melhor análise de como melhorar o desenvolvimento da criança e observar quão importantes são os métodos usados por Maria Montessori e como a mesma viu a necessidade da criança em sua dificuldade e a melhoria para apoiar a criança e fazer com que ela busque e tenha seu aprendizado por meio da sua própria busca, tornando assim, sua criatividade e imaginação papéis essenciais para o seu processo de aprendizagem.

Relacionar o ambiente escolar à criatividade do aluno que necessita ser um método onde o professor e gestão escolar podem usar para que os alunos estejam, assim, usando sua imaginação e criatividade.

Auxiliar o aluno no seu processo de exploração da imaginação e fazer com que o aluno se sinta instigado. Identificar os métodos que estimulem o ensino aprendizagem das crianças. Esta pesquisa tem o intuito proporcionar que o estudante descubra si próprio e suas qualidades para seu próprio aprendizado, tornando o buscador do seu conhecimento, analisando seu aprendizado, buscando novos saberes, descobrindo métodos que melhor se apropriem para assim, obter conhecimento significativo.

Analisar a importância da parceria entre escola e família no processo de aprendizagem. Identificar as causas e consequências da falta de envolvimento da família no processo de aprendizagem. Estabelecer estratégias e ações para promover

a participação efetiva das famílias na educação dos filhos. Organizar um canal de comunicação eficiente entre ambos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

KRAWCZYK, Nora. O Médio no Brasil. **Revista Profissão Docente**, São Paulo, p. 9, N° 19, 2009.

MONTESSORI, Maria. *Pedagogia Científica: A Descoberta da Criança*. São Paulo: Livraria Editorial Flamboyant, 1965.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica: a descoberta da nova criança –** (tradução de Aury Azélio Brunetti). São Paulo: Flamboyant, 1965.

MONTESSORI, Maria. **A Criança**-(tradução de Luiz Horácio de Mata). São Paulo: Nórdica, s.d. 2010.

MORENO, M. G. (2006). **La Creatividad em Los Alumnos de Educación Infantil: Incidencia del. Contexto Familiar**. *Creatividad e Sociedad*, n 9, 2006.

SANTOS, Luana Rocha dos. TONIOSSO, José Pedro. **A Importância da Relação Família-Escola**. *Cadernos de Educação e Sociedade*, Bebedouro-SP, p. 122-134, 2014.

SILVA, A. P et al. **A Influência da Família no Processo de Ensino-Aprendizagem**. Brasília: UniCEUB, p. 37. 2005.

TAVARES, Wolmer Ricardo. **A Escola e os Pais: Escola não é Depósito de Criança: A Importância da Família na Educação dos Filhos**. RJ Wak Editora, p.188, 2012.

Capítulo 3

A INTEGRALIDADE DO CUIDADO AO RECÉM-NASCIDO: UM ARTIGO DE REFLEXÃO

 DOI: 10.5281/zenodo.10513338

Erik David Alves Tomaz

Graduando Medicina

Mariany de Oliveira Reis

Graduanda Medicina

RESUMO

Independente dos sentidos e significados atribuídos à integralidade no campo da saúde, podemos considerar que ela é construída cotidianamente quando o nosso olhar sobre o outro não o coloca nos limites de alguém que traz consigo uma condição geradora de sofrimento. A partir desta revisão foi possível evidenciar a diversidade de fatores relacionados ao cuidado que estão envolvidos na construção da integralidade da atenção ao recém-nascido assistido em UTIN, bem como as estratégias utilizadas para favorecê-la. Contudo o objetivo desse estudo é analisar os elementos que garantem a integralidade a partir da prática dos profissionais de saúde. Trata-se de um estudo descritivo de cunho reflexivo, fundamentado nas evidências científicas publicadas nas bases de dados MEDLINE e LILACS, indexadas na Biblioteca Virtual em Saúde, cuja busca ocorreu no período de outubro de 2023. A integralidade permite a percepção holística do sujeito, considerando o contexto histórico, social, político, familiar e ambiental em que se insere. A atenção integral é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, inviabilizando, portanto, ações dissociadas, evidenciando, assim, a necessidade de articulação entre a equipe multiprofissional. Como um limitador do estudo, é importante ressaltar que a falta de um descritor específico para designar o princípio da integralidade dificulta a identificação das publicações relacionadas ao tema.

Palavras-chave: Cuidados Integrais de Saúde; Neonatologia; Recém-nascido; Unidades de terapia intensiva neonatal.

ABSTRACT

Regardless of the meanings and meanings attributed to integrality in the field of health, we can consider that it is constructed on a daily basis when our view of others does not place them within the limits of someone who brings with them a condition that generates suffering. From this review it was possible to highlight the diversity of factors

related to care that are involved in the construction of comprehensive care for newborns cared for in the NICU, as well as the strategies used to promote it. However, the objective of this study is to analyze the elements that guarantee completeness based on the practice of health professionals. This is a descriptive study of a reflective nature, based on scientific evidence published in the MEDLINE and LILACS databases, indexed in the Virtual Health Library, whose search took place in October 2023. Comprehensiveness allows for a holistic perception of the subject, considering the historical, social, political, family and environmental context in which it operates. Comprehensive care is, at the same time, individual and collective, therefore making dissociated actions unfeasible, thus highlighting the need for coordination between the multidisciplinary team. As a limitation of the study, it is important to highlight that the lack of a specific descriptor to designate the principle of integrality makes it difficult to identify publications related to the topic.

Keywords: Comprehensive Health Care; Neonatology; Newborn; Neonatal intensive care units.

INTRODUÇÃO

Independente dos sentidos e significados atribuídos à integralidade no campo da saúde, podemos considerar que ela é construída cotidianamente quando o nosso olhar sobre o outro não o coloca nos limites de alguém que traz consigo uma condição geradora de sofrimento. A integralidade é um dos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) que se materializa no cotidiano de saúde, assumindo distintos sentidos que expressam atributos desejáveis das práticas de saúde, organização dos serviços de saúde, abrangência das respostas governamentais aos problemas de saúde, contemplando ações assistenciais e preventivas, dentre outros. A possibilidade desse novo olhar é cada vez mais alargada na medida em que a relação estabelecida entre os usuários e os profissionais de saúde não prescinde dos aspectos subjetivos e objetivos que devem compor este encontro, abrindo possibilidades para que seja construída a integralidade (PINHEIRO et al., 2007).

Em geral, a Unidade de Terapia Intensiva Neonatal (UTIN) é um ambiente hostil, com iluminação intensa, uso de aparelhos e equipamentos tecnológicos e ruído de alarmes. Além disso, diversos profissionais circulam constantemente, configurando a UTIN como um lugar agitado e estressante. Dentre os aspectos que caracterizam esse espaço de cuidado podem-se destacar a assistência ao recém-nascido orientada para a cura da doença, a ênfase no diagnóstico e tratamento, e uma participação da mãe e familiares limitada, prejudicando a interação dos mesmos no cuidado do recém-nascido (SÁ NETO, RODRIGUES 2010).

Ao considerarmos as necessidades dos neonatos de receberem cuidados que contemplem também outras dimensões de suas vidas, que não apenas aquelas fisiopatológicas têm-se, durante sua permanência na UTIN, obstáculos para o alcance de uma assistência que seja favorecedora do seu crescimento e desenvolvimento. A necessidade de superar esses obstáculos tem direcionado para a valorização da inclusão dos pais na assistência e para um cuidado que, além de abranger a cura do corpo biológico, compreenda também os aspectos psicossociais e a qualidade de vida do recém-nascido (JESUS, ASSIS, 2010).

Para isso, é preciso que o cuidado seja realizado, considerando-se o vínculo, o acolhimento, a assistência multiprofissional, a desospitalização, a continuidade da atenção a longo prazo e o desenvolvimento integral da criança e da família. São condições de cuidado ao recém-nascido que coadunam com um cuidado orientado pela integralidade. A integralidade é um dos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) que se materializa no cotidiano de saúde, assumindo distintos sentidos que expressam atributos desejáveis das práticas de saúde, organização dos serviços de saúde, abrangência das respostas governamentais aos problemas de saúde, contemplando ações assistenciais e preventivas, dentre outros (PINHEIRO et al., 2007; SÁ NETO, RODRIGUES 2010).

Nessa perspectiva de orientação das práticas cuidadoras e levando em conta as especificidades do cuidado ao recém-nascido, no que se refere à dependência de cuidados, há que se considerar que o cuidado ao neonato norteado pelo princípio da integralidade deve ter centralidade nas suas necessidades, buscando-se contemplar suas diferentes dimensões e a inclusão da família, em especial a mãe (JESUS, ASSIS, 2010). Contudo o objetivo desse estudo é analisar os elementos que garantem a integralidade a partir da prática dos profissionais de saúde.

MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo de cunho reflexivo, fundamentado nas evidências científicas publicadas nas bases de dados MEDLINE e LILACS, indexadas na Biblioteca Virtual em Saúde, cuja busca ocorreu no período de outubro de 2023 por meio da estratégia de busca “integralidade” AND “profissionais de saúde” AND “recém-nascido”, aplicou-se apenas o critério de inclusão: artigos completos que respondem ao objetivo da pesquisa.

Após a análise dos artigos e documentos selecionados, estabeleceu-se uma reflexão centrada em dois temas centrais: A integralidade do cuidado como benefícios para os pacientes e a relação entre pais e profissionais para a efetivação do cuidado ao recém-nascido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A integralidade do cuidado como benefícios para os pacientes

Constituição Federal de 1988 afirma que o atendimento integral é a necessidade de compreender o indivíduo enquanto um todo holístico, um ser biopsicossocial em sua essência. Outro conceito importante, encontra-se na Lei nº 8.080/90, na qual a integralidade é a possibilidade de acesso a todos os níveis do sistema, caso o usuário necessite, como também a possibilidade de integrar ações preventivas com as curativas, no dia a dia dos cuidados realizados nos serviços de saúde. Nesse sentido, essas legislações trouxeram alguns avanços, como o atendimento universal da população, a organização e o fortalecimento dos sistemas municipais e estaduais de saúde, a ampliação da oferta de serviços e de cobertura assistencial e, ainda, a institucionalização de mecanismos democráticos tais quais espaços de pactuação entre gestores e controle social (JORGE et al., 2014).

A integralidade permite a percepção holística do sujeito, considerando o contexto histórico, social, político, familiar e ambiental em que se insere. A atenção integral é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, inviabilizando, portanto, ações dissociadas, evidenciando, assim, a necessidade de articulação entre a equipe multiprofissional. Na perspectiva de proporcionar uma assistência integral ao indivíduo, justifica-se a inserção do profissional fisioterapeuta que possui como uma de suas atribuições legais a promoção da saúde, podendo exercer funções ímpares no âmbito da Saúde Coletiva (FEUERWERKER, CECÍLIO 2007).

A integralidade está relacionada à medicina integral, movimento que criticava a atitude reducionista e fragmentária dos médicos e, portanto, dos currículos de base flexneriana, contribuindo com as reformas curriculares dos cursos de medicina. Para a medicina integral, integralidade seria uma atitude desejável dos médicos, caracterizada “[...] pela recusa em reduzir o paciente ao aparelho ou sistema biológico que, supostamente, produz o sofrimento e, portanto, a queixa desse paciente” (ALMEIDA, 2013).

A relação entre pais e profissionais para a efetivação do cuidado ao recém-nascido.

Pensar o cuidado ao recém-nascido considerando essa perspectiva direciona para a noção de integralidade como um princípio norteador das políticas e das práticas em saúde. A integralidade revela sentidos que não se resumem em um conceito único, sendo a expressão de diferentes aspirações e valores. Independente do sentido atribuído, a integralidade “[...] implica uma recusa ao reducionismo, uma recusa à objetivação dos sujeitos e talvez uma afirmação da abertura para o diálogo” (MORRE, 2003).

A construção da integralidade da assistência pode ser reconhecida nas práticas que valorizam o cuidado e tem, em suas concepções, a ideia-força de considerar o usuário como sujeito a ser atendido e respeitado em suas demandas e necessidades. Assim, oferecer uma assistência na UTIN que contemple os significados e sentidos da integralidade implica em considerar a participação da família no contexto do cuidado ao recém-nascido (JESUS, ASSIS, 2010).

A partir de 13/07/90, pela Lei nº 8069, Estatuto da Criança e do Adolescente, fica assegurado o direito da presença de um acompanhante durante a hospitalização da criança. Para isso, os estabelecimentos de saúde deveriam proporcionar condições para permanência desses responsáveis, como podemos verificar no artigo 12: “Os estabelecimentos de atendimento à saúde, deverão proporcionar condições para a permanência em tempo integral, de um dos pais ou responsável, nos casos de internação de criança ou adolescente” (BRASIL, 1991). Desde a promulgação dessa Lei, as instituições, especificamente as UTINs, pouco investiram na infraestrutura do ambiente para melhorar a acomodação das famílias

Inúmeros estudos mostram a importância da presença dos pais na UTI Neonatal (UTIN) e da participação deles nos cuidados ao filho hospitalizado, não só para o estabelecimento do vínculo afetivo mãe-filho, mas também para a redução do estresse causado pela hospitalização e no preparo para o cuidado à saúde no domicílio (CARVALHO, 2001).

A assistência ao RN em UTIN sofreu mudanças, o modelo tradicional de assistência centrado no bebê doente vem cedendo espaço para um novo modelo que permite a presença dos pais e a incorporação da família no cuidado. Para efetivar essa nova prática, as UTINs têm permitido livre acesso dos pais para visitar os filhos,

além de liberar a permanência contínua deles junto ao bebê internado, se assim o desejarem, proporcionando inclusive, condições para sua acomodação nas unidades (CARVALHO, 2001; CAMELO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta revisão foi possível evidenciar a diversidade de fatores relacionados ao cuidado que estão envolvidos na construção da integralidade da atenção ao recém-nascido assistido em UTIN, bem como as estratégias utilizadas para favorecê-la. Como um limitador do estudo, é importante ressaltar que a falta de um descritor específico para designar o princípio da integralidade dificulta a identificação das publicações relacionadas ao tema.

Evidenciou-se a necessidade de sensibilização dos profissionais que atuam em UTIN da importância do foco da atenção estar no recém-nascido e sua família e da necessidade de reorganização do seu processo de trabalho. Nesse sentido, o trabalho em equipe multiprofissional e a comunicação dialógica, entre os profissionais e destes com a família, são ferramentas fundamentais para superar a fragmentação do cuidado. A viabilização da participação de mães e familiares no cuidado e do cuidado domiciliar se mostraram favoráveis para o cuidado ao RN, sendo importante investir nessas estratégias.

Destaca-se a relevância de gestores e profissionais de saúde envolvidos no cuidado ao recém-nascido discutirem acerca da participação dos familiares no cuidado e das práticas de cuidado no domicílio, construindo formas efetivas-las. Observou-se que iniciativas são tomadas para possibilitar um cuidado integral, mas que ainda existem desafios a serem enfrentados. Dentre eles, destaca-se a necessidade da presença materna no cotidiano da internação do filho e o discurso da humanização, observamos contradições no processo de trabalho.

Nesse sentido, a mãe e a família são pouco acolhidas e não existe relação de parceria entre equipe e família, ela não participa da tomada de decisões e não há intervenções ampliadas da equipe com vistas a torná-la sujeito autônomo para promover a saúde e qualidade de vida de seu filho. No geral, o cuidado integral é visto como uma obrigação e o relacionamento com a família é impessoal, normativo e autoritário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rita T.; CIOSAK, Suely I. Comunicação do idoso e equipe de Saúde da Família: há integralidade? Revista Latinoamericana de Enfermagem, v. 21, n. 4, p. 7, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde(BR). Projeto Minha Gente. Estatuto da criança e adolescente. Brasília (DF): MS; 1991.

CAMELO, Silvia Helena Henriques. O trabalho em equipe na instituição hospitalar: uma revisão integrativa. Cogitare Enfermagem, v. 16, n. 4, p. 734-40, 2011.

CARVALHO R.A. Cuidado-presença. Importância na atenção ao recém-nascido de alto risco. Passo Fundo (RS): UPE; 2001

JESUS W.L.A, ASSIS M.M.A. Revisão sistemática sobre o conceito de acesso nos serviços de saúde: contribuições do planejamento. **Cien Saude Colet.** 2010;15(1):161-170

SÁ NETO J.A, RODRIGUES B.M.R.D. Tecnologia como fundamento do cuidar em Neonatologia. **Texto Contexto Enferm.** 2010 Abr-Jun; 19(2):372-7.

PINHEIRO R, FERLA A, SILVA JÚNIOR A.G. Integrality in the population's health care programs.**Cien Saude Colet.**2007;12(2):343-49.

FEUERWERKER L.C, CECÍLIO L.C.O. O hospital e a formação em saúde: desafios atuais. **Ciênc. Saúde Colet.** 2007; 12(4):965-971. 3.

JORGE AO, COUTINHO AAP, CAVALCANTE APS, et al. Entendendo os Desafios para a Implementação da Rede de Atenção às Urgências e Emergências no Brasil: uma análise crítica. *Divulg. Saúde Debate.* 2014; (52):125- 145.

MOORE K.A, COKER K, DUBUISSON A.B, SWETT B, EDWARDS W.H. Implementing potentially better practices for improving family-centered care in neonatal intensive care units: successes and challenges. *Pediatrics.* 2003 Apr; 111(4 Pt 2):450-60.

Capítulo 4

AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS

 DOI: 10.5281/zenodo.10513356

Ângela Maria Queiroz da Silva

*Acadêmica do curso de Matemática Licenciatura; Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). Polo São Raimundo das Mangabeiras-MA.
angelamq82@gmail.com*

Betânia de Oliveira Dourado

*Acadêmica do curso de Matemática Licenciatura; Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). Polo São Raimundo das Mangabeiras-MA.
betania6dourado@gmail.com*

Raquel Barbosa da Silva

*Acadêmica do curso de Matemática Licenciatura; Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). Polo São Raimundo das Mangabeiras-MA.
raquel95barbosa2@gmail.com*

Rosely de Moura Lima

*Acadêmica do curso de Matemática Licenciatura; Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). Polo São Raimundo das Mangabeiras-MA.
roselymouralara@gmail.com*

Vita Carmem de Sousa

*Acadêmica do curso de Matemática Licenciatura; Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). Polo São Raimundo das Mangabeiras-MA.
vitacarmem47@gmail.com*

Ranilson Edilson da Silva

Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Inteamericana de Ciências

Sociales(FICS). prof.ranilsonuema@gmail.com

RESUMO

O Tema avaliação para as aprendizagens é um processo fundamental para medir o conhecimento adquirido pelos alunos em determinado período de estudo. A pesquisa qualitativa teve como objetivo analisar e discutir a importância e as diferentes abordagens da avaliação das aprendizagens no contexto educacional. Foram apresentados cinco métodos de avaliação, bem como benefícios e desafios associados a cada um deles. Além disso, foram discutidas as limitações da avaliação tradicional e propostas alternativas mais abrangentes e formativas. Constatou-se por meio dos resultados da pesquisa, que avaliar a aprendizagem é uma prática complexa, devido ao fato da quantificação do aprendizado prevalecer. Porém, notou-se uma preocupação dos sujeitos envolvidos em romper com as práticas classificatórias da avaliação, para uma prática verdadeiramente formativa, mas não sabem como transformar isso em “nota”, por isso continuam praticando a avaliação da aprendizagem, tendo como principais instrumentos avaliativos, trabalhos e provas escritos numa concepção classificatória da avaliação. Neste enfoque a avaliação é processual, o aluno não está pronto, ou seja, deve ser avaliado em tudo que faz na escola. O processo da aprendizagem deve ser elaborado de tal forma que identifique o desempenho do aluno, partindo do conhecimento que ele já traz do seu contexto para a escola, e para isso ocorrer a prática pedagógica deve estar associada a uma concepção construtiva, que busca acompanhar a aprendizagem e não apenas esperar resultados.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Mediação.

ABSTRACT

The Theme assessment for learning is a fundamental process for measuring the knowledge acquired by students in a given period of study. The qualitative research aimed to analyze and discuss the importance and different approaches to assessing learning in the educational context. Five assessment methods were presented, as well as benefits and challenges associated with each of them. Furthermore, the limitations of traditional assessment and more comprehensive and formative alternative proposals were discussed. It was found through the research results that evaluating learning is a complex practice, due to the fact that the quantification of learning prevails. However, there was a concern among the subjects involved in breaking with the classification practices of assessment, towards a truly formative practice, but they do not know how to transform this into a “grade”, which is why they continue to practice learning assessment, using the main assessment instruments, works and tests written in a classificatory conception of assessment. In this approach, assessment is procedural, the student is not ready, that is, they must be assessed in everything they do at school. The learning process must be designed in such a way that it identifies the student's performance, based on the knowledge he already brings from his context to the school, and for this to occur, the pedagogical practice must be associated with a constructive conception, which seeks to accompany the learning and not just expecting results.

Keywords: Assessment. Learning. Mediation.

INTRODUÇÃO

A avaliação das aprendizagens é uma prática que está presente em todos os níveis educacionais e tem como objetivo principal verificar o progresso dos alunos e o alcance dos objetivos propostos. No entanto, é importante destacar que a avaliação não deve ser vista apenas como uma forma de classificação e discriminação dos alunos, mas sim como uma ferramenta de diagnóstico e de melhoria do processo de ensino e aprendizagem e como uma oportunidade de aprendizado contínuo. Neste sentido, o tema abordado “Avaliação para as aprendizagens” busca explorar a importância de uma avaliação formativa, que permita aos alunos tomar consciência de suas competências e dificuldades, bem como promover uma reflexão sobre as estratégias de ensino adotadas pelos professores.

A avaliação das aprendizagens tem o papel fundamental de identificar as habilidades e competências que os alunos adquiriram ao longo do processo educativo. Ela permite ao professor e à instituição de ensino analisarem se os objetivos propostos foram alcançados e se os conteúdos foram assimilados de forma significativa.

Além disso, a avaliação proporciona aos alunos a oportunidade de reflexão sobre o próprio desempenho, estimulando a autoavaliação e o desenvolvimento contínuo. Com as informações obtidas na avaliação, é possível traçar estratégias de intervenção pedagógica, direcionadas às necessidades individuais dos estudantes, visando promover um ensino mais eficiente e eficaz.

Nesse sentido, a avaliação não deve ser restrita apenas a provas escritas ou testes padronizados, mas deve contemplar diferentes estratégias e instrumentos que permitam ao professor avaliar diversas habilidades e competências dos estudantes, como a capacidade de análise, síntese, argumentação e resolução de problemas.

Outro aspecto importante é que a avaliação deve considerar a diversidade de cada aluno, levando em conta seus diferentes ritmos de aprendizagem, habilidades e conhecimentos prévios.

É fundamental também que a avaliação seja contínua e formativa, ou seja, que ocorra ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, oferecendo feedbacks construtivos aos alunos, auxiliando-os no desenvolvimento de suas competências e habilidades.

A avaliação das aprendizagens deve, portanto, ser uma ferramenta de diagnóstico e de apoio pedagógico, contribuindo para a reflexão sobre a prática docente e possibilitando a adaptação e revisão das estratégias de ensino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A avaliação das aprendizagens é um tema amplamente discutido na literatura pedagógica, com diferentes abordagens e concepções. Uma das principais teorias de avaliação é a chamada avaliação tradicional, que se baseia em testes padronizados e notas finais. No entanto, essa abordagem tem sido alvo de críticas devido à falta de consideração das individualidades dos alunos e à ênfase na memorização e reprodução de conteúdo. Por outro lado, a avaliação formativa, mais alinhada à concepção construtivista de ensino, busca fornecer feedbacks contínuos e oportunidades de melhoria aos alunos, com o objetivo de favorecer seu desenvolvimento integral.

Temos algumas concepções e abordagens de autores como os estudos apresentados por Luckesi, que constam que o processo de avaliação da aprendizagem, está mais centrado por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia com o foco no ensino processo aprendizagem. E que alguns fatores interferem na questão da avaliação, como salas superlotadas, famílias desestruturadas psicologicamente, conteúdos descontextualizados da realidade dos alunos, professores desvalorizados, etc.

Outro autor, Gatti, traz suas contribuições ao tema abordado, ele diz que a avaliação deve ser feita de maneira contínua de modo a acompanhar o desenvolvimento e o processo de aprendizagem do aluno. Segundo, Gatti, o tempo de aprendizagem de cada aluno, seu ritmo de aprendizagem, o método de ensino utilizado pelo professor e a sua prática didática, são fatores que devem serem considerados durante o processo de ensino aprendizagem.

A autora, Hoffmann, destaca que os educadores não levam em consideração os conhecimentos prévios, nem os meios utilizados pelos educandos para chegar a determinados resultados, são considerados apenas os dados obtidos ao final do processo. Segundo Hoffmann, no decorrer dos anos a prática avaliativa vem sendo uma tarefa difícil para educadores e educandos, não estabelecendo uma relação efetiva entre o processo de ensino e a avaliação.

A avaliação realizada pelos docentes possui uma função classificatória e burocrática, sendo um fator negativo de motivação, porque exclui o foco da verdadeira razão do processo de construção do conhecimento.

O acesso ao ensino é um elemento essencial para a democratização e emancipação do cidadão, pois a escolarização proporciona oportunidades de desenvolvimento pessoal, profissional e social. Através da educação, os indivíduos adquirem conhecimentos, habilidades e competências necessárias para enfrentar os desafios da vida e contribuir para o progresso da sociedade.

Luckesi (2005), afirma que o acesso ao ensino é elemento essencial no contexto da democratização e emancipação do cidadão, tendo em vista a importância da escolarização na oportunidade de alavancar a inserção social. Por esse motivo, a sociedade burguesa, busca dificultar o acesso das camadas populares à educação escolar.

Como citado acima; “a sociedade burguesa busca constantemente dificultar o acesso das camadas populares à educação escolar”. Isso ocorre devido a interesses econômicos e políticos, que visam manter o status que o perpetuar as desigualdades sociais existentes. Então, é necessário que se avalie a aprendizagem no contexto da democratização do ensino, garantindo que todas as populações, incluindo as camadas populares, tenham acesso igualitário e justo à escolarização.

No entanto, a democratização do ensino busca exatamente romper com essas barreiras impostas, promovendo igualdade de oportunidades e acessibilidade educacional para todos. Através de políticas públicas inclusivas e ações afirmativas, busca-se garantir que todos os cidadãos tenham acesso à educação de qualidade.

É importante destacar que a avaliação da aprendizagem deve ir além de uma simples mensuração de desempenho. Ela deve ser realizada de forma contextualizada, considerando as características e necessidades dos estudantes, bem como os objetivos e conteúdos propostos pelo currículo escolar. Além disso, a avaliação precisa ser pautada na busca pelo desenvolvimento integral do aluno, levando em conta não apenas seus conhecimentos cognitivos, mas também suas habilidades socioemocionais.

Nesse sentido, é fundamental que o acesso ao ensino seja garantido a todos os cidadãos, independentemente de sua classe social, raça, gênero ou qualquer outra forma de opressão. A democratização do ensino implica em criar condições

igualitárias para que todos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver, visando a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Outro ponto que merece ser destacado é a avaliação da aprendizagem no contexto da progressão continuada, que em português: essa questão é bastante complexa e envolve diferentes perspectivas e opiniões. Enquanto alguns defendem que a progressão continuada contribui para o desenvolvimento integral do aluno, permitindo que ele avance no currículo sem precisar repetir um ano letivo, outros argumentam que essa prática pode comprometer a qualidade do ensino e a formação dos estudantes.

Os defensores da progressão continuada argumentam que a eliminação da repetência permite que o aluno continue progredindo em seu processo educacional, sem ser desestimulado ou estigmatizado. Além disso, acreditam que a avaliação formativa, contínua e diversificada, é mais eficiente na identificação das dificuldades de aprendizagem e no planejamento de intervenções pedagógicas.

No entanto, aqueles que defendem a aprovação baseada no mérito do aluno argumentam que a progressão continuada pode ser prejudicial, pois não estimula a responsabilidade e dedicação dos estudantes.

Para compreender melhor o impacto da progressão continuada na aprendizagem, é necessário analisar os resultados obtidos por essa política educacional. Diversos estudos têm mostrado que a reprovação não é eficaz para promover a aprendizagem dos alunos. Pelo contrário, a repetência costuma acarretar problemas emocionais e baixa autoestima nos estudantes, o que pode resultar em evasão escolar.

A progressão continuada, por sua vez, busca superar essa lógica punitiva e valorizar o processo de aprendizagem em si. Ao incentivar práticas pedagógicas diferenciadas, como aulas de reforço e atividades extracurriculares, ela busca auxiliar os alunos que apresentam dificuldades em determinadas áreas de conhecimento.

No entanto, é importante ressaltar que a progressão continuada também possui seus críticos. Para estes, a falta de uma avaliação rigorosa e criteriosa pode levar a uma formação deficiente e despreparada dos alunos. Acreditam que o processo de aprovação baseado no mérito do aluno é mais justo, pois premia aqueles que se dedicam e têm um desempenho acima da média. Isso pode incentivar os estudantes a se esforçarem cada vez mais, buscando um melhor desenvolvimento acadêmico.

A progressão continuada, também conhecida como progressão automática, é um sistema de avaliação que busca eliminar a reprovação dos alunos ao final de cada ano letivo. Em vez de promover a retenção do aluno que não atingiu um nível satisfatório de aprendizagem, a progressão continuada possibilita que ele avance para o próximo ano, mesmo que não tenha alcançado todos os objetivos propostos.

Segundo os defensores desse método, a progressão continuada tem como objetivo primordial evitar que os alunos fiquem desmotivados e desestimulados a aprender. Acredita-se que a reprovação pode gerar sentimentos de fracasso e baixa autoestima, prejudicando não apenas o rendimento escolar, mas também a saúde emocional do estudante.

TIPOS DE AVALIAÇÃO

Os tipos de avaliações são: somativa ou classificatória e mediadora que de acordo com Luckesi (2005), Haydt (2004) e Martins (1990) a avaliação do tipo somativa o seu objetivo principal é selecionar e/ou mensurar as aprendizagens alcançadas pelo aluno, levando em consideração o seu aproveitamento ao longo do período avaliado.

Como o próprio nome sugere, a avaliação somativa tem caráter definitivo, servindo como um fechamento do processo educativo, em que se busca verificar o nível de desenvolvimento e competência adquiridos pelo aluno em relação aos objetivos propostos.

Essa modalidade de avaliação leva em conta diversos aspectos, como o desempenho em provas, trabalhos, projetos, participação em atividades e demais critérios estabelecidos pelo professor. A avaliação somativa busca verificar o nível de aprendizado do aluno em relação aos conteúdos trabalhados ao longo do período estabelecido.

Ao final do curso, período ou ano letivo, a avaliação somativa é aplicada como uma forma de conclusão e fechamento do processo de ensino-aprendizagem. Ela tem como objetivo principal a obtenção de notas ou conceitos que representem o desempenho do aluno, permitindo sua classificação e seleção de acordo com o aproveitamento obtido.

Já a avaliação mediadora, o professor atua como um mediador do conhecimento, buscando identificar as lacunas de aprendizagem dos alunos e auxiliá-los na superação dessas dificuldades.

Nessa perspectiva, a avaliação mediadora busca ir além da simples atribuição de notas e busca promover a autonomia dos alunos, estimulando-os a se envolverem ativamente em seu próprio processo de aprendizagem. Ao invés de apenas avaliar o resultado final, o foco está no processo, nas dificuldades encontradas pelos alunos e nas estratégias utilizadas para superá-las.

A avaliação mediadora leva em consideração as particularidades individuais dos alunos e busca criar um ambiente propício para a aprendizagem, atuando como um mediador entre o conhecimento e o estudante.

Nessa abordagem, a avaliação deixa de ser apenas uma etapa final do processo educativo e se torna uma ferramenta contínua e integrada à prática pedagógica. Ela busca fornecer feedbacks constantes aos alunos, auxiliando-os a identificar seus pontos fortes e áreas que precisam ser desenvolvidas. Dessa forma, os estudantes são incentivados a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Uma das principais características da avaliação mediadora é a valorização do erro como parte natural do processo de aprendizagem. Ao enxergar o erro como oportunidade de aprendizado, os professores podem adotar estratégias que auxiliem os alunos a compreenderem suas dificuldades atuais e a refletir sobre seus erros e acertos. A avaliação mediadora busca, portanto, fornecer um feedback construtivo aos estudantes, que os auxilie no seu processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação das aprendizagens é um processo complexo que deve considerar múltiplos aspectos, como a diversidade dos alunos, a progressão do conhecimento e a importância da reflexão e do diálogo. A avaliação tradicional, embora ainda amplamente utilizada, apresenta limitações que devem ser superadas.

Uma das limitações da avaliação tradicional é a sua tendência a se focar apenas nos resultados finais, sem considerar o processo de aprendizagem em si. Essa abordagem acaba privilegiando alunos que têm melhor desempenho em provas e testes, deixando de reconhecer as diferentes formas de aprender e as habilidades não avaliadas nesses formatos.

Além disso, a avaliação tradicional muitas vezes não considera a diversidade dos alunos, levando em conta apenas critérios padronizados que não contemplam as diferentes habilidades e formas de aprendizagem dos estudantes. Além disso, a avaliação tradicional tende a enfatizar mais a memorização de informações do que o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Nesse sentido, é fundamental repensar o processo de avaliação, buscando incorporar práticas mais inclusivas e formativas. A avaliação formativa, por exemplo, é uma abordagem que se baseia no acompanhamento contínuo do progresso dos estudantes, permitindo intervenções pedagógicas adequadas às suas necessidades. Assim, a avaliação deixa de ser apenas um momento de mensuração de resultados e passa a ser uma ferramenta de aprendizagem em si.

Outro aspecto importante é a valorização da autoavaliação e da coavaliação, que envolvem os próprios alunos e seus pares ou colegas na avaliação do seu próprio desempenho. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade dos estudantes em relação ao seu processo de aprendizagem.

Outro aspecto importante a ser considerado na avaliação das aprendizagens é a utilização de diferentes instrumentos e técnicas avaliativas. A diversificação dos métodos de avaliação permite uma visão mais abrangente e precisa do progresso e das dificuldades dos alunos. Além disso, ao utilizar diferentes estratégias, é possível proporcionar aos estudantes oportunidades de demonstrar suas habilidades de formas diversas, considerando suas particularidades e potencialidades.

REFERÊNCIAS

HOFFMANN, Jussara. **A avaliação enquanto mediação. Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

_____. **Avaliação enquanto mediação. Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista.** 45ª ed. Porto Alegre, Mediação, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 32ª ed. Porto Alegre, Mediação, 2012.


HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento.** Disponível em: http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/avaliacao/avaliacao_mediadora_revista_ideias_jussara_hofman.pdf. Acesso em: 10 set. de 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e preposições. 22ª ed. São Paulo, Cortez, 2005.

MARTINS, José do Prado. **Didática geral**: fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação. 2ª ed. São Paulo, Atlas, 1993.

Capítulo 5

PREVALÊNCIA DE HIPERTENSÃO ARTERIAL E O PERFIL DOS ÓBITOS EM PACIENTES CRÍTICOS COM COVID - 19 INTERNADOS EM UM HOSPITAL DE CAXIAS DO SUL/RS

 DOI: 10.5281/zenodo.10513365

Patrícia Karolaine de Borba Rech

Nutricionista pela FSG Centro Universitário

E-mail: path15.br@gmail.com

Joana Zanotti

Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Docente do Curso de Nutrição da FSG Centro Universitário.

E-mail: joana.zanotti@fsg.edu.br

Júnia Bettu Telles

Nutricionista pela FSG Centro Universitário.

E-mail: juniatellesapp@hotmail.com

Letiélle da Silva dos Santos

Nutricionista pela FSG Centro Universitário.

E-mail: letyellysilva@hotmail.com

Cassiane Kellermann Alves

Nutricionista pela FSG Centro Universitário. E-mail: cassi.kellermann@gmail.com

Carolina Pagnoncelli Gabrielli

Mestra em Alimentação, Nutrição e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Nutricionista do Hospital Nossa Senhora de Pompéia.

E-mail: carolinapgabrielli@gmail.com

RESUMO

Introdução: Dentre as doenças cardiovasculares (DCV), a Hipertensão arterial (HA) destaca-se por sua elevada prevalência; no Brasil e na China, perfazendo mais de 20% da população total com HA, valor que chega a 71,7% em indivíduos acima de 70 anos. Desta forma, a HA se mostra como grave problema de saúde pública, sendo a si atribuídos 14% das internações gerais e a responsabilidade por elevado e em ascensão número de óbitos. **Objetivo:** Avaliar a prevalência de Hipertensão Arterial e o perfil dos óbitos em pacientes críticos com Covid-19 internados em um hospital de Caxias do Sul/RS. **Métodos:** O estudo caracterizou-se como um retrospectivo de coorte, composto por uma coleta de dados de prontuários eletrônicos de indivíduos internados em Unidade de Terapia Intensiva (UTI) por Covid-19. **Resultados:** A prevalência de Hipertensão Arterial em pacientes com Covid-19 foi de 59,7% entre os indivíduos e 68,5% dos pacientes possuíam acima de 60 anos, sendo os mesmos 62,6% do sexo masculino. Foi encontrada maior prevalência de Hipertensão Arterial nos pacientes diagnosticados com as comorbidades: Diabetes Mellitus 87,0%, Obesidade 68,7%, Doença Renal Crônica (DRC) 83,3%, Câncer 77,8% e outras 69,0%. **Conclusão:** Por fim, o presente estudo apresentou associação significativa entre os pacientes internados acima de 60 anos, do sexo masculino e que possuíam a comorbidade diabetes mellitus.

Palavras-chave: Hipertensão. Pressão arterial. Covid - 19. Pacientes internados.

ABSTRACT

Introduction: Among cardiovascular diseases (DCV), the HA stands out for its high prevalence, in Brazil and China, making up more than 20% of the total population with HA, value that reaches 71.7% in individuals over 70 years of age. This way, the HA is a serious public health problem, being assigned to you 14% of general hospitalizations and responsibility for high and increasing number of deaths. **Objective:** To evaluate the prevalence of hypertension and the profile of deaths in critical patients with Covid-19 hospitalized in a hospital in Caxias do Sul/RS. **Methods:** The study was characterized as a retrospective cohort, composed of a data collection of electronic prontuários of individuals hospitalized in an intensive care unit (UTI) by covid-19. **Results:** The prevalence of hypertension in patients with Covid-19 was 59.7% among individuals and 68.5% of patients were over 60 years of age, the same 62.6% were male. A higher prevalence of hypertension was found in patients diagnosed with comorbidities: diabetes mellitus 87.0%, obesity 68.7%, chronic kidney disease (DRC) 83.3%, cancer 77.8% e other 69.0%. **Conclusion:** Finally, the present study showed a significant association between patients hospitalized over 60 years of age, male and with the comorbidity diabetes mellitus.

Keywords: Hypertension. Blood pressure. Covid - 19. Inpatients.

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, as entidades sanitárias da província de Hubei, na República popular da China, identificaram e relataram à Organização Mundial Da Saúde (OMS) um surto de uma pneumonia com agente etiológico até então desconhecido. No início de janeiro o vírus SARS-CoV-2 (Severe Acute Respiratory

Síndrome Coronavírus 2) foi identificado e a doença foi denominada Covid-19 (Coronavírus Disease 2019)¹. No mundo, cerca de 440 milhões de pessoas contraíram a doença, resultando em 5 milhões de óbitos até 3 de março de 2022. O Brasil superou a marca de 650 mil óbitos pela doença, e contabilizou 28 milhões de casos positivos².

Neste cenário indivíduos idosos e com comorbidades, tais como hipertensão arterial, diabetes mellitus, obesidade e doença arterial coronariana, foram os que mais sofreram com a Covid-19³. Foram notificados, em todo o país, 441.194 casos de síndrome respiratória aguda grave (SRAG), dos quais 48,4% confirmados para Covid-19. Do total de 115.654 óbitos por SRAG no período, 66,1% foram confirmados para Covid-19. A maioria dos óbitos por SRAG Covid-19 foi do sexo masculino (58,2%), de pessoas entre 70 e 79 anos de idade (25,0%), e em portadores de alguma comorbidade associada. Há um consenso relativo sobre o fato de, não obstante a maioria dos casos apresentar prognóstico favorável, indivíduos idosos e com condições crônicas subjacentes poderem apresentar pior prognóstico⁵. Dentre as doenças cardiovasculares (DCV), a Hipertensão arterial (HA) destaca-se por sua elevada prevalência; no Brasil e na China, perfazendo mais de 20% da população total com HA, valor que chega a 71,7% em indivíduos acima de 70 anos. Desta forma, a HA se mostra como grave problema de saúde pública, sendo a si atribuídos 14% das internações gerais e a responsabilidade por elevado e em ascensão número de óbitos³.

A HA é um fator de risco assintomático, definida como níveis iguais ou superiores a 140 mmHg de pressão sistólica e/ou iguais ou superiores a 90 mmHg de diastólica⁴. É uma comorbidade de risco, uma vez que pode estar intimamente relacionada com o sistema renina-angiotensina-aldosterona (SRAA) e a sustentabilidade ao Covid-19, bem como a relação entre os inibidores do SRAA e o aumento da mortalidade nos pacientes hipertensos. O vírus da Covid-19 age no receptor da enzima conversora de angiotensina 2 (ECA2) após a ativação da proteína pela serina protease transmembranar tipo 2 (TMPRSS2). A ECA2 é principalmente expressa no pulmão (células alveolares tipo II), que parece ser o local de acesso dominante. A ECA2 é altamente liberada no coração em casos de ativação excessiva do sistema renina-angiotensina, como em hipertensão e outras doenças. Medicamentos anti-hipertensivos inibidores da enzima de conversão da angiotensina (ECA) e bloqueadores dos receptores de angiotensina, podem intensificar os quadros graves, mediante o aumento da quantidade de enzima conversora de angiotensina 2

(ACE2), porta de entrada do coronavírus, assim, facilitando a infecção com Covid-19⁶. Evidências sugerem que a HA pode estar relacionada a um crescente fator de mortalidade hospitalar devido à Covid-19⁷.

Mediante, os dados observados, esse estudo tem como objetivo identificar a prevalência de hipertensão arterial e o perfil dos óbitos em pacientes críticos com Covid-19 em um hospital de Caxias do Sul.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo trata-se de um retrospectivo de coorte. Composto por uma coleta de dados de prontuários eletrônicos de indivíduos internados em Unidade de Terapia Intensiva (UTI) por Covid-19 em um hospital de Caxias do Sul/RS.

Foram incluídos indivíduos com idade igual ou maior a 18 anos, de ambos os gêneros, internados em UTI por Covid-19, do período de março de 2020 até março de 2022, com tempo mínimo de permanência na UTI de 48h, em terapia nutricional enteral exclusiva. Foram excluídos os prontuários de gestantes, puérperas, indivíduos com membros amputados, doença terminal avançada, doença neurodegenerativa, pacientes em limitação terapêutica e com dados de avaliação nutricional incompletos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), conforme parecer de aprovação consubstanciado nº 5.239.908.

A partir dos prontuários eletrônicos foram avaliados os seguintes dados: diagnóstico prévio de hipertensão arterial sistêmica, idade, gênero, etnia, tabagismo, uso de álcool, convênio ou SUS, que serviram para caracterizar a população estudada, peso e altura estimados, IMC para classificação do estado nutricional, em três categorias de acordo com critérios da OMS para adultos⁸: baixo peso (IMC <18,5 kg/m²), eutrofia (IMC ≥18,5 kg/m² e ≤24,9 kg/m²) e excesso de peso (IMC ≥25,0 kg/m²). Considerou-se as recomendações da OPAS para idosos⁹: baixo peso (IMC ≤23,0 kg/m²), eutrofia (IMC >23,00 kg/m² e <28,0 kg/m²) e excesso de peso (IMC ≥28,0 kg/m²), e o desfecho clínico dos pacientes internados (alta ou óbito). Também foi analisado a prevalência de HA com outras comorbidades como a DM, DRC e obesidade, e entre os pacientes com HA qual a porcentagem dos óbitos, junto com pacientes hipertensos quais tiveram mais chances de óbito.

Para a investigação da HA nos pacientes internados, foram utilizados os seguintes valores 130-139 mmHg/85-89 mmHg⁷.

A variável idade foi coletada como variável quantitativa contínua e, posteriormente, foi categorizada em <60 anos e ≥60 anos.

A variável etnia foi categorizada como branco, negro, indígena, oriental, pardo, outro.

A variável tabagismo foi categorizada como fumante, ex-fumante e nunca fumou.

A variável uso de álcool foi categorizada como etilista, ex etilista e nunca fez uso.

Análise Estatística

As variáveis categóricas qualitativas foram descritas por frequência absoluta (n) e relativa (n%). Variáveis quantitativas foram apresentadas por média (M) e desvio padrão (DP).

Com a finalidade de identificar possíveis associações entre variáveis independentes e o desfecho, presença de hipertensão arterial sistêmica, em variáveis qualitativas, aplicou-se o teste Qui-Quadrado.

Na condução de identificação das razões de prevalência (RP) brutas e respectivos intervalos de confiança em 95% (IC 95%), foi realizada a análise bruta. Após, foi realizada a análise multivariada, pela regressão de Poisson, utilizando variação robusta e a técnica de *backwards*. Foram incluídas as variáveis que atingiram até 30% de significância ($p \leq 0,30$) nas análises bivariadas, permanecendo aquelas que atingiram nível de significância 5% ($p \leq 0,05$).

A entrada dos dados foi realizada no programa Microsoft Excel® e, posteriormente, os dados foram transferidos e as análises foram realizadas por meio do programa *Statistical Package for the Social Sciences*® (SPSS), versão 25.0.

Para todas as análises foi considerado um intervalo de confiança de 95% ($p \leq 0,05$).

RESULTADOS

A amostra desse estudo foi composta por 149 pacientes com Covid-19 em uma Unidade de Terapia Intensiva de Caxias do sul/RS, sendo a idade média 62,31 ($\pm 14,91$) anos (dados não apresentados em tabelas e/ou figuras), onde a maioria tinha

idade maior ou igual a 60 anos (61,7%) e pertencendo ao sexo masculino (61,1%). Juntamente disso, 10,1% eram fumantes e 5,4% etilistas. A grande maioria apresentava excesso de peso (61,1%), quanto ao IMC. (Tabela 1).

Tabela 1. Descrição das variáveis demográficas, comportamentais e clínicas em relação à Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS) em pacientes com Covid-19 em uma unidade de terapia intensiva de Caxias do Sul/RS, 2020 a 2022 (n=149)

| Variáveis | Total n (n%) | HAS n (n%) | p- valor* |
|---------------------------|-----------------|---------------|--------------|
| Sexo | | | 0,463 |
| Feminino | 58 (38,9) | 32 (55,2) | |
| Masculino | 91 (61,1) | 57 (62,6) | |
| Idade em anos | | | 0,009 |
| < 60 | 57 (38,3) | 26 (45,6) | |
| ≥ 60 | 92 (61,7) | 63 (68,5) | |
| Assistência | | | 0,374 |
| SUS | 116 (77,9) | 72 (62,1) | |
| Convênio | 33 (22,1) | 17 (51,5) | |
| Tabagismo | | | 0,671 |
| Fumante | 15 (10,1) | 10 (66,7) | |
| Ex-fumante | 23 (15,4) | 15 (65,2) | |
| Nunca fumou | 111 (74,5) | 64 (57,7) | |
| Etilismo | | | 0,768 |
| Etilista | 8 (5,4) | 6 (75,0) | |
| Ex-etilista | 3 (2,0) | 2 (66,7) | |
| Nunca fez uso | 138 (92,6) | 81 (58,7) | |
| Etnia | | | 0,267 |
| Não branca | 22 (14,8) | 16 (72,7) | |
| Branca | 127 (85,2) | 73 (57,5) | |
| Estado nutricional | | | 0,872 |
| Baixo peso | 6 (4,0) | 3 (50,0) | |
| Eutrofia | 52 (34,9) | 31 (59,6) | |
| Excesso de peso | 91 (61,1) | 55 (60,4) | |
| Desfecho clínico | | | 1,000 |
| Óbito | 68 (45,6) | 41 (60,3) | |
| Alta hospitalar | 81 (54,4) | 48 (59,3) | |

Legenda: n, Frequência absoluta. n%, Frequência relativa. HAS, Hipertensão arterial sistêmica. Variáveis categóricas foram descritas por frequência absoluta e relativa. *Teste de Qui-Quadrado. Valores em negrito apresentaram significância estatística ($p \leq 0,05$).

Em relação às comorbidades prévias, 36,2% apresentavam diabetes mellitus, 45,0% obesidade, 12,1% doença renal crônica, 6,0% câncer e 28,4% outras comorbidades.

Ao analisar a presença de hipertensão arterial sistêmica prévia, a prevalência identificada foi de 59,7% (Figura 1). Em relação à hipertensão arterial sistêmica, foi observada associação com a idade ($p=0,009$). Sendo assim, os pacientes com 60 anos ou mais apresentavam maior prevalência de hipertensão arterial sistêmica

(68,5%), quando comparado com os mais jovens, com idade menor de 60 anos (45,6%). Por outro lado, pode-se identificar que os participantes que autodeclararam a cor de pele como não branca apresentaram maior prevalência do desfecho, quando comparado àqueles com a cor de pele autodeclarada branca (57,5%), embora esta variável não tenha mostrado significância estatística ($p=0,267$) (Tabela 1).

Tabela 2. Descrição das comorbidades clínicas prévias em relação à Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS) em pacientes com Covid-19 em uma unidade de terapia intensiva de Caxias do Sul/RS, 2020 a 2022 (n=149)

| Variáveis | Total n (n%) | HAS n (n%) | p-valor* |
|-----------------------|-----------------|---------------|---------------|
| DM | | | ≤0,001 |
| Não | 95 (63,8) | 42 (44,2) | |
| Sim | 54 (36,2) | 47 (87,0) | |
| Obesidade | | | 0,066 |
| Não | 82 (55,0) | 43 (52,4) | |
| Sim | 67 (45,0) | 46 (68,7) | |
| DRC | | | 0,055 |
| Não | 131 (87,9) | 74 (56,5) | |
| Sim | 18 (12,1) | 15 (83,3) | |
| Câncer | | | 0,314 |
| Não | 140 (94,0) | 82 (58,6) | |
| Sim | 9 (6,0) | 7 (77,8) | |
| Outras (n=148) | | | 0,190 |
| Não | 106 (71,6) | 59 (55,7) | |
| Sim | 42 (28,4) | 29 (69,0) | |

Legenda: n, Frequência absoluta. n%, Frequência relativa. HAS, Hipertensão arterial sistêmica. DM, Diabetes mellitus. DRC, Doença renal crônica. Variáveis categóricas foram descritas por frequência absoluta e relativa. *Teste de Qui-Quadrado. Valores em negrito apresentaram significância estatística ($p\leq 0,05$).

Notou-se que a presença de hipertensão arterial sistêmica prévia foi associada com a presença de diabetes mellitus prévia ($p\leq 0,001$), com maior prevalência do desfecho nos indivíduos que haviam esta condição (87,0% vs. 44,2%). Também pode-se notar maior prevalência de hipertensão arterial sistêmica nos indivíduos com obesidade (68,7%) e doença renal crônica (83,3%) ao comparar com os pacientes que não apresentavam essas condições prévias (52,4% e 56,5%, respectivamente), embora não tenham apresentado significância estatística ($p=0,006$ e $p=0,055$) (Tabela 2).

Tabela 3. Descrição do modelo final e das razões de prevalência (RP) bruta e ajustadas para hipertensão arterial sistêmica (HAS) em pacientes com Covid-19 em uma unidade de terapia intensiva de Caxias do Sul/RS, 2020 a 2022 (n=149)

| Variáveis | HAS | | p-valor* |
|-----------------------|--------------------|----------------------|---------------|
| | RP bruta (IC 95%) | RP ajustada (IC 95%) | |
| Idade em anos | | | 0,026 |
| < 60 | 1 | 1 | |
| ≥ 60 | 1,49 (1,09 – 2,05) | 1,39 (1,04 – 1,87) | |
| Etnia | | | - |
| Não branca | 1 | - | |
| Branca | 0,78 (0,58 – 1,06) | - | |
| DM | | | ≤0,001 |
| Não | 1 | 1 | |
| Sim | 1,99 (1,55 – 2,56) | 1,86 (1,45 – 2,39) | |
| Obesidade | | | 0,026 |
| Não | 1 | 1 | |
| Sim | 1,30 (0,99 – 1,69) | 1,31 (1,03 – 1,67) | |
| DRC | | | - |
| Não | 1 | - | |
| Sim | 1,48 (1,15 – 1,92) | - | |
| Outras (n=148) | | | - |
| Não | 1 | - | |
| Sim | 1,24 (0,95 – 1,61) | - | |

Legenda: n, Frequência absoluta. HAS, Hipertensão arterial sistêmica. RP, Razão de prevalência. IC 95%, Intervalo de confiança em 95%. DM, Diabetes mellitus. DRC, Doença renal crônica. Variáveis categóricas foram descritas por razões de prevalência brutas e ajustadas e seus respectivos intervalos de confiança em 95%. *Análise multivariada realizada pela Regressão de Poisson. Valores em negrito apresentaram significância estatística ($p \leq 0,05$).

Na análise multivariada, foram adicionadas as variáveis com até 30% de significância estatística nas análises bivariadas, assim sendo composta por idade em anos, etnia e algumas comorbidades prévias, como a presença de diabetes mellitus, obesidade, doença renal crônica e outras comorbidades. O modelo final da análise multivariada, realizado pela regressão de Poisson, foi composto pela idade em anos ($p=0,026$) e as comorbidades prévias de diabetes mellitus ($p \leq 0,001$) e obesidade ($p=0,026$). Observou-se assim, que os pacientes com idade maior ou igual a 60 anos apresentaram 39% mais probabilidade de ter hipertensão arterial sistêmica (RP 1,39; IC 95% 1,04 - 1,87; $p=0,026$) em comparação aos indivíduos com menos de 60 anos. Quanto à presença das comorbidades prévias, diabetes mellitus e obesidade, pode-se notar que os indivíduos com a presença dessas comorbidade apresentavam 86% (RP 1,86; IC 95% 1,45 - 2,39; $p=0,026$) mais possibilidade de apresentar hipertensão arterial sistêmica, respectivamente, ao comparar com pacientes com Covid-19 internados sem essas comorbidades prévias (Tabela 3).

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo verificar a prevalência de hipertensão arterial sistêmica e o perfil dos óbitos em pacientes críticos hospitalizados em UTI com Covid-19.

Onde foi visto que o sexo masculino com idade >60 anos, possui a maior prevalência para aqueles que possuem idade <60 anos, sendo do sexo feminino, o que se assemelhou ao estudo de Deng et al. (2020), que mostrou que pacientes hospitalizados com diagnóstico confirmado de Covid-19, incluindo 112 (33,2%) pacientes diagnosticados com hipertensão no momento da internação. A idade média de todos os pacientes foi 58 anos (18-91), e 171 (50,7%) dos pacientes eram homens⁷. Outro estudo realizado por Buffon et al. (2022) também apresentou prevalência onde cerca de 63,9% pertenciam ao sexo masculino e tinham idade média de $66,1 \pm 5,5$ anos. As comorbidades mais prevalentes foram hipertensão arterial (55,7%) e diabetes mellitus (27,8%)¹¹.

Em relação somente ao Covid-19 também podemos observar uma maior associação onde 61,1% eram do sexo masculino e 61,7% tinham >60 anos, semelhante ao estudo de Leão et al. (2020), onde apresentou agravamento dos quadros pela doença e as evoluções para óbito estão entre a população de pessoas acima dos 60 anos¹².

Em decorrência, à diabetes mellitus também apresentou estar associada a hipertensão arterial sistêmica com 87,0% dos casos. Em diabéticos, a hipertensão arterial é duas vezes mais frequente que na população em geral. Diversos estudos têm mostrado que o controle rigoroso da glicemia e da pressão arterial são capazes de reduzir as complicações tanto da diabetes mellitus e quanto da hipertensão arterial¹³. Indivíduos com DM parecem apresentar uma resposta ao SARS-CoV-2 com grandes volumes por interferon (IFN), contribuindo para uma resposta inflamatória mais intensa. Os hábitos de vida, tais como tabagismo e etilismo, também podem agravar ainda mais esse risco quando relacionado à Covid-19¹.

Sobre o consumo de bebidas alcólicas, obtivemos em nosso estudo um valor de 75,0% dos pacientes que eram etilistas e possuíam a HA, no entanto Santos et al. (2021) entende-se que, quando realizado de forma crônica, resulta em aumento das respostas pró-inflamatórias e redução das defesas anti-inflamatórias intermediadas pelas citocinas¹.

Ainda não se conhece os efeitos acumulados das comorbidades no agravamento e mortalidade pela Covi-19. É provável que o somatório de comorbidades possa atuar em conjunto para facilitar tanto a entrada celular do SARS-CoV-2 mediada pela ACE-2¹.

Diversos autores concordam que à uma maior associação da hipertensão arterial sistêmica com indivíduos maiores de 60 anos e do sexo masculino^{11,12,13}.

CONCLUSÃO

O presente estudo observou associação significativa entre a hipertensão arterial sistêmica em pacientes críticos internados, no qual houve uma maior prevalência o perfil clínico e epidemiológico em indivíduos com idade superior à 60 anos, sendo os mesmos do sexo masculino, com comorbidade prévia de diabetes mellitus. Não havendo associação significativa em relação a hipertensão arterial e óbito.

Desta forma, devido a um maior aumento da hipertensão arterial sistêmica nestes pacientes idosos, podemos considerar o fato de terem a sua saúde como um fator de maior importância, tanto para uma prevenção quanto para o seu tratamento em relação à Covid-19 e junto dela levando a um maior tempo de internação, podendo deixar o paciente bem mais debilitado e o mesmo correndo o risco de maiores complicações principalmente quando acompanhado de algumas comorbidades. Assim, sugere-se que seja realizado novos estudos, com uma maior amostra para que possamos melhor avaliar nossas conclusões.

REFERÊNCIAS

1. Santos LG, Baggio JAO, Leal TC, Costa FA, Fernandes TRMO, Silva RVS, et al. Prevalência de Hipertensão Arterial Sistêmica e Diabetes Mellitus em indivíduos com Covid-19: Um estudo retrospectivo de óbitos em Pernambuco, Brasil. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*. 2021;117(2).
2. Freitas LRS. Impacto da pandemia de Covid-19 no Brasil: identificação de municípios em condições de vazio assistencial absoluto. *SciELO em Perspectiva | Press releases*. 2022; 10.
3. Costa I, Zampa H. A elevada pressão do combate a pandemia da Covid-19. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*. 2021; 117.

4. Scholze AS, Scopel LZ, Zappelini OS, Júnior CFD. Hipertensão Arterial Sistêmica: a Perspectiva dos Docentes no Ensino Médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*. 2019; 43 (4).
5. Escosteguy CC, Eleuterio TA, Pereira AGL, Marques MRVE, Brandão AD, Batista JPM. Covid-19: estudo seccional de casos suspeitos internados em um hospital federal do Rio de Janeiro e fatores associados ao óbito hospitalar. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*. 2021; 30(1).
6. Sousa JF, Lima ES, Carvalho MAM, Soares PHC, Muniz RS, Reis RC. Os efeitos da COVID-19 em pacientes com hipertensão arterial sistêmica: uma revisão sistemática. *Research, Society and Development*. 2022; 11,4.
7. Deng Y, Xie W, Liu T, Wang S, Wang M, Zan Y, et al. Associação da Hipertensão com a Gravidade e a Mortalidade de pacientes hospitalizados com COVID-19 em Wuhan, China: Estudo Unicêntrico e Retrospectivo. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*. 2021; 117(5).
8. World Health Organization (WHO). Obesity: preventing and managing the global epidemic. Report of a WHO consultation. World Health Organization - Technical Report Series. Geneva, Switzerland. 2000; v. 894.
9. Lebrão ML, Laurenti R. Saúde, bem-estar e envelhecimento: o estudo SABE no Município de São Paulo. *Revista Brasileira de Epidemiologia*. 2005; 8(2).
10. Hipertensão Arterial - Diagnóstico e Classificação. III Concenso Brasileiro de Hipertensão Arterial. 2020; 1.
- 11 Nascimento PJH, Costa RL, Simvoulidis LFN, Pinho JC, Pereira RS, Porto AD, et al. Covid-19 e Injúria Miocárdica em UTI Brasileira: Alta Incidência e Maior Risco de Mortalidade Intra-Hospitalar. *Sociedade Brasileira de Cardiologia*. 2020; 116(2).
12. Leão LRB, Ferreira VHS, Faustino AM. O idoso e a pandemia do Covid-19: uma análise de artigos publicados em jornais. *Revista do Ceam*. 2020; v.6, n. 2.
13. Silva TR, Feldmam C, Lima MHA, Nobre MRC, Domingues RZL. Controle de diabetes mellitus e hipertensão arterial com grupos de intervenção educacional e terapêutica em segmento ambulatorial de uma Unidade Básica de Saúde. *Saúde e Sociedade*. 2006; 15(3).

Capítulo 6

A ESCOLA CONTEMPORÂNEA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

 DOI: 10.5281/zenodo.10513375

Adrielly Marinho Campos

Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). Campus Bacabal-MA. marinhoadrielly9@gmail.com

Leticia Cristina Batista Cavalcanti

Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). Campus Bacabal-MA. bavalleticiac@gmail.com

Maria Isabele Palhano da Silva

Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). Campus Bacabal-MA. mariaisabele172018@gmail.com

Sônia de Jesus da Silva

Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Campus Bacabal-MA. sonia.sns21@gmail.com

Francimeire Sousa Martins

Doutorando em Ciências da Educação; Faculdade de Humanidades e Artes da Universidade Nacional de Rosário (UNR), fran_meiresousa@hotmail.com

Lindoracy Santos Almeida

Doutorando em Ciências da Educação, Facultad Inteamericana de Ciencias Sociales(FICS). lindoracysantos@professor.uema.br

Ranilson Edilson da Silva

Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Inteamericana de Ciências

Sociales(FICS). prof.ranilsonuema@gmail.com

RESUMO

O presente artigo aborda sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais, um assunto que está cada vez mais se destacando e ganhando um enorme espaço, diante de uma sociedade que ainda não está preparada para aceitar e respeitar as diferenças, no âmbito escolar e na comunidade social. Com base nessa problemática, o mesmo tem o objetivo em apontar a inconsistência e os lapsos na inclusão desses alunos com deficiências e, conjuntamente, irá abordar propostas relevantes e legítimas para buscar solucionar este problema de maneira efetiva, destacando a importância dos professores serem adequadamente capacitados para atender as necessidades específicas dos alunos, e como uma metodologia educacional adaptada ajuda no desenvolvimento e na qualidade de ensino, proporcionando suporte personalizado para promover o desenvolvimento acadêmico, social e emocional do aluno. A pesquisa desenvolvida para este trabalho é de cunho qualitativo e pautou-se em um estudo de caráter bibliográfico, e a partir desses estudos foi possível repensar e refletir sobre o processo de inclusão escolar. Assim, faz-se imprescindível que todos os grupos sociais (incluindo família, escola) encontrem uma forma de aprimorar em conjunto a qualidade de vida estudantil. Além disso, é de suma importância que os estudantes considerados “normais” aprendam através de exemplos de aceitação, tanto em suas casas, quanto nas instituições de ensino, a serem capazes de acolher e respeitar as diversidades.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

This article addresses the inclusion of students with special needs, a subject that is increasingly gaining prominence and gaining enormous space, in the face of a society that is not yet prepared to accept and respect differences, at school and in the community. Social. Based on this problem, it aims to point out the inconsistency and lapses in the inclusion of these students with disabilities and, together, will address relevant and legitimate proposals to seek to solve this problem effectively, highlighting the importance of teachers being adequately trained to meet the specific needs of students, and how an adapted educational methodology helps in the development and quality of teaching, providing personalized support to promote the student's academic, social and emotional development. The research developed for this work is of a qualitative nature and was based on a bibliographical study, and from these studies it was possible to rethink and reflect on the process of school inclusion. Therefore, it is essential that all social groups (including family, school) find a way to jointly improve the quality of student life. Furthermore, it is extremely important that students considered “normal” learn through examples of acceptance, both in their homes and in educational institutions, to be able to welcome and respect diversity.

Keywords: Education. Inclusion. Teaching and learning.

INTRODUÇÃO

Conviver com as diferenças e saber lidar com a diversidade é uma tarefa simples na teoria, mas complexa para ser posta em prática, por isso a inclusão deve ter início na instituição de ensino, isso porque na escola há a oportunidade de todos serem sujeitos ativos, porém a inclusão não deve ser contida apenas na comunidade escolar, por isso é de suma importância levar as práticas inclusivas para a sociedade em geral, local onde deveria ser um ambiente natural de forte inclusão, entretanto não é o que acontece de fato.

Os professores formados e capacitados para atenderem as necessidades específicas desses alunos, são o ponto chave para a evolução dentro e fora de sala de aula, dando aos alunos a oportunidade de se sentirem inseridos nos variados grupos sociais com possibilidades de inclusão nas atividades comuns do dia a dia como qualquer outra pessoa comum. A utilização de recursos pedagógicos adaptados às práticas educacionais também colaboram para um ambiente acolhedor e igualitário, onde a diversidade linguística e cultural tem o devido reconhecimento no campo da educação.

Mantoan (2015) e seus diversos trabalhos relacionados à educação inclusiva refere-se sempre sobre a importância da inclusão na escola, buscando compreender o desenvolvimento que as pessoas com deficiência possuem.

A autora enfatiza sobre a influência que o processo de interação causa no cotidiano dessas crianças, e que tivessem uma educação de qualidade e se sentir pertencentes nesse processo de ensino.

Definindo a educação inclusiva como uma nova forma de acolher as crianças sem exceções, propondo as instituições inclusivas uma organização nesse sistema educacional que busca atender e dar oportunidades para alunos com comorbidades apresentarem suas dificuldades e conquistas, sua nova forma de educação visa buscar uma qualidade de ensino adaptada que inclua, e para que haja uma mudança significativa de ensino e estrutura para melhor atendê-los.

Neste cenário, o referido trabalho destaca a escola como instituição que necessita estar obrigatoriamente adaptada e fornecer um ambiente inclusivo, voltado para todos os discentes, dando um maior suporte para alunos deficientes para que os mesmos se sintam acolhidos e confortáveis dentro do espaço escolar, garantindo

acesso à educação de qualidade com adaptação de salas e ambientes, recursos e metodologias significativas.

Ressalta-se que essa temática surgiu a partir da necessidade de compreender e buscar minimizar as dúvidas, bem como ampliar saberes sobre a educação inclusiva, de modo a solucionar o problema que pairava durante os estudos sobre essa temática, que era “quais são os principais desafios enfrentados por alunos e professores na educação inclusiva”?

Diante do problema supracitado, a produção desse material se justifica por esse tema ser de interesse para acadêmicos e estudiosos na área de educação inclusiva, por se tratar de um assunto que tem relação com a atuação de profissionais da educação; com isso, torna-se necessário concretizar a presente abordagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Inclusiva apesar de ser um tema que faz parte de grande quantidade de projetos de políticas públicas, sua aplicação prática não é visto como urgente nas escolas, entretanto os responsáveis pela educação devem buscar a efetivação dessas políticas públicas e garantir o direito de todos os estudantes que possuem necessidades especiais de uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

O ensino especial, desde a Constituição de 1988, deixou de ser substitutivo do ensino regular e passou a ser um complemento da formação dos alunos com deficiência. A educação especial deve então ministrar o atendimento educacional especializado a todos os alunos com deficiência, que deles necessitarem, de forma complementar e em turno oposto àquele que eles frequentam na escola. E ensino especial como modalidade de ensino, perpassa todos os níveis escolares e deve acompanhar o aluno, desde a Educação Infantil à universidade (BRASIL, 2006, p.39).

Segundo a Constituição de 1988, o ensino especial desde então vem sendo complemento que, especializado, ajuda o aluno a passar por todos os níveis de sua formação acadêmica. A escola vem então sendo como uma ponte para novas possibilidades de aprendizagem. Atualmente o decreto Nº 10.503 de 30 de setembro de 2020 “institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa Inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2020).”, que complementa a Constituição,

onde fornece as bases tanto para a implantação e desenvolvimento de práticas inclusivas, quanto para continuação da inclusão.

É necessário que a escola seja capacitada para receber esses alunos e sua estrutura seja viável para com suas comodidades. O professor assume esse papel para que a criança desenvolva suas habilidades intelectuais, estimulando sua coordenação, comunicação e raciocínio.

A escola, naquele momento, é uma experiência desconhecida e de difícil apropriação de sentido e propósito pela criança. Por parte dos professores, a vivência desses primeiros momentos pode ser paralisante, carregada de sentimento de impotência, angústia e geradora de falsas convicções a respeito da impossibilidade de que a escola e o saber/fazer dos professores possam contribuir para o desenvolvimento daquela criança. Mediante as dificuldades iniciais, as escolas recorrem a todo tipo de tentativa de acolhimento ao aluno. Essa é uma atitude absolutamente compreensível, embora sejam importantes alguns cuidados (Belizário, 2010, p.22).

Belizário afirma que o professor, necessita ser acolhedor, pois a escola nesse primeiro momento para a criança representa um novo ambiente e suas reações negativas são compreensíveis, por isso o professor precisa ser paciente ao receber essas crianças e entender seus momentos. O primeiro contato para alguns é o momento de frustração e até mesmo de terror, pois inicia-se em um ciclo até então desconhecido, e a forma como o professor lida e se prepara é de suma importância, para que haja uma interação positiva.

Se acreditarmos que o papel da escola é construir cidadania através do acesso ao conhecimento, isto só será possível se dentro da escola tivermos uma verdadeira representação do grupo social que está fora da escola: pessoas com diferentes credos, de raças diferentes, pessoas sem deficiência (existem?) e pessoas com deficiência. A experiência de conviver com a diversidade, tão necessária para a vida, nunca será exercida num ambiente educacional segregado, onde a diversidade humana não esteja representada (BRASIL, 2006, p.47).

A escola é o principal lugar onde a sociedade tem acesso ao conhecimento, e por esse motivo deve ser o principal lugar a apresentar os diversos grupos sociais existentes, sendo um ambiente acolhedor, quebrando todas as barreiras que possam impossibilitar os alunos a serem participativos, socializando com outras crianças, trabalhando as emoções e as limitações que essas crianças com necessidades especiais possuem, é com auxílio dos professores que se torna possível trabalhar dificuldade de cada aluno.

Pensar uma sociedade inclusiva significa pensar os sujeitos na sua diversidade, dentro de uma formação que tenha como pressuposto o fato de que os fenômenos se constituem num determinado momento, são históricos, sociais, culturais, não existindo um referencial único, mas uma disposição para lidarmos com os diferentes fenômenos e para considerarmos todas as possibilidades da vida (Rozek, S/D, p.6).

É importante reconhecer as diferenças estabelecendo o respeito como base fundamental, se faz necessário usufruir de métodos que buscam atender a necessidade de todos com conteúdos voltados para fortalecer o conhecimento das crianças, para assim contribuir no processo de ensino aprendizagem e criar um ambiente acolhedor que respeita essa diversidade, contribuindo para uma sociedade mais igualitária, onde cada aluno vá possuir a sua individualidade e seu espaço, proporcionando a eles oportunidades dentro do meio social, que cultivam o respeito e faz com que eles se sintam mais seguros para mostrarem a sua capacidade.

Com as mudanças atribuídas da LDB, a educação inclusiva passa a ter um público alvo, como cita o inciso III do art. 4 da Lei 12.796/13. De acordo com o art. 27 do Estatuto da Pessoa com deficiência “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida[...]”, assim as escolas deverão incluir essas pessoas. Conforme citam o parágrafo único da LDB onde o poder público deveria investir nas instituições públicas para que haja um atendimento qualificado.

O poder público fará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a educação especial foi desenvolvida para que o público pertencente obtivesse um cuidado diferente e passasse por todo processo de evolução que a educação proporciona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adequação escolar de alunos com algum tipo de comorbidade necessita da ação da família e da sociedade, e não apenas dos professores, compondo dessa maneira, um movimento que busca a construção de uma comunidade e sociedade verdadeiramente inclusivas, nesse cenário, a legislação cumpre a relevante função de

elaborar e decretar leis que abordam o assunto, um dos grandes marcos para a educação inclusiva foi a lei nº 3.218, de 5 de novembro de 2003, que dispõe sobre a universalização da educação inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, entretanto, mesmo que a inclusão esteja fundamentada em lei, as práticas inclusivas ainda são escassas, por isso se torna necessária modificações nas abordagens e práticas pedagógicas, mas para que isso ocorra é preciso que o sistema educacional seja capaz de atender aos diversos graus da educação especial, o primeiro passo é reconhecer que os alunos com algum tipo de deficiência, possuem o mesmo potencial que todas as outras pessoas, e não mais enxerga-los como seres humanos incapazes de aprender.

Esses fatores são fundamentais para que se possa transformar a sociedade em um local justo e potencialmente inclusivo, constituindo-a como um espaço de transformação social e inclusão. Mas para que isso seja possível é necessário a elaboração de estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento de instrumentos adequados a cada tipo de deficiência, a disponibilidade de recursos tecnológicos, professores capacitados, ambientes adaptados, recursos materiais, ou seja, meios que facilitem o ensino-aprendizagem desses alunos.

De acordo com as pesquisas, apresenta-se que houve e há uma luta pelos direitos das pessoas com deficiências. A Constituição de 1988 garante que é dever do estado e da família: “as crianças com deficiência não precisariam e não deveriam estar fora do ensino infantil e fundamental das instituições de ensino regular, frequentando classe e ensino especiais”. E ainda determina que “deve ser garantido a todos o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 nov 2023.

BRASIL, Decreto no 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Dispõe sobre Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm. Acesso em 21 nov 2023.

BRASIL, Lei no 3.218, de 05 de novembro de 2003. **Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências.** Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 10 de outubro de 2003. Disponível em: [lei-no-3.218-de-05-de-novembro-de-2003.pdf \(sinprodf.org.br\)](#). Acesso em 29 nov 2023.

BRASIL, Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 29 nov 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Desafio das Diferenças nas Escolas.** Boletim 21. MEC, 2006.

BELIZÁRIO FILHO, José Ferreira. MEC- Coleção **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento.** Fortaleza: UFC, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é. Por quê. Como fazer?.** Ed. 1, São Paulo: Summus Editorial, 2004. Livro eletrônico. Disponível em: [10999.pdf \(gruposummus.com.br\)](#). Acesso em 30 nov 2023.

ROZEK, Marlene. **A Educação Especial e a Educação Inclusiva: Compreensões Necessárias.** S/D.

Capítulo 7

HÁBITOS ALIMENTARES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E A RELAÇÃO COM ALTERAÇÕES DOS NÍVEIS GLICÊMICOS: REVISÃO INTEGRATIVA

 DOI: 10.5281/zenodo.10513387

Clarissa Bezerra de Santana

Médica

RESUMO

A alimentação saudável é um fator determinante para a prevenção de doenças e promoção de saúde de crianças e adolescentes. Dada a escassez de estudos entre a relação de crianças e adolescentes, hábitos alimentares e alteração da glicemia, faz-se necessário avaliar se os hábitos alimentares podem provocar impactos sobre os níveis glicêmicos de crianças e adolescentes, uma vez que a implementação de cuidados precoces contribui com a qualidade de vida futura, e reduz a ocorrência de doenças crônicas. O objetivo do estudo é sintetizar as evidências presentes na literatura científica sobre a relação entre os hábitos alimentares de crianças pré-escolares e adolescentes e as alterações dos níveis glicêmicos. A pesquisa é uma revisão integrativa, cuja estratégia foi delimitada conforme os descritores em Ciência da Saúde (DeCS) com base no método Population Variables and Outcomes (PVO), utilizando o formulário de busca avançado com a associação dos descritores: Child or adolescent/Diet, food and nutrition/ Blood glucose por meio do operador booleano "AND". Foram incluídos estudos atendam a pergunta de pesquisa, texto disponível na íntegra, do tipo artigo, publicados em português, inglês e espanhol, sem distinção temporal. Inicialmente foram identificados 198 artigos, após a filtragem restaram 132. Destes, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão e leitura na íntegra resultou em uma amostra final de 11 estudos. Os países dos estudos compreenderam em sua maioria: Estados Unidos da América, Brasil, Canadá, Irã e Finlândia, e apresentaram como desenho de estudo, ensaios controlados, estudos de coorte e estudos de prevalência tendo abordagem quantitativa e análise estatística dos dados. Diante dos resultados apresentados, evidencia-se que a maior parte dos estudos correlaciona que os hábitos alimentares das crianças e adolescentes causam alterações dos níveis glicêmicos principalmente quando o consumo de ultraprocessados, fast food em excesso e que as escolhas alimentares são diretamente relacionadas pelo meio em que estão inseridos. Desta forma, é necessário que as boas práticas alimentares sejam difundidas nos variados contextos que permeiam a sociedade, uma vez que a mesma pode acarretar problemas de saúde nos indivíduos.

Descritores: Criança ou Adolescente; Dieta, Alimentos e Nutrição; Glicemia.

ABSTRACT

health of children and adolescents. Given the scarcity of studies on the relationship between children and adolescents, eating habits and changes in glycemia, it is necessary to evaluate whether eating habits can have an impact on the glycemic levels of children and adolescents, since the implementation of early care contributes with future quality of life, and reduces the occurrence of chronic diseases. The objective of the study is to synthesize the evidence present in the scientific literature on the relationship between the eating habits of preschool children and adolescents and changes in glycemic levels. The research is an integrative review, whose strategy was delimited according to the descriptors in Health Science (DeCS) based on the Population Variables and Outcomes (PVO) method, using the advanced search form with the association of descriptors: Child or adolescent/Diet, food and nutrition/Blood glucose using the Boolean operator "AND". Studies that answered the research question, text available in full, article type, published in Portuguese, English and Spanish, without temporal distinction, were included. Initially, 198 articles were identified, after filtering, 132 remained. Of these, after applying the inclusion and exclusion criteria and reading in full, a final sample of 11 studies resulted. The study countries mostly comprised: United States of America, Brazil, Canada, Iran and Finland, and presented as study design, controlled trials, cohort studies and prevalence studies using a quantitative approach and statistical analysis of the data. In view of the results presented, it is clear that most studies correlate that the eating habits of children and adolescents cause changes in glycemic levels, especially when the consumption of ultra-processed foods, excessive fast food and that food choices are directly related to the environment in which they live. that are inserted. Therefore, it is necessary that good eating practices be disseminated in the various contexts that permeate society, as this can cause health problems in individuals.

Descriptors: Child or Adolescent; Diet, Food and Nutrition; Blood glucose

INTRODUÇÃO

A alimentação saudável é um fator determinante para a prevenção de doenças e promoção da saúde de crianças e adolescentes, e a partir dela se torna possível o crescimento e desenvolvimento saudáveis.

No contexto da atenção básica, o crescimento e desenvolvimento são acompanhados nas consultas de puericultura, nas quais os profissionais acompanham e avaliam esses parâmetros da criança desde os seus primeiros dias de vida. Este atendimento deve ser realizado dentro da rotina do serviço de saúde e o principal objetivo é a prevenção e detecção precoce de problemas de saúde, assim como atividades relacionadas a gestão e assistência integral a saúde (TAVARES et al.,2019).

Durante as consultas é imprescindível que o profissional de saúde oriente sobre a importância da alimentação adequada para cada fase da vida da criança, a

amamentação, o momento ideal para a introdução alimentar, assim como a frequência e a qualidade que os alimentos que devem ser ofertados (TAVARES et al.,2019). A ingestão de alimentos de forma inteligente proporciona o suprimento adequado das necessidades nutricionais, sendo uma das garantias para a saúde e qualidade de vida desde o início com o leite materno até o consumo de alimentos mais naturais (in natura) ou minimamente processados (BRASIL 2019).

O início da alimentação saudável ocorre por meio do aleitamento materno exclusivo e se mantém através da introdução complementar recomendada a partir do 6º mês de vida, contribuindo com a formação dos hábitos alimentares desde os primeiros anos de vida e/ou comportamentos alimentares ao longo da vida jovem e adulta (BRASIL, 2012).

Os hábitos alimentares representam uma construção contínua acerca dos alimentos que o indivíduo consome, a quantidade ingerida, o modo de preparo e até com quem ele compartilha a refeição, uma ação inicialmente realizada pelos pais e familiares na qual se aprende e se repete, podendo contribuir ou não para a saúde a longo prazo. Esta é uma prática que sofre influência de diversos fatores como a faixa etária, escolaridade, mídia, questões psicológicas, imagem corporal, condições socioeconômicas e práticas religiosas, além do meio social e cultural no qual a pessoa está inserida, principalmente o seio familiar (BRASIL, 2013; BRASIL, 2019; LEMOS, DALLACOSTA, 2005).

Por outro lado, o comportamento alimentar representa o convívio com o alimento e as atitudes pelas quais podemos ter em relação ao mesmo, envolvendo questões intrínsecas e extrínsecas ao indivíduo, que por vezes também pode se tornar prejudicial ao organismo. É possível evidenciar que a alimentação pode ser um fator protetor de saúde ou pode estar ligada a condições patológicas, sejam elas relacionadas ao hábito ou comportamento alimentar, duas situações distintas, porém, complementares, pois trata-se principalmente da relação entre a pessoa e o alimento (VAZ, BENNEMANN, 2014).

De acordo com Paiva (2010), a criança de 1 a 6 anos, idade pré-escolar, se encontra numa fase decisiva para o desenvolvimento dos hábitos alimentares, que provavelmente se manterão durante a vida adulta, tornando-se essencial ofertar uma alimentação adequada de forma precoce. Essa fase da vida representa um momento de maturação biológica, psíquica e motora, que se torna possível através de estímulos e da alimentação adequada; estes devem ser incentivados e mantidos através da

família e da escola. A criança passa a desenvolver suas preferências alimentares, que por vezes são manifestadas através daquilo que lhe são ofertadas ou observadas em outras crianças (BERTIN et al, 2010; VIANA, SANTOS, GUIMARÃES, 2008).

Os adolescentes por sua vez de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 2019), representam os jovens entre 12 a 18 anos. Tratando-se acerca da alimentação nessa faixa etária, os jovens fazem suas escolhas pensando por vezes no prazer momentâneo, nas consequências para a imagem corporal ou influência social, associando principalmente a alimentação às questões emocionais. Nesta idade, o prazer de viver se sobrepõe a real necessidade nutricional e a alimentação saudável, o que possivelmente provoca danos à saúde a médio ou longo prazo, principalmente quando relacionado a outros fatores, como estilo de vida sedentário e questões genéticas (LEMOS, DALLACOSTA, 2005; VIANA, SANTOS, GUIMARÃES, 2008).

Da infância a adolescência, fica evidente que uma dieta adequada é essencial para a manutenção da saúde, qualidade de vida e bem-estar. Quando a mesma não acontece, diversas consequências e complicações podem surgir ainda na infância e adolescência e se prolongar ou piorar na fase adulta, prejudicando a saúde. Dentre os problemas que podem acontecer, é possível citar a desnutrição, atraso de desenvolvimento, anemia, dislipidemia, sobrepeso, obesidade, doenças cardiovasculares, alterações glicêmicas e conseqüentemente o diabetes (ALMEIDA et al, 2021; TELES, FORNÉS, 2011; VAZ, BENNEMANN, 2014).

Desta forma, considerando o papel protetor em saúde da alimentação a curto e longo prazo para crianças e adolescentes, e dada à escassez de estudos entre a relação de crianças e adolescentes, hábitos alimentares e alteração da glicemia, faz-se necessário avaliar se os hábitos alimentares podem provocar impactos sobre os níveis glicêmicos de crianças e adolescentes, uma vez que a implementação de cuidados precoces contribui com a qualidade de vida futura, e reduzir a ocorrência de doenças crônicas como a obesidade, problemas vasculares e metabólicos como o próprio diabetes mellitus. Assim, o presente estudo busca sintetizar as evidências presentes na literatura científica sobre a relação entre os hábitos alimentares de crianças pré-escolares e adolescentes e as alterações dos níveis glicêmicos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Alimentação de crianças em idade pré-escolar e adolescentes

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura por meio da Lei nº 8.069 de junho de 1990 o direito à alimentação saudável e adequada para a faixa etária, garantindo o direito humano básico à qualidade de vida, promoção e proteção da saúde. Afim de colaborar e reforçar esta iniciativa, surge a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) através da Portaria Nº 2715 de 17 de novembro de 2011, desenvolvida no intuito de melhorar a alimentação e nutrição da sociedade brasileira, através de princípios e diretrizes, transformando em uma ação transversal entre setores e governos no combate à fome, pobreza e promovendo uma alimentação adequada, reduzindo os índices de morbimortalidade pela nutrição (BRASIL, 2013; BRASIL, 1990).

De acordo com a PNAN (2011), o aleitamento materno diz respeito a primeira prática nutricional voltada para garantir a saúde, crescimento e desenvolvimento infantil, preconizando que seja exclusivo até o 6º mês de vida do bebê e em livre demanda, isso permitirá que a criança receba todos os nutrientes necessários, compostos imunológicos e alcance o crescimento e desenvolvimento adequados. Posteriormente é a fase da introdução alimentar, a qual a criança passa a consumir e conhecer os alimentos que fazem parte da rotina da família, esses novos alimentos devem complementar as necessidades nutricionais, numa fase que a criança já possui reflexos para deglutição, sustentação da cabeça e erupção dos dentes, facilitando a mastigação (BRASIL, 2013; BRASIL, 2015).

A introdução de alimentos deve ser feita em tempo oportuno, em quantidade e qualidade adequadas a cada fase do desenvolvimento infantil. Esse é o momento em que os primeiros hábitos são adquiridos e formados e a correta inserção dos alimentos tem o papel de promoção à saúde e hábitos saudáveis, além de proteger a criança de deficiências de micronutrientes e doenças crônicas na idade adulta (BRASIL, 2013, p. 13).

O Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014) dispõe de estratégias, informações e recomendações para a população no intuito de promover saúde coletiva nutricional. É preconizado no guia alimentar que todas as faixas etárias devem consumir EM maior quantidade de refeições alimentos in natura ou minimamente processados como arroz, feijão, frutas, castanhas, mandioca entre

outros. Neste sentido, deve-se limitar o consumo de alimentos processados, em conserva, frutas em calda e deve-se evitar o uso de alimentos ultra processados como biscoitos recheados, salgadinhos e refrigerantes com o intuito de não desenvolver complicações na saúde dos indivíduos (BRASIL, 2014).

Em contrapartida em 2019 foi elaborado o Guia Alimentar para Crianças Brasileiras Menores de 2 anos com objetivo de apresentar recomendações e informações sobre a forma de alimentar-se para a faixa etária visando promover saúde, crescimento e desenvolvimento adequados. Um instrumento elaborado pelo Ministério da Saúde que busca incentivar as famílias a desenvolver boas práticas alimentares desde do período do aleitamento exclusivo até a introdução alimentar das crianças (BRASIL, 2019).

O padrão alimentar se modifica de acordo com os grupos etários. Entre as crianças, inicialmente há um bom consumo de frutas e hortaliças, que se reduz com o tempo, o consumo de alimentos ultra processados ainda é de maior prevalência e o aleitamento materno exclusivo (AME) por vezes é subestimado. Na sua maioria, essa ocorrência é justificada por pais e familiares, como a falta de tempo, além da falta de uma rede de apoio para compartilhar os cuidados com a criança, sem considerar os prejuízos que podem acarretar a saúde da mesma. Os desafios existem para qualquer ação e cuidado em saúde, porém, é necessário que haja instrução sobre os benefícios e malefícios dessas atitudes e assim cada família saberá enfrentar os desafios de manter uma alimentação adequada (BRASIL, 2013; BRASIL, 2019).

De acordo com Viana, Santos e Guimarães (2008, p. 215), o adolescente cria maiores relações entre a sua alimentação e seu cotidiano e afirma:

[...]os vegetais cozidos, saladas e alimentos por eles classificados como saudáveis, são associados às refeições com os pais, a “ficar em casa” e a maior autocontrole. A “junk food”, comida de baixo valor nutricional definida por este grupo como não- saudável, é associada a refeições com os amigos, às “refeições fora”, à falta de controle e ao “estar à vontade”.

Em concordância, Silva e Ferreira (2019, p. 3) dizem que “[...] a escolha dos alimentos pelos adolescentes nem sempre se relaciona ao que é saudável, mas sim ao que é socialmente aceitável pelo seu grupo, sendo esse comportamento incentivado e reforçado pelo marketing”. Muito se está preocupado com a imagem do corpo, porém, deve-se entender principalmente que a alimentação saudável irá reduzir danos e agravos a saúde atual e futura deste jovem (SILVA, FERREIRA, 2019).

De modo geral, na adolescência se faz necessária a continuidade dos hábitos alimentares adquiridos ao longo do crescimento, incluindo no consumo diário, legumes, verduras, frutas, cereais, tubérculos, carnes, leite e derivados, oleaginosas, ovos e leguminosas, adequando-se em quantidade e disponibilidade, além de respeitar, restrições, intolerâncias e alergias. Este cuidado irá garantir as necessidades nutricionais do jovem e manter a sua saúde (BRASIL, 2015; CASTRO, 2020; PORTO, MARTINUZZO, 2021).

Construção dos hábitos alimentares de crianças e adolescentes

Segundo Freitas, Minayo e Fontes (2011) hábito alimentar significa a adoção de costumes e práticas que são estabelecidas a partir do cotidiano das pessoas, sendo construídos e influenciados principalmente no núcleo familiar. Um estudo de Piasetzieti (2020) evidenciou que os primeiros anos de vida são fundamentais para a construção dos gostos alimentares, onde crianças e adolescentes tendem a internalizar o comportamento alimentar dos adultos que fazem parte do seu convívio, ou seja, é importante salientar que as influências sobre a alimentação podem envolver fatores intrínsecos e ambientais.

Dentre os componentes ambientais, um dos principais diante da contínua globalização são os veículos midiáticos como a televisão e as redes sociais. A publicidade destes meios de comunicação através de um alcance em grande escala enfatiza e divulga na sua grande maioria alimentos com alto teor de sódio, gorduras e açúcares os quais desperta o interesse para o consumo de produtos com baixo valor nutricional e prejudiciais à saúde, principalmente a alimentação fast-food, rápida, prazerosa momentaneamente e que não exige esforço de preparo. A mídia consegue de forma significativa manipular as pessoas através da psicologia das cores, contrastes e imagens ilustrativas, nos fazendo acreditar que precisamos provar ou ter aquele produto (MICHELETTI, MELO, 2020; VAZ, BENNEMANN, 2014).

A escolaridade e a renda familiar podem ter influência positiva ou negativa sobre os hábitos alimentares, pois quanto maiores as condições socioeconômicas e o grau de instrução das pessoas, melhores se tornam as suas escolhas alimentares e liberdade de acesso, principalmente sobre frutas e legumes, garantindo a diversidade nutricional necessária (ROSSI, MOREIRA, RAUEN, 2008; VAZ, BENNEMANN, 2014).

A imagem e o peso corporal por vezes geram insatisfação diante da autoimagem, interferindo de forma negativa, principalmente tratando-se de adolescentes, aos quais passam por uma fase conturbada pelas mudanças físicas e emocionais, que podem fazer com que os mesmos venham a optar por não se alimentarem, rejeitando alimentos que são essenciais para o seu organismo. Os fatores psicológicos não podem ser esquecidos, pois influenciam na quantidade e qualidade da alimentação, onde as emoções controlam as ações, gerando distintas mudanças e impactos no comportamento alimentar, na sua maioria de forma negativa e prejudicial à saúde geral do indivíduo (ROSSI, MOREIRA, RAUEN, 2008; VAZ, BENNEMANN, 2014).

A alimentação realizada fora do ambiente domiciliar como creches e escolas tende a influenciar os hábitos alimentares desta população. As escolas públicas brasileiras dispõem do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que foi criado em 1955 para assegurar a distribuição e oferta de refeições balanceadas e saudáveis durante o período que o aluno estiver na instituição e assim evitar a utilização de alimentos ultra processados, porém, ainda depende da aceitação do aluno para adesão da alimentação ofertada e para isso acontecer a ESCOLA deve trabalhar junto com a família (MELLO; VALLE., 2007).

Vale ressaltar que a alimentação também é uma identidade de grupos religiosos e culturais por exemplo, que se adapta a diferentes ambiências e realidades tradicionais e socioeconômicas. Assim, estes fatores implicam na disponibilidade, acesso e até mesmo restrições, influenciando no consumo alimentar de crianças e adolescentes (LEMOS, DALLACOSTA, 2005).

Assim, as crianças e adolescentes com diagnóstico de diabetes mellitus requer de uma rede de atenção qualificada e multiprofissional, tendo em vista as alterações que o problema de saúde pode ocasionar, sendo a família a principal fonte de cuidado e apoio (PENNAFORT et al., 2016; JÚNIOR et al., 2013).

O estudo de Júnior et al., (2013, p.9), concluiu que:

O Diabetes Mellitus interfere não só na criança, mas também no seu grupo familiar e social, impondo profunda modificações no estilo de vida, recaindo os principais cuidados sob responsabilidade da mãe.

Não se pode desconsiderar que outro ponto importante é o impacto que a mudança da alimentação ocasiona na vida da criança e da família, junto a isso um gasto maior financeiro para a reeducação alimentar o que as vezes ultrapassam o

orçamento familiar (JUNIOR et al.,2013). Segundo PILGER et al., (2007) a taxa de crianças e adolescentes diabéticos tem aumentado nos últimos anos e o apoio familiar é essencial para o equilíbrio emocional destes pacientes.

Desta forma, podemos perceber que a alimentação se trata de uma ação complexa, que pode sofrer influencias distintas e trazer consequências para a vida do indivíduo, dependendo das escolhas e atendimento ou não das necessidades corporais e metabólica.

MATERIAS E MÉTODOS

O presente estudo foi realizado por meio de uma revisão integrativa, de acordo com Campos e David (2007, p. 385) “[...] a revisão integrativa é uma técnica de pesquisa onde, os estudos são reunidos e sintetizados por meio da análise dos resultados evidenciados nos estudos de muitos autores”. De forma complementar, Mendes, Silveira e Galvão (2019, p. 3) diz que, “a revisão integrativa (RI) é um método que permite síntese de conhecimento por meio de processo sistemático e rigoroso. A condução de RI deve pautar-se nos mesmos princípios preconizados de rigor metodológico no desenvolvimento de pesquisas.”

Definir a pergunta problema da revisão é o passo inicial da pesquisa, que permite uma delimitação do tema e do que a pesquisador se propõe a buscar na literatura. É a partir da pergunta que se torna possível a busca inicial na literatura, como um mapeamento do que já se tem evidenciado cientificamente, atribuindo a relevância do estudo que será desenvolvido, construindo os objetivos e hipóteses de pesquisa (MENDES, SILVEIRA, GALVÃO, 2008).

A pergunta deve ser clara, objetiva e embasada cientificamente, pois é a partir dela que todo o trabalho será construído e estruturado, e para isso, se torna necessário uma base sólida, que permita a condução da pesquisa com rigor metodológico (SOARES et al, 2014). No presente estudo, a pergunta norteadora definida é: Os hábitos alimentares de crianças e adolescentes podem alterar os níveis glicêmicos?

Esta etapa é precedida pela pergunta norteadora, por meio das bases de dados se torna possível a seleção de estudos que irão compor a amostragem do estudo. A estratégia de pesquisa foi delimitada conforme os Descritores em Ciência da Saúde (DeCS) com base no método Population, Variables and Outcomes (PVO), descritos

no quadro 1, afim de encontrar estudos primários que venham a responder à pergunta da revisão.

Quadro 1- Seleção dos descritores pela Estratégia PVO

| ESTRATÉGIA | COMPONENTES DA PERGUNTA | DESCRITORES |
|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| <i>Population</i> | Criança pré escolar e adolescente | Child, or Adolescent |
| <i>Variables</i> | Hábitos Alimentares | Diet, food and nutrition |
| <i>Outcomes</i> | Problema de saúde | Blood glucose |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Para elaboração desta pesquisa utilizou-se o formulário de busca avançada por meio da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), afim de selecionar estudos presentes nas seguintes bases de dados eletrônicas: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências Sociais e da Saúde (LILACS), Medical Literature Analysis Retrieval System Online (MEDLINE), Base de Dados de Enfermagem (BDENF) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), selecionadas devido sua maior abrangência de estudos.

Os critérios de inclusão adotados para esta pesquisas foram: estudos que abordem a relação da alimentação e alterações nos níveis glicêmicos de crianças e adolescentes, texto disponível na íntegra, do tipo artigo, publicados em português, inglês e espanhol, sem distinção temporal. Foram excluídos: estudos duplicados, não disponíveis na íntegra, que não correspondam ao objetivo da pesquisa, teses, dissertações, revisão, editorial e nota.

Para operacionalização da busca foi utilizado os operadores booleanos AND e OR para o cruzamento dos descritores através da seguinte chave de busca: (Child OR Adolescente) AND (Diet, Food and Nutrition) AND (blood glucose).

Após a busca por meio do cruzamento, inicialmente foram identificados um total de 198 artigos: 186 na MEDLINE, 08 na LILACS, 01 na BDNPAR, 01 na BINACIS, 01 na IBECS e 01 na MedCarib. Os artigos obtidos foram submetidos a filtragem, considerando os aspectos referentes a idioma inglês, português e espanhol, o tipo de documento, priorizando apenas artigos, sem recorte temporal, onde restaram 132 artigos, sendo estes: 124 na MEDLINE, 08 na LILACS. Não foram encontrados estudos disponíveis na SciELO e BDNF por meio do cruzamento realizado.

Após a triagem inicial, considerando título e resumo dos estudos, apenas 13 estudos foram selecionados para amostra: 12 na MEDLINE e 01 na LILACS. Foram excluídos 119 artigos por não se enquadrar aos critérios de inclusão, não respondendo

à pergunta norteadora, fugindo da temática abordada. A leitura completa do material da amostra primária possibilitou refinar a pesquisa, estabelecendo uma amostra final composta de 11 artigos elegíveis, todos indexados na base de dados MEDLINE.

Para a exposição deste processo de busca e seleção dos estudos, foi adotado o fluxograma PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses) conforme evidenciado na figura 01, garantindo que os dados e artigos selecionados respeitem os critérios de inclusão e exclusão, o que permite rigor metodológico, científico e analítico.

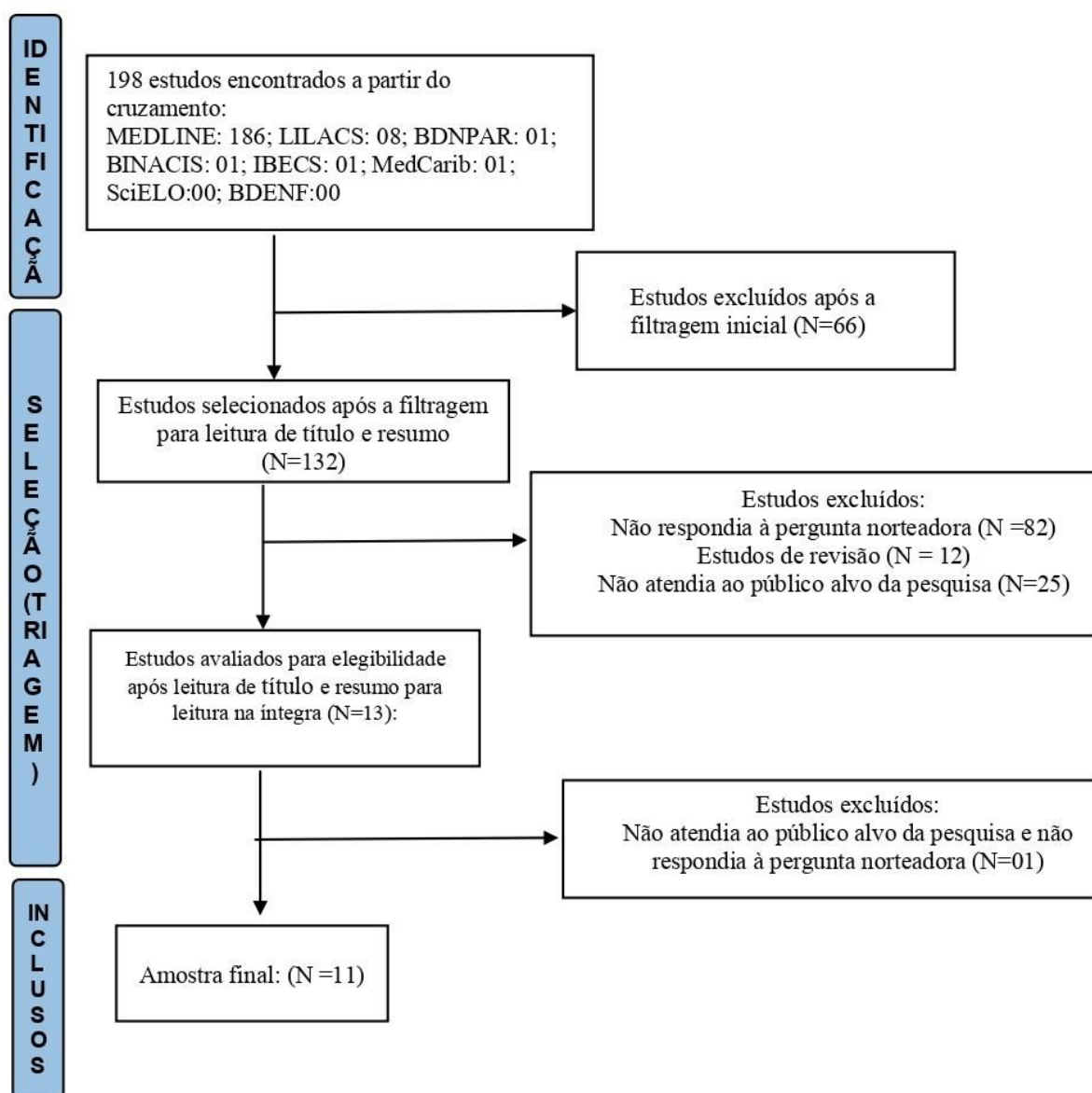


FIGURA 01: Fluxograma de busca, seleção e constituição da amostra final
Fonte: adaptado de PAGE, et al, 2021. Traduzido pela autora, 2022

A construção da síntese se tornou possível após a coleta e categorização dos achados na literatura por meio do instrumento de coleta de dados. Neste passo, tornou-se possível evidenciar e discutir os principais achados diante da pergunta norteadora, identificando lacunas e/ou potencialidades que possam vir a contribuir com a prática clínica em saúde. Ou seja, foi a partir dessa etapa que se tornou possível analisar os resultados, mas também sugerir recomendações ou até mesmo potencializar futuras pesquisas (MENDES, SILVEIRA E GALVÃO, 2019).

Para fins desta pesquisa, para realizar a apresentação dos resultados e análise foi adotado o método de redução de dados proposto por Whittmore e Knalf (2005), por meio de quatro etapas. A primeira fase correspondeu a uma classificação geral dos dados obtidos, onde o material foi organizado em subgrupos que possibilitem uma melhor análise do conteúdo abordado, baseando-se em nível de evidência, cronologia, ambientes e características da amostra, sendo este último o subsídio para a esta pesquisa.

Na fase de redução dos dados propriamente dita, realizou-se a extração e codificação dos dados, de forma que foi possível estruturar e manusear as informações coletadas na literatura, de forma breve, porém, com rigor metodológico, onde possibilitou uma comparação sistêmica dos estudos (WHITTMORE, KNALF, 2005). No vigente estudo, analisando a amostra selecionada, foram consideradas dois grupos, crianças pré-escolares e adolescentes.

Em seguida, foi realizada a exibição dos dados e organizado um compilado unindo os dados que foram extraídos dos estudos individuais, de forma que possibilitou a ocorrência da comparação de dados dos estudos selecionados e a visualização dos resultados de forma objetiva, o que possibilitou a interpretação e discussão dos achados a partir da visualização de padrões e relações entre os componentes de dados primários da amostra final.

Por fim, os resultados obtidos foram sumarizados e foi construída a síntese de apresentação final dos dados, que possibilitou a sua discussão a partir de inferências na literatura a partir das principais variáveis que foram identificadas dada a sua devida relevância. A síntese baseou-se na análise dos dados, de forma interpretativa e descritiva, reconhecendo os principais achados da amostra (WHITTMORE, KNALF, 2005).

RESULTADOS

A amostra final resultou em 11 artigos elegíveis que foram analisados e selecionados para fins desta pesquisa. Abaixo, no quadro 3, está sumarizada a apresentação dos resultados, onde são evidenciados inicialmente aspectos da caracterização do material, expondo os dados quanto a autoria e ano de publicação, base de dados em que o estudo está indexado, local do estudo, periódico da publicação e objetivo da pesquisa.

Em síntese, considerando as variáveis metodológicas da amostra, os tipos de estudos destacaram, ensaios clínicos (COSTA et al, 2018; LAITINEN et al, 2018; SETAYESHGAR et al, 2017), estudos de coorte (DURÃO et al, 2016; HOOSHMAND et al, 2018; JEANS et al, 2020; MURAKAMIA, SASAKIB, 2018; NAGARAJAN et al, 2017; PEREIRA et al, 2013) e estudos de prevalência (FORBES et al, 2009; WAGNER, et al, 2016). Todos os estudos possuíam semelhança, tratando-se de uma abordagem quantitativa, com análise estatística dos dados.

Estes estudos foram realizados em diferentes cenários, incluindo maternidades (COSTA et al, 2018; DURÃO et al, 2016), escolas e creches (FORBES et al, 2009; HOOSHMAND et al, 2018; JEANS et al, 2020; PEREIRA et al, 2013; SETAYESHGAR et al, 2017), clínicas de atendimento (LAITINEN et al, 2018; WAGNER, et al, 2016), centros locais de saúde (MURAKAMIA, SASAKIB, 2018) e no próprio domicílio dos participantes da pesquisa (NAGARAJAN et al, 2017).

Ao que tange o lapso temporal, destaca-se um maior quantitativo de estudo do ano de 2018 (MURAKAMIA, SASAKIB, 2018; COSTA et al, 2018; LAITINEN et al, 2018;

HOOSHMAND et al, 2018), seguido do ano 2017 e 2016 (NAGARAJAN et al, 2017; SETAYESHGAR et al, 2017; DURÃO et al, 2016; WAGNER, et al, 2016), e por fim os anos de 2009, 2013 e 2020 (FORBES et al, 2009; PEREIRA et al, 2013; JEANS et al, 2020).

Acerca da técnica de coleta de dados, os estudos da presente amostra fizeram a coleta dos dados por meio da análise de parâmetros antropométricos, metabólicos, dietéticos e foram baseadas em amostra de sangue e entrevista (JEANS et al, 2020; LAITINEN et al, 2018; MURAKAMIA, SASAKIB, 2018; NAGARAJAN et al, 2017; PEREIRA et al, 2013), por meio de um questionário de recordatório e frequência alimentar (COSTA et al, 2018; DURÃO et al, 2016; FORBES et al, 2009;

HOOSHMAND et al, 2018) e por meio de dados dos prontuários dos pacientes em acompanhamento (SETAYESHGAR et al, 2017; WAGNER, et al, 2016).

Quanto aos aspectos éticos e legais, todos os estudos mencionados anteriormente passaram por aprovação do comitê de ética e pesquisa. Seguiram a Declaração de Helsinque que regem as pesquisas realizadas com seres humanos (COSTA et al, 2018; JEANS et al, 2020; LAITINEN et al, 2018; MURAKAMIA, SASAKIB, 2018).

Quanto aos grupos populacionais em estudo, 04 artigos é direcionados para crianças pré-escolares, 04 artigos retratam o grupo populacional de adolescentes e 03 artigos fazem sua abordagem para ambas faixas etárias, sendo todos presentes na base de dados MEDLINE.

Diante do fichamento realizado para identificação dos principais achados reconhecidos pela literatura, observou-se na amostra as variáveis mais prevalentes que se apresentaram, determinando as seguintes categorias de discussão: 1) Alimentação, ambiência, condições socioeconômicas familiar e nível instrucional; 2) Tipos de alimentos disponíveis e a relação com a saúde; 3) A interação entre a alimentação e alterações metabólicas.

QUADRO 2: Quadro sinóptico de categorias e estudos incluídos em categorias.

| | |
|---------------------|---------------------------|
| Categoria 1: | Costa et al, (2018) |
| | Forbes et al (2019) |
| | Jeans et al (2020) |
| | Nagarajan et al, (2017) |
| | Wagner et al (2016) |
| Categoria 2: | Durão et al (2016) |
| | Nagarajan et al, (2017) |
| | Murakamia e Sasaki (2018) |
| | Setayeshgar et al (2017) |
| Categoria 3: | Costa et al (2018) |
| | Hooshmand et al (2018) |
| | Laitinen et al, (2018) |
| | Setayeshgar et al, (2017) |
| | Wagner et al (2016) |

DISCUSSÃO

A literatura evidência que a construção dos hábitos alimentares é um processo contínuo e multifatorial, que pode interferir no funcionamento do organismo de forma positiva, quando permite a manutenção da saúde, ou de forma negativa, quando

corroborar com o desenvolvimento de doenças crônicas por meio de dietas, tal qual o diabetes mellitus tipo 2, que se trata de uma patologia diretamente relacionada às características da alimentação (APARÍCIO, 2016; MADRUGA et al, 2012).

Para Aparício (2016) e Piassetzki e Boff (2018), a determinação do hábito alimentar trata-se de um processo de aprendizagem desenvolvido ainda na infância, que pode se consolidar na adolescência e permanecer na vida adulta.

Ao que tange a relação entre a alimentação e alterações de níveis glicêmicos, apesar da escassez na literatura acerca da temática abordada, pois os estudos evidenciam principalmente as alterações de níveis glicêmicos considerando a DM1, que é uma patologia autoimune, tratando-se da DM2, destaca-se que há uma associação significativa entre a alimentação saudável envolvendo principalmente frutas, legumes e verduras com efeitos de controle e normalidade de níveis glicêmicos para crianças e adolescentes, enquanto que os o consumo de sobremesas, bebidas açucaradas, doces, sorvetes, chocolates, iogurtes e biscoitos recheados são os mais associados aos efeitos negativos, aumentando os níveis glicêmicos e atrelando-se ao sobrepeso e obesidade.

Moura et al (p.8, 2022) afirmam sobre a associação entre tais alimentos e o controle dos níveis glicêmicos,

(...) a associação significativa entre ingestão de proteínas, gordura saturada e controle glicêmico, ou seja, os indivíduos com bom controle glicêmico apresentaram ingestão significativamente maior de proteínas e menor de gordura saturada em relação aos indivíduos com controle glicêmico inadequado.

Sousa et al. (p. 17, 2021) promovem a reflexão de que quando uma alteração glicêmica se instala, a sua prevalência pode causar danos irreversíveis para a saúde da criança e do adolescente, que irá interferir na qualidade de vida de forma generalizada e apontam os seguintes desfechos para a saúde,

O descontrole dos níveis glicêmicos no longo prazo pode desencadear complicações crônicas micro e macrovasculares, levando a neuropatias e amputações, retinopatias, nefropatias e doenças cardiovasculares que podem ocorrer após entrada na puberdade ou após cinco a dez anos do início da doença. Outras complicações sérias são hipoglicemias, hiperglicemia grave e cetoacidose diabética, que, associadas a um controle metabólico deficiente, podem ser a causa das internações hospitalares e mortalidade do paciente com diabetes mellitus

Um estudo conduzido por Marques, Fornés e Stringhini (2011), os pesquisadores observaram que a alimentação desequilibrada é um dos principais fatores relacionado ao controle glicêmico ineficaz em adolescentes. Moura et al (p. 1, 2022) confirmam este achado e complementam,

(...) o empoderamento familiar, o grau de conhecimento quanto à doença, os fatores socioeconômicos, a dieta alimentar oferecida e o conhecimento da equipe multiprofissional de saúde são fatores que influenciam diretamente no controle glicêmico das crianças e dos adolescentes.

Desta forma, considerando o contexto multidimensional para garantir uma alimentação e hábitos alimentares saudáveis, reconhece-se que não é possível desassociar a própria disponibilidade e a escolha alimentar para consumo sem reconhecer fatores como a realidade socioeconômica e cultural da família, uma vez que a alimentação pode vir a causar impactos relacionados a morbimortalidade infantil e de adolescentes (APARÍCIO, 2016; BRASIL, 2013).

No contexto da alimentação de crianças e adolescentes evidenciou-se que a escolha e alto consumo de alimentos ultraprocessados por esta população é marcado por as condições socioeconômica familiar e o ambiente em que se está no momento da refeição, principalmente aquelas que ocorrem fora do ambiente domiciliar, podendo interferir de forma direta nas alterações de níveis glicêmicos e ocasionar consequências cardiometabólica.

Madruga et al (2012) relatam que há uma cultura predominante quanto ao consumo de alimentos processados e ultraprocessados, atitude proveniente das sociedades de maior renda per capita e que se ampliou para distintas realidades e populações. Giesta et al (2019) e Aparício (2016) corroboram com tais achados e explicam que tratando-se do público infantil alguns fatores podem influenciar de forma direta na introdução precoce desse tipo de alimento, sendo eles a idade materna, principalmente quando mais avançada, baixa escolaridade da mãe e menor renda familiar, além de ser justificado como um alimento fácil de consumir por já estar preparado e pronto para ser ofertado dada a escassez de tempo e imediatismo.

Deve-se lembrar que assim como bons hábitos alimentares que podem ser mantidos ao longo da vida, uma alimentação ruim também passa a ter uma tendência de continuidade quando faz parte de uma rotina. Assim, considerando este contexto, Giesta et al (p. 2388, 2019) afirmam que os prejuízos a saúde das crianças e

adolescentes provém dos alimentos ultraprocessados uma vez que, “Tais alimentos são nutricionalmente desequilibrados pois possuem alta densidade energética, alta quantidade de gordura, açúcar e/ou sódio, pouca fibra, além de passarem por diversas etapas de processamento e adição de muitos ingredientes”.

Fica evidente que para haja incentivo a alimentação saudável como um fator protetor para a saúde também é necessário a prática de atividades de educação em saúde por parte da equipe profissional de saúde. Esta é uma estratégia de promoção de saúde que pode acontecer na escola, durante consultas na atenção básica, principalmente no momento da puericultura por meio da atuação do enfermeiro ou em consultas especializadas com nutricionistas, orientando sobre escolhas, benefícios e malefícios dos alimentos. Esta é uma ação incentivada pela PNAN, para que as famílias perpassem por uma socialização e acesso as informações adequadas acerca da alimentação e nutrição, que possibilite maior adesão em práticas que promovam saúde e desvios nutricionais sejam evitados de acordo com as individualidades familiar (BRASIL, 2013; EINLOFT, COTTA, ARAÚJO, 2018).

Além das estratégias de educação em saúde, podemos reafirmar a importâncias das políticas e programas públicos que priorizam a alimentação e nutrição como um direito da população e dever do Estado, como por exemplo o PNAE (Programa Nacional de Alimentação na Escola) e o programa PNAA (Programa Nacional de Acesso à Alimentação) de modo a combater a obesidade e desnutrição, além de agir sob o âmbito das disparidades sociais.

A escola é um espaço social que além de produzir conhecimento, possibilitar socialização, também é um ambiente de acolhimento para crianças e adolescentes. Ali é possível observar a atuação do PNAE, que promove a transferência de recursos financeiros para garantir a alimentação nas escolas públicas, assim o cardápio pode ser montado por um nutricionista que considere os hábitos alimentares locais e culturais, porém, de modo que atenda as necessidades nutricionais de cada população de acordo com a faixa etária, garantindo a saúde por meio da alimentação saudável e adequada (BRASIL, 2009; DIAS, MONTEIRO, TEIXEIRA, 2020).

Diante deste contexto, Dias, Monteiro e Texeira (2020) apontam sobre a importância da atuação do PNAE,

A oferta de uma alimentação adequada, variada e rica em frutas e hortaliças, que cubram as necessidades nutricionais dos alunos durante o período que permaneçam na escola, proporciona a melhoria

da saúde na idade escolar, além de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento.

O PNAE por sua vez, funciona de forma complementar ao PNAE, um programa promovido pela Lei 10.689 de 2013, que corrobora com a garantia de acesso à alimentação todos os dias em quantidade suficiente e qualidade necessária, destinado a toda pessoa humana (BRASIL, 2013).

Assim, é possível enfatizar que a alimentação pode causar alterações de níveis glicêmicos em crianças e adolescentes. Esta é uma preocupação real, na qual se deve agir de forma preventiva e deliberar ações de promoção de saúde, pois a sua principal consequência é a resistência a insulina e o desenvolvimento do diabetes mellitus tipo 2, que por sua vez se configura como um problema de saúde pública. Este cuidado se dá através do acesso a alimentação adequada, educação em saúde, preparo da equipe de saúde e a manutenção de programas assistenciais que visem a disponibilidades de recursos humanos para as famílias, sendo assim um cuidado intersetorial, de modo que iniciado de forma precoce, garante uma população adulta futuramente também saudável e menos propensa a complicações de saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos desta revisão apontam diferentes resultados relacionados à temática trabalhada não apresentando uma homogeneidade, uma vez que determinados autores afirmam existir uma correlação estabelecida entre alimentação e níveis glicêmicos, enquanto outros consideram a alimentação saudável somente uma forma de manter os parâmetros controlados para os indivíduos com o diagnóstico de diabetes pré-estabelecido.

Todavia, é notório que a maioria dos estudos aponta coexistir uma relação significativa das alterações de níveis glicêmicos estarem diretamente associada ao que as crianças e adolescentes consome no seu dia-a-dia e que principalmente os alimentos ultraprocessados, doces em excessos e as gorduras tendem a potencializar tais interações.

Assim, percebe-se que os principais ambientes e fatores que influenciam e contribuem as escolhas alimentares das crianças e adolescentes são as escolas, creches, o espaço, a família e classe social em que estão inseridos, sendo assim faz-se necessário que as boas práticas alimentares sejam difundidas nos variados

contextos que permeiam a sociedade e que as autoridades públicas desenvolvam e executem políticas públicas que propõe melhorar as condições alimentícias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. et al. O impacto da má alimentação infantil à longo prazo na saúde do adulto. Revista Eletrônica Acervo Científico, REAC, Vol. 39 , 2021. Disponível em: <<https://acervomais.com.br/index.php/cientifico/article/view/9272>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

APARÍCIO, G. (2016). Ajudar a desenvolver hábitos alimentares saudáveis na infância. Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health, (38), 283–298. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8263>

BERTIN, R. L. et al. Estado nutricional, hábitos alimentares e conhecimentos de nutrição em escolares. Revista Paulista de Pediatria [online], v. 28, n. 3, p. 303-308, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-05822010000300008>>. Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 64, de 4 de fevereiro de 2010. Altera o art. 6º da Constituição Federal, para introduzir a alimentação como direito social. Brasília – DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc64.htm>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.947 de 16 de Junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União- Seção 1, Brasília- DF, pag. 2,16 de Jun,2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Política Nacional de Alimentação e Nutrição / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. – 1. ed., 1. reimpr. – Brasília : Ministério da Saúde, 2013. 84 p.: il. ISBN 978-85-334-1911-7 1.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde da criança: aleitamento materno e alimentação complementar / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – 2. ed. – Brasília : Ministério da Saúde, 2015. 184 p. : il. – (Cadernos de Atenção Básica ; n. 23) ISBN 978-85- 334-2290-2

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde da criança: crescimento e desenvolvimento / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2012. 272 p.: il. – (Cadernos de Atenção Básica, nº 33) ISBN 978-85-334-1970-4 1. Atenção Básica. 2. Atenção à Saúde. 3. Saúde da Criança. 4. Promoção da Saúde. I. Título. II. Série

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Política Nacional de Alimentação e Nutrição / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Básica. – 1. ed., 1. reimpr. – Brasília : Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. Guia alimentar para crianças brasileiras menores de 2 anos / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Primária à Saúde, Departamento de Promoção da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2019. 265 p.: il. ISBN 978-85-334-2737-2

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Direito à alimentação adequada. – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. 80 p., il. – (Por uma cultura de direitos humanos).

CASTRO, L. M. F. Guia de alimentação saudável para adolescentes / Produto originado da dissertação do PPGEB – CAP/UERJ, 2020. Disponível em: <
<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/585065/2/Laudicena%20Mello%20Ferrari%20de%20Castro%20-%20%20PRODUTO%20-%20GUIA%20DE%20ALIMENTA%C3%87%C3%83O%20SAUD%C3%81VEL%20%29.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

CASTRO, R. M. F. et al. Diabetes mellitus e suas complicações - uma revisão sistemática e informativa. Brazilian Journal of Health Review, v. 4, n. 1, p. 3349–3391, 2021. Disponível em:
<<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/download/24958/19902>>. Acesso em: 26 mar. 2022.

COSTA, CS et al. Consumo de alimentos ultraprocessados e seus efeitos no perfil antropométrico e glicêmico: um estudo longitudinal na infância. Nutrição, Metabolismo e Doenças Cardiovasculares , v. 29, n. 2, pág. 177-184, 2019.

COSTA, G.G; DIAS, L.G; BORGGETTI, C.B.G; FONTES, R.C; Efeitos da educação nutricional em pré-escolares: uma revisão de literatura. Com. Ciências Saúde, v. 24, n. 2, p. 155-168, 2013. Disponível em <
https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/ccs/efeitos_educacao_nutricional_preescolares.pdf> . Acesso em 20/03/2022.

DIAS, V. M. et al. Influência do índice glicêmico da dieta sobre parâmetros antropométricos e bioquímicos em pacientes com diabetes tipo 1. Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia, v. 54, p. 801–806, 2010. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/abem/a/cBHSDrM9VSQ53WrnD7yNdcs/?lang=pt>>. Acesso em: 26 Mar. 2022.

DIAS, A.O; MONTEIRO, G.L; TEIXEIRA, J.S. A efetividade do Programa Nacional de Alimentação Escolar na formação de hábitos alimentares saudáveis, na saúde e no rendimento escolar. *Tópicos em Ciências da Saúde*, V. 19, p. 07-17, 2020

DIAS, V. M. et al. Influência do índice glicêmico da dieta sobre parâmetros antropométricos e bioquímicos em pacientes com diabetes tipo 1. *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia*, v. 54, p. 801–806, 2010. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/abem/a/cBHSDrM9VSQ53WrnD7yNdcs/?lang=pt>>. Acesso em: 26 mar. 2022.

DURÃO, C. et al. Ingestão de proteínas e carga glicêmica dietética de crianças de 4 anos e associação com adiposidade e insulina sérica aos 7 anos de idade: interações sexo-nutriente e nutriente-nutriente. *International Journal of Obesity*, v. 41, n. 4, pág. 533-541, 2017.

ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2022.

EINLOFT, Ariadne Barbosa do Nascimento; COTTA Rosângela Minardi Mitre ; ARAÚJO, Raquel Maria Amaral. Promoção da alimentação saudável na infância: fragilidades no contexto da Atenção Básica. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. 2018, v. 23, n. 1, pp. 61-72. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232018231.23522017>>. Acesso 31 julho 2022.

FREITAS, M. C. S; MINAYO, M. C. S; FONTES, G. A. V. Sobre o campo da Alimentação e Nutrição na perspectiva das teorias compreensivas. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 16, n. 1, p. 31–38, 2011. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/csc/a/bV5MV83zmNz77ZLvQQPZtkx/?lang=pt>>. Acesso em: 24 fev. 2022.

FORBES, Laura E. et al. Padrões alimentares associados ao índice glicêmico e carga glicêmica entre adolescentes de Alberta. *Fisiologia Aplicada, Nutrição e Metabolismo*, v. 34, n. 4, pág. 648-658, 2009.

GABBAY, M; CESARINI, P. R; DIB, S. A. Diabetes melito do tipo 2 na infância e adolescência: revisão da literatura. *Jornal de Pediatria* [online], v. 79, n. 3, p. 201-208, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.2223/JPED.1020>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

GALVÃO, Cristina Maria. Níveis de Evidência. *Acta Paul Enferm* 2006, 19 (2):V. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/JXrfXqCfD4vPztQFQBrkB7g/?format=pdf&lang=pt#:~:text=A%20qualidade%20das%20evid%C3%AAncias%20%C3%A9,teste%2C%20s%C3%A9ries%20temporais%20ou%20caso%2D>. Acesso em: 28 julho 2022.

GIESTA, Juliana Mariante et al. Fatores associados à introdução precoce de alimentos ultraprocessados na alimentação de crianças menores de dois anos. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. 2019, v. 24, n. 7, pp. 2387-2397. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232018247.24162017>>. Acesso em: 22 Jul 2022

HOOSHMAND, Fateme et al. Índice de alimentação saudável modificado e incidência de síndrome metabólica em crianças e adolescentes: estudo de lipídios e glicose de Teerã. *O Jornal de pediatria*, v. 197, p. 134-139. e2, 2018.

JEANS, Matthew R. et al. Consumo de café da manhã em crianças hispânicas do ensino fundamental de baixa renda: associações com parâmetros antropométricos, metabólicos e dietéticos. *Nutrientes*, v. 12, n. 7, pág. 2038, 2020.

LAITINEN, Tomi T. et al. Sucesso em atingir as metas da intervenção dietética de 20 anos de início na infância: associação com sensibilidade à insulina e lipídios séricos. *Diabetes Care*, v. 41, n. 10, pág. 2236-2244, 2018.

LEMOS, M. C. M; DALLACOSTA, M. C. Hábitos alimentares de adolescentes: conceitos e práticas. *Arq. Ciênc. Saúde Unipar, Umuarama*, v.9, n. 1, jan./mar., 2005.

LIMA, L. R. et al. Quality of life and time since diagnosis of Diabetes Mellitus among the elderly. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, v. 21, n. 2, p. 176–185, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbagg/a/KYwwqXm3wkB9F8TGt4q5Xzg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

MADRUGA, Samanta Winck et al. Manutenção dos padrões alimentares da infância à adolescência. *Revista de Saúde Pública* [online]. 2012, v. 46, pp. 376-386. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-89102012005000016>>. Acesso em 31 julho 2022.

MARQUES, Rosana de Moraes Borges; FORNÉS, Nélida Schmid; STRINGHINI, Maria Luiza Ferreira. Fatores socioeconômicos, demográficos, nutricionais e de atividade física no controle glicêmico de adolescentes portadores de diabetes melito tipo 1. *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia* [online]. 2011, v. 55, n. 3, pp. 194-202. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0004-27302011000300004>>.

MCLELLAN, K. C. P. et al. Diabetes mellitus do tipo 2, síndrome metabólica e modificação no estilo de vida. *Revista de Nutrição*, v. 20, n. 5, p. 515–524, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rn/a/ML9Qxf4DSBJPMLnn5pWT3Fd/>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

MELLO, J; VALLE, N. A formação dos hábitos alimentares na infância: uma revisão de alguns aspectos abordados na literatura nos últimos dez anos. *Revista APS*, v.10, n.1, p. 56- 65, jan./jun. 2007.

MENDES, K. D. S; SILVEIRA, R. C. C. P; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto - Enfermagem* [online], v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

MENDES, K. D. S; SILVEIRA, R. C. C. P; GALVÃO, C. M. Use of the bibliographic reference manager in the selection of primary studies in integrative reviews. *Texto & Contexto - Enfermagem* [online]. v. 28, 2019. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2017-0204>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

MICHELETTI, N. J; MELLO, A. P. Q; Influência da mídia na formação dos hábitos alimentares de crianças e adolescentes. *Disciplinarum Scientia. Série: Ciências da Saúde, Santa Maria*, v. 21, n. 2, p. 73-87, 2020. Disponível em:

<<file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/3230-11806-2-PB.pdf>> . Acesso em: 22 mar. 2022.

MOURA, A.R.G; TEXEIRA, F.K; CARDOSO, R.A; MENDONÇA, T.S. A dificuldade do Controle glicêmico em crianças e adolescentes portadores de Diabetes Mellitus tipo 1. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/24120/1/Trabalho%20de%20Conclus%C3%A3o%20de%20Curso.pdf>. Acesso em: 28 julho 2022.

MURAKAMI, Kentaro; SASAKI, Satoshi. Uma dieta com baixo índice glicêmico e carga glicêmica está associada não apenas a uma maior ingestão de micronutrientes, mas também a uma maior ingestão de gordura saturada e sódio em crianças e adolescentes japoneses: Pesquisa Nacional de Saúde e Nutrição. *Nutrition Research*, v. 49, p. 37-47, 2018.

NAGARAJAN, Sairaman et al. Comportamentos do consumidor familiar, pré-diabetes e diabetes na adolescência no National Health and Nutrition Examination Survey (2007– 2010). *Jornal do Colégio Americano de Nutrição* , v. 36, n. 7, pág. 520-527, 2017.

NANDA. Diagnósticos de enfermagem: definições e classificações. 2021-2023 /NANDA Internacional; Thiema, 12 ed., - Rio de Janeiro, 2021.

PAIVA, M. R. S. A. Q. Alimentação em pré-escolares e adolescentes, 2010.

Disponível em:

<https://www.medicinanet.com.br/conteudos/revisoes/3015/alimentacao_em_pre_escolares_es

[colares_e_adolescentes.htm#:~:text=Na%20fase%20pr%C3%A9%20Descolar%20%20o,veze%20s%20lanche%20antes%20de%20dormir](https://www.medicinanet.com.br/conteudos/revisoes/3015/alimentacao_em_pre_escolares_es_colares_e_adolescentes.htm#:~:text=Na%20fase%20pr%C3%A9%20Descolar%20%20o,veze%20s%20lanche%20antes%20de%20dormir)>. Acesso em: 27 mar. 2022.

PAGE, M. J. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71

PENNAFORT, V. P. S. et al. Network and social support in family care of children with diabetes. *Rev Bras Enferm* [Internet], v. 69, n. 5, p. 856-63, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2015-0085>>. Acesso em: 26 mar. 2022.

PEREIRA, Alessandra da Silva et al. Estado nutricional de pré-escolares de creche pública: um estudo longitudinal. *Cadernos saúde coletiva*, v. 21, p. 140-147, 2013.

PEREIRA, L. M. S; FREITAS, F. M. N. O. Os efeitos do comportamento alimentar no estilo de vida do controle da diabetes. *Brazilian Journal of Health Review*, v. 4, n. 5, p. 20042– 20057, 2021.

PIASETZKI, C. T. da R; BOFF, E. T. de O. (2018). Educação alimentar e nutricional e a formação de hábitos alimentares na infância. *Revista Contexto e Educação*, 33(106), 318– 338. Disponível em: < <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2018.106.318-338>>.

PIASETZKI, C.T.R; BOFF, E.T.V; BATTISTI, I.D.E; Influência da família na formação dos hábitos alimentares e estilos de vida na infância. *Contexto e Saúde*. v. 20, n. 41, p. 13-24, 2020. Disponível em: < file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/11091-Texto%20do%20artigo_-50435-1-10-20201222.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

PORTO, C. R. N; MARTINUZZO, L. Guia prático alimentar para crianças a partir de 2 anos em ambiente escolar. Departamento de Alimentação Escolar, Ceasa Campinas, 2021. Disponível em: < https://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/servicos-publicos/alimentacao-escolar/guia_2a6anos.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

QUEIROZ, K. C; SILVA, I. N; ALFENAS, R. C. G. Associação entre fatores nutricionais e o controle glicêmico de crianças e adolescentes com diabetes melito tipo 1. *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia* [online], v. 54, n. 3, p. 319-325, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0004-27302010000300011>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

ROSSI, A; MOREIRA, E. A. M; RAUEN, M. S. Determinantes do comportamento alimentar: uma revisão com enfoque na família. *Revista de Nutrição* [online], v. 21, n. 6, p. 739-748, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1415-52732008000600012>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SBD-Sociedade Brasileira de Diabetes. Diretrizes da Sociedade Brasileira de Diabetes 2019-2020. Clannad,2019.

SBD - Diretrizes da Sociedade Brasileira de Diabetes (2015-2016) / Adolfo Milech...[et. al.]; organização José Egidio Paulo de Oliveira, Sérgio Vencio - São Paulo: A.C. Farmacêutica, 2016.

SETAYESHGAR, Solmaz et al. Ingestão dietética e mudanças prospectivas em fatores de risco cardiometabólicos em crianças e jovens. *Fisiologia Aplicada, Nutrição e Metabolismo* , v. 42, n. 1, pág. 39-45, 2017.

SOUSA, P.D; OLIVEIRA, C.C. B; FARIAS, D.R.C; QUEIROZ, L.V.P; CUNHA, A.L.C.P;
BISPO,R.G. Hospitalizações por diabetes mellitus na infância no Brasil e regiões entre 2010 e 2019. *Revista de Pediatria SOPERJ*, 2021; 21 (supl1) (1): 16-22.

SILVA, F. M. et al. Papel do índice glicêmico e da carga glicêmica na prevenção e no controle metabólico de pacientes com diabetes melito tipo 2. *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia*, v. 53, p. 560–571, 2009. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/abem/a/WTmpx45wK8qrY7hLJF4PTSx/?lang=pt#:~:text=O%20controle%20glic%C3%AAmico%20intensificado%20pode,a%20resposta%20glic%C3%AAmica%20aos%20alimentos.>>. Acesso em: 26 mar. 2022.

SILVA, J. G; TEIXEIRA, M. L. O; FERREIRA, M. A. Eating during adolescence and its relations with adolescent health. *Texto & Contexto - Enfermagem* [online], v. 23, n. 4, p. 1095-1103, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-07072014000570013>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SILVA, J. G; FERREIRA, M. A. Diet and health in the perspective of adolescents: contributions for health promotion. *Texto & Contexto - Enfermagem* [online], v. 28, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2018-0072>>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SOARES, C.B. et al. Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. *Rev Esc Enferm USP*, n. 48, v. 2, p. 335-45, 2014.

SOUZA, C. L; OLIVEIRA, M. V. Fatores associados ao descontrole glicêmico de diabetes mellitus em pacientes atendidos no Sistema Único de Saúde no Sudoeste da Bahia. *Cad. Saúde Colet.*, v. 28, n. 1, p. 153-164, 2020.

TELES, S. A. S; FORNÉS, N. S. Consumo alimentar e controle metabólico em crianças e adolescentes portadores de diabetes melito tipo 1. *Revista Paulista de Pediatria* [online], v. 29, n. 3, p. 378-384, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-05822011000300012>>. Acesso em: 29 mar. 2022.

VAZ, D. S. S; BENNEMANN, R. M. comportamento alimentar e hábito alimentar: uma revisão. *Revista Uningá Review*, V.20, n.1, p.108-112, Out – Dez, 2014.

VIANA, V; SANTOS, P. L.; GUIMARÃES, M. J. Comportamento e hábitos alimentares em crianças e jovens: uma revisão da literatura. *Psicologia, saúde & doenças*, v. 9, n. 2, p. 209- 231, 2008.

WAGNER, Kelly A. et al. Associações entre comportamentos alimentares e medidas de glicemia, em ambiente clínico, em adolescentes obesos. *Obesidade Infantil* , v. 12, n. 5, pág. 341-347, 2016.

Capítulo 8

CORPOS FEMININOS, VIOLÊNCIA E CASTIDADE: UMA ANÁLISE DAS DIVERSAS FORMAS DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER DESDE A PANDEMIA ATÉ O CASO DE BENIGNA CARDOSO

 DOI: 10.5281/zenodo.10513395

Ana Karina Fialho Oliveira Hirata

Graduanda do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, UFMA, São Luís - MA, ana.fialho@discente.ufma.br.

Tatiane da Silva Sales

Doutora em História Social pela Universidade Federal do Pará, Docente Adjunto da Universidade Federal do Maranhão – Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, São Luís, tatiane.sales@ufma.br.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a violência contra a mulher dentro de uma sociedade patriarcal partindo de um contexto pandêmico, para entender como se deu o aumento dos números de vítimas de violência doméstica nesse período, buscando analisar o quanto os corpos femininos foram historicamente, e ainda são, alvo de controle, vigilância e violências em nossa sociedade. O estudo pontua brevemente as lutas feministas ao longo dos séculos que foram o estopim para grandes mudanças sociais e a implementação do termo “patriarcado”, trazido pelo trabalho de teóricas como Saffioti (2015), Sales (2017), Aguiar; Pelá (2020), finalizando em um estudo de caso acerca da beatificação de uma jovem do interior do Ceará, que preferiu a morte à perda de sua castidade, e como a visão das várias esferas sociais sobre as mulheres contribuíram para projeções idealizadas de seus comportamentos e corpos. A metodologia é baseada na revisão bibliográfica acerca da temática a partir da literatura e de dados oficiais, leis historicamente situadas e em entrevistas que contém a história da jovem considerada santa. Como resultado, apresentamos a importância do debate acerca da temática da violência contra a mulher como saída para descontinuidade de aprisionamento de corpos e mentes femininas nas gerações futuras.

Palavras-chave: Relações de Gênero. Violência contra as mulheres. Benigna.

ABSTRACT

The present project aims to analyze violence against women within a patriarchal society starting from a pandemic context, to understand how the increase in the number of victims of domestic violence occurred during this period, seeking to analyze how much female bodies were historically, and still are, targets of control, surveillance and violence in our society. The study briefly highlights the feminist struggles over the centuries that were the trigger for major social changes and the implementation of the term “patriarchy”, brought about by the work of theorists such as Saffioti (2015), Sales (2017), Aguiar; Pelá (2020), ending with a case study about the beatification of a young woman from the interior of Ceará, who preferred death to the loss of her chastity, and how the vision of various social spheres about women contributed to idealized projections of their behavior and bodies. The methodology is based on a bibliographic review on the topic based on literature and official data, historically situated laws and interviews that contain the story of the young woman considered a saint. As a result, we present the importance of the debate on the issue of violence against women as a way out of discontinuing the imprisonment of female bodies and minds in future generations.

Keywords: Gender Relations. Violence against women. Benigna.

INTRODUÇÃO

O artigo tem como intuito analisar cenários de violência contra a mulher no Brasil, fazendo um caminho reverso que vai do presente ao passado, tentando entender os motivos que levaram ao aumento dessa forma de violência no período da pandemia do vírus SARS-CoV-2. Esse trabalho também traz uma breve análise das lutas feministas pelos direitos das mulheres, que proporcionaram grandes avanços, como no direito ao voto, a criação da Lei Maria da Penha e a criação da Lei do Feminicídio. Ao final, o artigo apresenta um estudo de caso acerca da beatificação da menina Benigna que foi assassinada em 24 de outubro de 1941, aos 13 anos de idade, por um rapaz que não aceitava a recusa da moça à sua proposta de namoro. Aqui, veremos os motivos que levaram à beatificação e como a estrutura social calcada pelo machismo contribuiu para tal.

De um lado, o trabalho se fundamenta metodologicamente em pesquisa de revisão bibliográfica destacando-se aportes teóricos que versam sobre a temática de violência contra a mulher no período de isolamento social, também sobre as diversas formas de violência de gênero e estudos acerca das lutas feministas que foram o estopim para abrir mais espaço para a mulher na sociedade. De outro lado, realiza-se metodologia de revisão da literatura sobre o tema e pesquisa documental, sendo analisados uma variedade de documentos, tais como jornais virtuais, arquivos

eclesiásticos difundidos em ocasião da beatificação de Benigna, bem como entrevistas e escritos acerca da história da jovem beatificada. Como resultado, o trabalho relacionará este processo histórico de violência contra as mulheres nas sociedades patriarcais em que os corpos femininos são entendidos enquanto propriedades dos homens, esta análise histórica de longa duração será relacionada com o caso específico de Benigna que coadunou em sua beatificação.

A MULHER NA PANDEMIA: uma análise do aumento da violência doméstica

Em 26 de fevereiro de 2020 a população brasileira foi alarmada com a chegada de um inimigo invisível. O vírus SARS-CoV-2, que havia saído da cidade de Wuhan, província de Hubei, na China, tendo casos identificados que se assemelhavam a uma pneumonia, agora passava a ser um risco mundial após um alerta recebido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019. Assim surgia a pandemia da Covid-19¹.

Tanto medo e incerteza se alastraram entre a população a cada novo caso e a cada nova notícia de óbito que ninguém podia imaginar que os problemas acarretados pela pandemia da Covid-19 ultrapassariam os hospitais lotados e a ansiedade já instalada. Frente a uma pandemia provocada por um vírus letal, a humanidade foi obrigada a ocupar um lugar que, de sossego e descanso, passava a ser prisão: suas próprias casas.

A nova situação mundial agora coloca as pessoas frente a frente com seus familiares, ou com quem compartilham seu lar, e consigo mesmas, em um contexto em que o apoio mútuo se tornava resistência da mesma forma que os conflitos provocavam mais medo e insegurança. Em um cenário sem pandemia e considerando a carga horária de trabalho dos brasileiros, a realidade familiar compreende membros adultos que desenvolvem atividades externas à casa chegando a uma média de 12 horas distantes do lar, o que reduz o convívio entre eles a cerca de 4 ou 5 horas, se acordarmos que esses indivíduos têm 7 a 8 horas de sono. Se pensarmos em casais com filhos, devemos também levar em conta a frequência escolar que os põe distantes da socialização parental. (DILL, FURTADO, MADEIRA, 2021, p.21).

¹ De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) a COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. No decorrer desse trabalho utilizaremos apenas o termo COVID-19 para nos referirmos à pandemia.

Em situação pandêmica esses números sofrem uma drástica mudança. Supondo que os membros da família aderiram ao isolamento mais intensamente, ainda que exerçam alguma atividade em casa (*Home Office*), e os filhos, caso tenham, com a suspensão geral das aulas e outras atividades, então também isolados, passaram a estar 24 horas dentro de casa. Ainda segundo Dill *et al.* (2021, p.22) essa nova realidade altera os números e leva tais pessoas ao convívio de 17 a 18 horas por dia, tirando as horas de sono. Em um lar onde um dos membros (homem) é um agressor, esse tempo a mais passa a ter um significado negativo.

Na realidade pré-pandemia, as mulheres vítimas de violência doméstica tinham certa “facilidade” de acesso a medidas de proteção como: a denúncia feita por elas mesmas, o afastamento do agressor, podem também contar com a denúncia feita por parentes ou amigos, tais medidas não significavam auxílio pleno às mulheres, mas eram alternativas possíveis. Esses fatores visam acarretar medidas protetivas que podem levar a uma condenação ou até mesmo a prisão imediata do indivíduo. Associando-se ao contexto de isolamento social tais fatores foram comprometidos, pois o afastamento da vítima agora é inviável ou, ao menos, dificultado. As denúncias feitas por pessoas externas à casa também se tornam mais raras e a dificuldade do acesso a polícia e diminuição de respostas por parte do sistema de justiça devido a diminuição nos números de trabalhadores nessas instituições, seja por contaminação ou por estarem no grupo de risco (REIS, Juris PM, 2020), faz com que a própria mulher agredida não chegue a conseguir registrar um boletim de ocorrência.

Ao passo que os casos de infecção causados pela Covid-19 cresciam, o aumento da ocorrência de violência doméstica também crescia exponencialmente. Milhares de mulheres que já experimentavam a tão terrível situação em períodos anteriores, viram essa realidade agravar-se em razão do novo contexto gerado pelo regime de isolamento social, que [...] impôs a elas um tipo de convívio mais intenso e duradouro junto ao seu agressor, em geral seu parceiro (PIMENTEL; MARTINS 2020). Mesmo diante das informações discutidas acima, os números dos registros de tais violências domésticas começam a cair no primeiro semestre de 2020 devido a necessidade da presença da vítima para a instauração de um inquérito. A presença do agressor em casa também é um ponto de relevância para entender essa queda, tendo em vista que essas mulheres agora não têm mais segurança para registrar queixa estando no mesmo ambiente em que está quem as agrediu. Como exemplo, temos alguns números:

[...] nós tivemos uma redução de 9,6% nos registros de lesão corporal dolosa, 16,7% nos de ameaças, 22,4% nos estupros de mulheres e 22,1% nos estupros de vulneráveis (meninas de até 14 anos ou vítima com enfermidade ou deficiência mental, sem o necessário discernimento para a prática do ato, ou que, por qualquer outra causa, não pode oferecer resistência). No mesmo período, em comparação com o primeiro semestre de 2019, observamos ainda um aumento de 2% nos homicídios dolosos de mulheres e 2% nos casos registrados como feminicídios. Ademais, as ligações para o 190 registradas por violência doméstica cresceram 3,8%. Portanto, observamos queda nos registros dos crimes que dependiam principalmente da presença física da vítima nas delegacias, em especial os de estupro, que demandam também exame pericial. (PIMENTEL; MARTINS, 2020, p. 39)

Essa queda nos números das denúncias também evidenciam o despreparo do Brasil, por parte dos governos federal e estaduais, mediante o risco crescente vivido por essas mulheres dentro das suas próprias casas. A exemplo disso, temos as recomendações para enfrentamento à violência de gênero desenvolvidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) durante a pandemia, que sugeria aos países algumas medidas que pudessem dar um suporte maior às mulheres vítimas de qualquer tipo de violência de gênero. Assim, é possível identificar algumas medidas sugeridas pela ONU para combate à violência contra as mulheres, dentre elas estão: Criação de abrigos temporários para vítimas de violência de gênero, estabelecimento de serviços de alerta de emergências em farmácias e supermercados, maiores investimentos em serviços de atendimento online, maiores investimentos em organizações da sociedade civil e declaração de abrigos e serviços de atendimento à mulher como essenciais.

Das recomendações supracitadas a única adotada pelo Brasil foi a de investimentos em serviços de atendimento online, o que também é importante, mas se não estiver associado a uma rede de acolhimento a essas vítimas ou a um maior preparo de estabelecimentos que estejam prontos para recebê-las, não terá um grande impacto no combate à violência de gênero.

OS TIPOS DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E O FEMINICÍDIO

Desta forma, pode-se observar no Mapa da Violência Contra a Mulher de 2018, sob organização de Ana Perugini et al. (2018), que aborda as tipificações de violência

sofridas pelas mulheres, dentre elas o estupro, que é dividido em três tipos: estupro comum, estupro coletivo e estupro virtual.

O tipo **comum** de estupro é aquele cometido por um único autor presencialmente contra uma ou mais vítimas. [...] Por outro lado, o **estupro coletivo** é aquele cometido por dois ou mais indivíduos contra uma ou mais vítimas de forma presencial. [...] Já o **estupro virtual** é uma categoria recente na classificação dos crimes sexuais, mas em nada difere da noção de relação sexual abusiva. Neste cenário, a mulher sofre a ameaça de ter seu corpo exposto nas redes sociais, caso não atenda às exigências libidinosas do abusador. (PERUGINI, Ana *et al.*, Mapa da Violência Contra a Mulher 2018, p. 09, grifos da autora)

Os gráficos desse ponto específico da pesquisa apontam que a violência parte majoritariamente de alguém íntimo, podendo ser o próprio companheiro ou parente da vítima, sendo esses 49,8% dos casos. Vale enfatizar que o estupro pode sim partir do cônjuge, pois o relacionamento, seja ele namoro ou mesmo casamento, não é aval para a relação sexual sem consentimento.

Através desse entendimento, seguimos para mais uma forma de violência: a violência doméstica. Essa pode ocorrer entre pessoas do mesmo núcleo familiar ou que não tenham laços sanguíneos, mas coabitem. Nesse caso, esse tipo de violência não se restringe ao relacionamento conjugal, embora essa ainda seja a principal imagem que temos quando se trata desse tipo de agressão. Assim como o estupro, a violência doméstica pode ser categorizada como física, psicológica, sexual, patrimonial, moral e também abuso sexual infantil e maus tratos contra idosos (PEGURINI *et al.*, 2018, p. 24).

Com o avanço constante da tecnologia, começamos a ver notícias sobre um novo tipo de crime que acomete as mulheres, a violência virtual. Dentre eles destacam-se: a “pornografia de vingança” que é quando fotos e vídeos de cunho sexual são espalhadas, geralmente pelo ex-parceiro sem o consentimento da vítima; a “*sextorsão*” que são as ameaças que envolvem a exposição de conteúdo pessoal, geralmente íntimo, nas redes sociais por vingança ou extorsão financeira, nesse caso o agressor pode ter tido apenas um contato virtual com a vítima por meio de conversas com exposição mútua, pode ter invadido contas e dispositivos para roubar conteúdo pessoal ou pode fingir a existência desses conteúdos para forçar a vítima a fazer o que ele deseja. O estupro virtual que acontece quando o autor do crime, tendo posse de materiais íntimos da vítima, faz chantagens na intenção de obter favores sexuais

por meio virtual. E por fim o “*stalking*” que é uma perseguição que ocorre no mundo virtual, onde o agressor usa de violência psicológica para provocar pavor na vítima por meio de mensagens em redes sociais, exposição indesejada e boatos espalhados sobre ela na internet (MANSUIDO, 2020). Em suma, a violência virtual vem ganhando força com o avanço rápido e contínuo da tecnologia e com a fácil disseminação de conteúdos nas redes sociais, aumentando as formas de dominação dos homens sobre os corpos das mulheres.

A importunação e o assédio sexual são por vezes confundidos, porém o assédio é compreendido como um crime de relação hierárquica estando ligado ao emprego, como quando a vítima é constrangida pelo seu superior na intenção de obter favorecimento sexual (PINTO et al., 2018), enquanto a importunação sexual se dá no dia a dia e é praticada por homens desconhecidos pela vítima.

Conforme o art. 215-A do Código Penal, a importunação sexual se tipifica quando o agente pratica contra alguém e sem a sua anuência, isto é, de forma não consensual, ato libidinoso com o objetivo de satisfazer a própria lasciva ou a de terceiro. [...] Com o advento da Lei 13.718 de 2018, a importunação sexual passou a ser descrita no art. 215-A do Código Penal, sendo, portanto, considerada crime com pena de 1 a 5 anos de reclusão. (PINTO, CARDOZO, JARDIM, 2018, p. 05)

Por último, temos o resultado infeliz de muitas dessas formas de violência citadas anteriormente, que é o feminicídio. Este termo foi cunhado² pela feminista Diana Russell, em 1976, para designar o assassinato violento de mulheres motivado apenas por sua condição de ser mulher. A Lei 13.104/15 surge com o intuito de classificar o feminicídio como crime contra a mulher em razão da condição de sexo feminino. Ela entra em vigor em 10 de março de 2015 e é classificada como crime hediondo, ou seja, crime que pode ter penalidade máxima (BITTENCOURT et al., 2018, p. 10). Mas essa lei não surge à toa, ela é resultado de anos de lutas feministas pelo direito da mulher, desde o movimento sufragista nas três primeiras décadas do século XX, a luta pelo direito ao voto que só foi conquistado em 1932, a resistência contra o regime militar em 1964, ganhando mais força em 1970, a conquista da Lei 11.340/06, ou Lei Maria Da Penha, que surge como um importante marco no combate

² “Em 1976, Diana Elizabeth Hamilton Russell cunhou o termo *femicide*, em inglês, como “*the intentional killing of females (women or girls) because they are females*”, em português: feminicídio é o assassinato intencional de fêmeas (mulheres e meninas) porque elas são fêmeas. A autora defendeu, pela primeira vez, adoção do conceito publicamente no Tribunal de Crimes Contra a Mulher, em Bruxelas, na Bélgica.” (DIAS; SOARES, 2021, p. 01, grifos das autoras).

à violência contra a mulher e entre tantas outras vitórias conquistadas através de muita luta. Esse é um avanço importante, mas ainda consideravelmente ínfimo em relação ao quanto esse debate precisa avançar, pois é uma lei muito nova para um tipo de crime tão antigo, que nos faz refletir sobre quantas mulheres morreram ao longo desses anos para chegarmos onde chegamos.

Ancorada nas estruturas mentais e sociais europeizadas, a sociedade brasileira vivencia a lógica patriarcal sob aspectos da organização política, domínio de bens materiais e sobretudo, controle de corpos da prole e das mulheres, que são entendidas enquanto extensão da lógica de propriedade privada. Assim, o patriarcado é um regime que consiste na dominação e/ou exploração das mulheres pelos homens, de qualquer esfera social, e isso implica dizer que os casos de feminicídio ocorrem pelo fato de que a sociedade não se desvinculou dessa perspectiva patriarcal, pelo contrário, ela é cultural e estrutural, pois, antes da lei 13.104/15 entrar em vigor, o assassinato de mulheres pelos seus cônjuges ou ex-parceiros era considerado crime passionai, levando a crer que o crime foi motivado por amor. Saffioti (2015) faz uso do mesmo conceito, associando a ele questões de raça/etnia e classe social, assim, quanto mais os sujeitos estão à margem da sociedade, sem um nível adequado de escolaridade e ainda com o agravante da cor da pele, mais estão predispostos a sofrerem violência, em especial as mulheres. Isso não descarta a opressão vivida por mulheres brancas, e pertencentes a uma classe social de maior poder aquisitivo. Independentemente de classe, o sentimento de posse ainda é perpetuado na sociedade. Para Sales (2017) o patriarcado é:

[...] caracterizado por uma autoridade imposta institucionalmente, do homem sobre mulheres e filhos no ambiente familiar, permeando toda organização da sociedade. O patriarcado funda a estrutura da sociedade e recebe reforço institucional, marcados pela dominação e violência.” (SALES, 2017, p. 179)

Não por coincidência cada vez mais casos de machismo, misoginia e feminicídio vêm acontecendo, pois esses foram legalmente amparados por lei até recentemente. Como aconteceu no Código Civil de 1916, por exemplo, no capítulo III dos Direitos e Deveres da mulher, o Art. 242 que trata das proibições à mulher casada, onde dentre tantas outras coisas não podia: “IV. Aceitar ou repudiar herança ou legado; VII. Exercer profissão” (BRASIL, República Federativa do Brasil, 1916). Fica evidente o quanto a sociedade é bem estruturada para permitir que o homem possa

assumir o poder sobre os corpos femininos, pois o código civil já sofreu alterações, mas essa cultura vai ficando entranhada nas gerações futuras, como observa Saffioti (2015):

Se, na Roma antiga, o patriarca detinha poder de vida e morte sobre sua esposa e seus filhos, hoje tal poder não mais existe, no plano *de jure*. Entretanto, homens continuam matando suas parceiras, às vezes com requintes de crueldade, esquartejando-as, ateando-lhes fogo, nelas atirando e as deixando tetraplégicas etc. (SAFFIOTI, Heleieth, 2015, p. 48)

É comum pensarmos no feminicídio somente em sua forma direta, que é o assassinato de mulheres pelas mãos de homens, mas a negligência por parte do Estado também é uma forma de feminicídio quando a ausência nas práticas de enfrentamento que levem a erradicação da forma direta acarreta a morte de tantas mulheres, ou como no caso da proibição do aborto seguro, que as leva ao método clandestino, fazendo com que muitas delas não resistam às infecções ou hemorragias (ROMIO, 2019). O debate acerca da violência contra a mulher ainda precisa avançar consideravelmente. É inegável a importância da aprovação da Lei 13.104/15 para o contexto que vivemos, mesmo que só tenha se dado após tantas lutas feministas, mas também nos faz pensar que não seria necessário criar uma outra denominação para os assassinatos contra mulheres se eles ainda não fossem tão frequentes na sociedade brasileira. O poder público precisa avançar nas formas de acolhimento às mulheres vítimas de violência, prestando uma melhor assistência e trabalhando na conscientização dos novos sujeitos, principalmente do sexo masculino, para que o combate ao feminicídio não seja só mais uma nomenclatura usada para registrar o número crescente de casos de mortes de mulheres.

A BEATIFICAÇÃO DE BENIGNA CARDOSO: a castidade como prova de valor

Com o entendimento de tudo o que foi abordado até aqui, sabendo que a violência contra a mulher ultrapassa gerações, esse artigo segue para um estudo de caso que traz a história de uma jovem do Cariri cearense que, com apenas 13 anos de idade - em 24 de outubro de 1941, foi brutalmente assassinada a golpes de facão por um colega de escola que não aceitava a recusa da moça às suas tentativas de ter

com ela um relacionamento amoroso³. O ocorrido tomou grandes proporções e provocou revolta em toda a cidade que, nos anos seguintes, fizeram procissões na data da sua morte e lhes confiavam o pedido de graças que muitos deles afirmaram alcançar através da sua intercessão. O caso transformou essa jovem em uma mártir para a igreja católica acarretando sua recente beatificação cujo motivo entenderemos no decorrer desse estudo.

Nascida na cidade de Santana do Cariri, interior do Ceará, em 15 de outubro de 1928, Benigna Cardoso da Silva era filha de pais camponeses, sendo a quarta de uma prole de cinco. O pai faleceu quando a mãe estava grávida do quinto filho que, por complicações deste parto, também faleceu. Órfãos de mãe e pai, Benigna e os irmãos foram adotados pela família para qual os seus pais trabalhavam, no sítio Oitis, zona rural, cerca de três quilômetros de distância da cidade (DIOCESE DE CRATO, 2022).

A ainda com base nas informações trazidas pela Diocese de Crato (2022), o catolicismo sempre esteve presente na vida da menina. Foi batizada, crismada e percorria a pé o caminho até a igreja matriz da cidade para assistir à missa aos domingos. Recebeu de presente do pároco da cidade, Cristiano Coelho Rodrigues, um livro com histórias bíblicas que adorava partilhar com outras crianças através da leitura. Segundo uma vizinha da Benigna, dona Nair Sobreira da Silva, a mártir passava o dia dando ensinamentos religiosos e foi ela quem ensinou as orações, como o Pai Nosso, Ave Maria, a dona Nair. Desta forma, na elaboração de um imaginário coletivo da jovem Benigna, ela teve uma trajetória de vida curta, marcada por várias catástrofes (como a perda precoce dos pais) e, ainda assim, era extremamente devotada a Deus, mantinha a figura idealizada de mulher casta, devota e fiel a Deus colaborando para o fomento de uma imagem associada à redenção, ao papel mariano⁴ que as mulheres (em especial as brancas) deveriam ter na sociedade brasileira.

Na história da menina trazida pela Diocese de Crato há a informação de que ela adorava plantas e animais, tinha uma pequena horta que regava todos os dias com a água que coletava de um poço próximo a casa onde morava. Desejosa de viver

³ Para saber mais, consultar: PRIORE, Mary Del. **História do amor no Brasil**. 2ª ed – São Paulo: Contexto, 2006) e (PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

⁴ O termo “mariano” remonta-se à concepção bíblica cristã de modelo baseado em Maria mãe de Jesus.

somente para servir a Deus, aos 13 anos recusou o pedido de namoro feito por Raul Alves Ribeiro, um rapaz de 17 anos que estudava na mesma escola⁵ que Benigna. Tendo alertado a todos as investidas do rapaz e deixando clara sua recusa, o pároco aconselhou que a família mudasse a menina de escola afim de afastá-la do perseguidor.

Assim, a versão dos fatos (que a Diocese divulga enquanto oficial e que foi fundamental para a beatificação de Benigna) era de que o rapaz não se deu por satisfeito com a negativa da jovem. No dia 24 de outubro de 1941, Benigna chega em casa por volta das 17h, sua mãe de criação está fazendo o jantar, mas se queixa de não ter água no pote de barro para terminar de cozinhar. A menina se disponibiliza a pegar água no poço, onde já pegava de costume para regar suas plantas, mas a essa altura o Raul já estava escondido atrás de uma moita pronto para atentar contra a vida dela.

Com base nos registros da época, como esse trazido pela Diocese, o rapaz aparece e inicia uma tentativa de abusar sexualmente da moça, que resiste, mas Raul não aceita a recusa e puxa um facão afim de amedrontá-la e fazê-la ceder. Mesmo assim, as tentativas são em vão e ele começa a golpeá-la, primeiro nas mãos, arrancando os dedos, depois nas costas, abdômen e, por fim, o golpe fatal no pescoço, que ceifa a vida da menina.

A partir dessa breve apresentação da menina Benigna, faremos algumas observações acerca da sua beatificação, iniciando pela análise do motivo que a levou a ser beatificada. A dedicação de Benigna à vida religiosa era muito admirada por todos que a rodeavam e nesse ponto pesa o fato de que ela abdicou dos prazeres carnis para viver a santidade. Essa é uma escolha muito admirável, com ainda mais louvor em um tempo onde as mulheres eram muito mais intensamente vítimas de uma sociedade discriminatória. Essa escolha de Benigna é muito bem retratada por Altoé (2018) quando ele diz que:

A mulher pode ser a fonte de todo o mal, o “portão do diabo”, e ao mesmo tempo pode ser a “esposa de cristo”. A mulher pode ser vista pelas duas formas extremas, não existindo posição intermediária. Assim, a mensagem as mulheres não é “você é a esposa de Cristo”

⁵ Observamos a existência de escolas mistas na década de 40 no interior do Ceará. A nível nacional, estas “escolas passaram a ser instaladas no Brasil a partir de 1870. Mais ou menos a partir desta data, apareceram nas províncias as escolas públicas mistas” (STAMATTO, 2002, p. 03). Ainda segundo a autora, somente em 1910 houve uma “igualdade” nos números de meninos e meninas nas escolas. De acordo com Coelho (2020) no Ceará, essas escolas começam a funcionar em 1884.

ou “você é o portão do diabo”, ou mesmo “você pode ser uma ou outra”, “você escolhe”. Em vez disso, se diz: você é ao mesmo tempo “esposa de cristo” e o “portão do diabo”, sedutora e redentora, mas nunca o meio termo. (ALTOÉ, 2018, p. 136-137)

Benigna escolheu a castidade, segundo o que foi entendido anteriormente, mas ela ainda era mulher e, seguindo essa análise de Altoé, a culpabilização da vítima está tão entranhada na sociedade que só o fato de ser mulher era motivo suficiente para provocar desejos no seu algoz. Essa é uma forma de responsabilizar a vítima pelo crime sofrido, que vem se repetindo até a atualidade. A jovem não foi julgada por sua postura, tendo em vista que para a igreja, a sua morte, da forma como se deu, foi uma virtude, mas se por ventura ela tivesse cedido, ainda que não desejasse o seu assassino, ainda que fosse a única forma de permanecer viva, a história da jovem mártir tomaria um rumo completamente diferente. Uma heroína nasceu quando Benigna preferiu a morte, mas uma pecadora teria permanecido viva, ainda que não fosse mais aceita na vida cristã, ainda que possivelmente tivesse que lidar com o julgamento social que, historicamente, insiste em culpabilizar a mulher.

Ainda sob a perspectiva de Altoé (2018), o autor cita o caso de Maria, mãe de Jesus para os cristãos, que se tornou um exemplo de mulher para a igreja católica por ter sido concebida sem pecado, continuou pura, sendo a única mãe “preservada”. Mas esse exemplo prende cada vez mais as mulheres na visão misógina da igreja, já que não existe mais nenhum caso comprovado de concepção sem relação sexual. Esse modelo de santidade expresso através de Maria era, e de certo modo ainda é, cobrado das mulheres e não só das que desejam seguir a vida religiosa, mas as mulheres no geral, com ênfase às tidas de “boa família”, que geralmente são brancas, de uma classe social média e alta, com acesso a uma educação escolarizada que as transformaria em exemplares donas de casa, esposas e mães. Era cultural que a honra de uma família estivesse ligada ao *bom comportamento* das filhas. Por outro lado, ainda que essas moças seguissem todas as exigências socialmente impostas, ainda que casassem conforme manda a igreja, elas não seriam capazes de se igualar a Maria, pois do casamento nasce o ato sexual e morre a *pureza*⁶. Pela ótica da régua social que mede a virtude feminina, ser uma boa mulher é humanamente impossível.

Hoje, mesmo as mulheres que se dedicam a igreja, como freiras, por exemplo, que renunciam ao namoro e, por consequência, ao casamento, só serão vistas como

⁶ A pureza de uma mulher, historicamente, costuma estar relacionada a sua virgindade.

“exemplo de Maria” após a morte, pois enquanto estiverem vivas, são sujeitas a ceder ao pecado. Esse é o caso de Benigna, que imediatamente após a sua morte, já foi tida como mártir⁷. Nos anos seguintes ao seu assassinato, na mesma data do ocorrido, a população da cidade de Santana do Cariri deu início a um processo de beatificação não-oficial, para eles a menina já era considerada santa e merecedora de adoração.

Em entrevista ao *Jornal O Povo*, em 2011, o padre Neri Feitosa, vigário de Santana do Cariri entre os anos 1978 e 1980, e que concedeu depoimento no processo de beatificação da menina Benigna, teria dito que por meio de carta questionou o assassino Raul: “O que aconteceu? Ela cedeu ou morreu inocente?” Ao que o criminoso teria respondido: “Não padre. Ela foi muito virtuosa. Não cedeu coisa nenhuma” (CIDRÃO, 2014, p.24, apud NUVENS; SANTOS, 2021, p. 83).

A partir do questionamento do padre Neri Feitosa é posto em evidência um ponto válido de reflexão. Para ele, bem como acontece com muitos sujeitos nessa sociedade misógina, a morte de Benigna é irrelevante, sendo muito mais importante saber se a violação sexual chegou a se concretizar. Mas, e se ela tivesse sido violada sexualmente, será que o processo oficial de beatificação teria sido levado adiante? Ou será que, a partir daquele momento, de vítima Benigna passaria a ser culpada, tornando-se descartável? Para além desses questionamentos, existe um outro ponto que ganha destaque, como bem observam os autores Nuvens e Santos (2021), que é o papel que o algoz exerce no processo de beatificação, só sendo possível sua continuidade mediante a confirmação da pureza de Benigna por Raul. Aqui, a luta acerca da violência contra a mulher se confunde com o valor da sua inocência e essas atitudes só reforçam a mensagem de que não são os homens que devem parar de ser violentos, são as mulheres que devem fazer com que não mereçam a violência.

Para que uma beatificação⁸ ocorra, é necessária a comprovação de um milagre, o que costuma tomar bastante tempo até a aprovação, mas como Benigna morreu como mártir, essa etapa do processo foi desconsiderada, fazendo com que ocorresse consideravelmente mais rápido, como explica o Rodrigues (2020):

⁷ “A morte trágica, logo, é associada ao sacrifício, um elemento importante do universo cristão. Os mártires se purificavam pelo sofrimento” (ALVES; PAIVA; SOUSA, 2022, p. 16)

⁸ A beatificação aconteceu no dia 24 de outubro de 2022 na cidade de Crato, interior do Ceará, cerca de 51 quilômetros da cidade natal de Benigna, e contou com a presença do cardeal Dom Leonardo Steiner, representante do Papa Francisco, que presidiu a missa.

Apesar de ter sido morta em 1941, seu processo foi iniciado apenas em 2011, porém, em pouco mais de oito anos, já obteve sucesso e conquistou o último passo antes de uma possível canonização [...]. No caso de Benigna, a análise foi mais rápida porque sua morte foi considerada um martírio, que dispensa o reconhecimento de um milagre. [...] Os devotos acreditam que ela "deu a vida para não cometer pecado". Foi com esta tese que a Diocese de Crato abriu o processo em 2011 e, dois anos depois, já recebeu o 'Nihil obstat' (nada obsta), documento emitido pelo Vaticano permitindo a abertura da causa de beatificação. (RODRIGUES, 2020)

A canonização é o terceiro e último passo para a veneração universal, mas para que ocorra, é necessária a comprovação de um milagre. Estudos e entrevistas já estão sendo feitos com pessoas que afirmam terem alcançado graças por intercessão da jovem santa. Mas, segundo o atual pároco da cidade de Santana do Cariri, em entrevista ao G1 (2022), o primeiro milagre de Benigna foi levar o seu algoz ao arrependimento, já que, segundo relatos na entrevista, anos mais tarde ele visitou o túmulo da menina e chorou com emoção motivado pela culpa. Percebemos que, mesmo tendo sido assassinada tão cruelmente, beatificada pelo seu martírio e pela preservação da sua *pureza*, o maior milagre de Benigna ainda foi ter “permitido” a redenção da alma do seu assassino, já que para a igreja católica, o arrependimento é uma garantia da *salvação*. Sendo assim, a igreja ao mesmo tempo que concede um título de santidade a uma jovem que teve a vida ceifada, também é capaz de remodelar a imagem do assassino para a sociedade, fazendo com que ele passe a ser visto com mais compaixão.

Os debates acerca da beatificação da menina Benigna são extensos e complexos, merecendo análises mais aprofundadas, pois muitos pontos dessa história evidenciam o quanto a mulher padece nessa estrutura social machista e patriarcal e o quanto as sociedades estão ancoradas na lógica europeizante e capitalista onde as mulheres são entendidas a partir do prisma da propriedade privada dos homens, sejam pais, irmãos, tios, namorados, maridos ou mesmo homens que não mantinham relação alguma com determinada mulher mas sentiam-se no “direito” de reivindicá-la para si. Mas, em se tratando de representatividade, o caso da beata trouxe para a atualidade um grande avanço no combate ao feminicídio, pois em 24 de maio de 2019 foi sancionada a lei de nº 16.892 que institui o dia 24 de outubro, que faz alusão à data da morte de Benigna, como dia de combate ao feminicídio no Estado do Ceará. A lei, surge como um reforço a Lei 13.104/15 de combate ao feminicídio em âmbito nacional, diz que:

Art. 1.º Fica instituído o Dia Estadual de Combate ao Femicídio, a ser realizado anualmente no dia 24 de outubro.
Art. 2.º No Dia Estadual de Combate ao Femicídio, serão realizadas campanhas, debates, seminários, palestras, entre outras atividades para conscientizar a população sobre a importância do combate ao feminicídio e a outras formas de violência contra a mulher. (CEARÁ, 2019)

Benigna é mais uma das muitas mulheres que morreram para que outras possam viver, e a sua história ganha destaque em uma das instituições que por anos foi uma das maiores incentivadoras da cultura e de saberes que docilizam os corpos femininos. Hoje ainda não é tão diferente, apenas acontece de uma forma mais velada, por esse motivo a história da jovem santa pode dar força e voz às mulheres que, de acordo com o Datafolha (2020) representam 51% do público da igreja católica. Como bem observam Nuvens e Santos (2021):

Entendemos que a barbárie vivida por Benigna denuncia a forma como meninas e mulheres foram, e são, tratadas na nossa sociedade, expostas a violências extremas e riscos constantes, dentro ou fora de casa. Seu martírio não é uma exceção, porém, dadas as circunstâncias em torno da sua história, é de conhecimento amplo e pode ser largamente difundido como símbolo da luta das mulheres por justiça e respeito (NUVENS; SANTOS, 2021, p. 80).

Para além disso, existe o contexto regional de relevância dessa beatificação, que se deu no Estado do Ceará onde, só durante o mês janeiro de 2023, a Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social do Estado (SSPDS) divulgou em relatório parcial o assassinato de 21 mulheres, sendo 6 registrados como feminicídio, desnudando uma realidade ainda muito violenta e cruel com as existências femininas.

CONCLUSÃO

De acordo com tudo que já foi debatido podemos perceber que as instituições sociais são majoritariamente ocupadas por pessoas do sexo masculino, dessa forma a violência contra mulher acontece pois ainda estamos ancorados em uma sociedade estruturada sobre a cultura patriarcal. Ao contrário do esperado as formas de dominação do homem sobre os corpos femininos não diminuem ao longo dos anos, apenas mudam de cenário. Com os avanços sociais, especialmente tecnológicos, os abusadores ganham mais ferramentas para propagar a misoginia e reinventar novas formas de violência. Dessa forma, uma sociedade igualitária chega a parecer utópica.

Vimos que durante o período de pandemia, a segurança das mulheres foi posta em segundo plano, com cada vez menos denúncias e cada vez mais agressões, revelando que mesmo com a Lei Maria da Penha em vigor, ainda faltam medidas complementares que possam assegurar a vida das mulheres, seja na ampliação dos debates dentro das escolas ou o aumento da participação feminina em instituições para decidir acerca da criação de políticas públicas que abranjam as necessidades femininas.

Além disso, ao final do trabalho podemos perceber como o valor da vida feminina é socialmente condicionado à sua *pureza*. Benigna foi beatificada por atender aos requisitos religiosos e sociais da “mulher de valor”, sendo esse um comparativo para todas as mulheres, não só as desejosas de ingressar na vida religiosa. Mas, para além disso, seria errôneo criticar a jovem beata pela escolha da dedicação à igreja, aqui não pretendemos encaixá-la em mais um padrão. A problemática por trás da sua beatificação está mais uma vez ligada ao controle dos corpos femininos, qual seja, o fato de que a sua morte só tem valor pela preservação da castidade, caso contrário Benigna seria apenas mais um número nas estatísticas. Por fim, esperamos que a Lei nº 16.892 possa servir às mulheres como uma porta de saída de relações violentas com todo o suporte necessário para que possamos forjar nas próximas gerações um futuro sem violência contra a mulher.

Referências

AGUIAR, R.; PELÁ, M. Misoginia e Violência de Gênero. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, Iporá, vol. 9, n. 3, p. 68-84, agosto, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/10842>. Acesso em: 10/04/2023.

BRASIL. **Código Civil de 1916**. Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Capítulo III - Direitos e Deveres da mulher. Artigo 242 - "Das proibições à mulher casada". Rio de Janeiro, 1916. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm. Acesso em: 13/04/2022;

Brasil ganha nova beata, Benigna; conheça a história dela e veja depoimentos de fiéis sobre possíveis milagres. In: **Portal do G1**, Fantástico. 08 mai. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/05/08/brasil-ganha-nova-beata-benigna-conheca-a-historia-dela-e-veja-depoimentos-de-fieis-sobre-possiveis-milagres.ghtml>. Acesso em: 18/04/2023;

CEARÁ. **Assembleia Legislativa do Estado do Ceará**. Lei Estadual nº 16.892, de 24 de maio de 2019. Institui o dia 24 de outubro como dia de combate ao feminicídio no Estado do Ceará. Fortaleza, 23 de maio de 2019;

DIAS, M. C.; SOARES, S., Feminicídio. In: **Blog de Ciências da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia**, v.7, n. 2, p. 1 – 10, 2021. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/feminicidio/>. Acesso em: 07/05/2023;

DILL, A. R.; FURTADO, B. A.; MADEIRA, L. M. (2021). Vida: Simulando Violência Doméstica Em Tempos de Quarentena. In: **Ipea**. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10509>. Acesso em: 11/04/2023;

LIMA, L. D. C. **Contexto Histórico e Social da Criação da Lei do Feminicídio**. 2019. Monografia (Bacharel em Direito) – curso de Direito – Universidade do Sul de Santa Catarina, Araranguá, 2019;

LOUREIRO, Y. F. (2017). Conceito e natureza jurídica do feminicídio. **Revista Acadêmica Escola Superior Do Ministério Público Do Ceará**, 9(1), 185–210. Disponível em: <https://doi.org/10.54275/raesmpce.v9i1.9>. Acesso em: 12/04/2023;

MANSUIDO, M; **Violência De gênero Na Internet: O Que É E Como Se Defender**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/mulheres/violencia-de-genero-na-internet-o-que-e-e-como-se-defender/>. Acesso em: 14/04/2023.

PERUGINI, A.; LINS, L.; CARNEIRO; L., MAIA, Z. **Mapa Da Violência Contra A Mulher 2018**, Brasília, 2018, p. 77.

PIMENTEL, A.; MARTINS, J. O Impacto Da Pandemia Na Violência De Gênero No Brasil. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020**, v. 14, p. 38 – 41. 2020.

PINTO, A.; CARDOZO, M.; JARDIM, S. **A Importunação Sexual E Outros Crimes Contra A Liberdade Sexual Em Estabelecimentos Comerciais, Pinheiros**, p. 11, 2018; Disponível em: <https://institutoressurgir.org/wp-content/uploads/2018/07/1.pdf>. Acesso em: 15/04/2023.

RODRIGUES, A. Processo de Beatificação de Benigna Surpreende Pela Rapidez. In: **Diário do Nordeste**, 21 de jan. de 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/processo-de-beatificacao-de-benigna-surpreende-pela-rapidez-1.2201362>. Acesso em: 19/04/2023;

ROMIO, J. A. F. (2019). Sobre o feminicídio, o direito da mulher de nomear suas experiências. In: **Plural**, 26(1), 79-102. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2019.159745>. Acesso em: 13/05/2023.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SALES, Tatiane Da Silva. **Graduandas da Ilha: Um Estudo Sobre a Presença Feminina Nos Cursos de Farmácia, Odontologia e Direito em São Luís/MA**

(1940-1979). 2017. Tese (Doutorado em História) – Curso de História – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SANTOS, C. M; PASINATO, W. Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. **Estudios Interdisciplinários de America Latina y El Caribe**, v.16, nº 1, p.147-164. Israel: Universidade de Tel Aviv, 2005; Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1408/viol%C3%Aancia_contra_as_mulheres.pdf. Acesso em: 12/04/2023.

STAMATTO, M. I. S. **Um Olhar Na História: A Mulher Na Escola (Brasil: 1549 – 1910)**, 2002, p.11.

Capítulo 9

AVALIAÇÃO E TECNOLOGIA NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

 DOI: 10.5281/zenodo.10513406

Marciária da Silva Sousa

Acadêmica do curso de Matemática Licenciatura; Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). Polo São Raimundo das Mangabeiras-MA.

marciaria4@gmail.com

Maria Luzeni Pereira Lopes

Acadêmica do curso de Matemática Licenciatura; Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). Polo São Raimundo das Mangabeiras-MA.

marialuzeni053@gmail.com

Maysa Francisca Teixeira Matos

Acadêmica do curso de Matemática Licenciatura; Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). Polo São Raimundo das Mangabeiras-MA.

maytosmai@gmail.com

Mirian de Moraes Sousa Fernandes

Acadêmica do curso de Matemática Licenciatura; Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). Polo São Raimundo das Mangabeiras-MA.

miriandemoraissousafernandes@gmail.com

Selma Maria Leite Fernandes

Acadêmica do curso de Matemática Licenciatura; Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). Polo São Raimundo das Mangabeiras-MA.

selmamarialeite77@gmail.com

Ranilson Edilson da Silva

Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Inteamericana de Ciencias Sociales(FICS). prof.ranilsonuema@gmail.com

RESUMO

Avaliar faz parte do nosso dia a dia, quando observamos ou comparamos por exemplo, estamos avaliando. No ambiente escolar, a avaliação é uma prática comum e é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, ela serve para “diagnosticar” e para verificar se o estudante conseguiu assimilar os conteúdos repassados. A avaliação é um processo contínuo e pode acontecer de diversas maneiras. Além de fazer uma análise do desempenho dos estudantes, o docente também pode analisar como está sendo o seu desempenho, pois dependendo dos resultados, ele saberá que precisará sua metodologia para melhor compreensão e assimilação dos conteúdos por parte dos estudantes. Com o advento das tecnologias, os professores estão tendo dificuldades para ministrar suas aulas, pois os estudantes, infelizmente, tornaram-se “escravos” das tecnologias. Mas os docentes podem utilizar essas tecnologias ao seu favor, pois os estudantes estão sempre conectados e, muitas vezes, não utilizam a tecnologia de forma a agregar algum conhecimento. Além disso, fazem parte da realidade da nossa sociedade. Existem n maneiras que os professores podem utilizar as TIC’s na sala de aula, inclusive como instrumento de avaliação. Para tanto, ela deve tornar-se uma aliada dos docentes e contribuir com a construção dos conhecimentos dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino-Aprendizagem. Tecnologias.

ABSTRACT

Evaluating is part of our daily lives, when we observe or compare, for example, we are evaluating. In the school environment, assessment is a common practice and is fundamental to the teaching-learning process, it serves to “diagnose” and check whether the student was able to assimilate the content taught. Assessment is an ongoing process and can happen in different ways. In addition to analyzing the students' performance, the teacher can also analyze how their performance is going, because depending on the results, they will know that they will need their methodology for better understanding and assimilation of the content by the students. With the advent of technologies, teachers are having difficulty teaching their classes, as students, unfortunately, have become “slaves” to technologies. But teachers can use these technologies to their advantage, as students are always connected and often do not use technology to add any knowledge. Furthermore, they are part of the reality of our society. There are n ways that teachers can use ICT in the classroom, including as an assessment tool. To this end, she must become an ally of teachers and contribute to the construction of students' knowledge.

Keywords: Assessment; teaching-learning; technologies.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação de aprendizagem, embora seja uma pratica antiga, sempre se

constitui em um desafio para o professor. Trata-se de uma atividade complexa, que tem sido desenvolvida de diversas formas e com diferentes finalidades. Avaliar não se resume a mecânica do conceito formal e estatístico; não é simplesmente atribuir notas obrigatórias à decisão de avanço ou retenção em determinadas disciplinas.

A avaliação da aprendizagem possibilita a tomada de decisão e a melhoria na qualidade de ensino informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes. Atualmente, a avaliação escolar pode ser aplicada para identificar pontos de melhorias no ensino-aprendizagem do estudante. Afinal, se o aluno não aprendeu o conteúdo correspondente à fase educacional, algo de errado aconteceu durante o processo.

A utilização de diversos estilos de avaliação é bom para o aluno, o professor e para o aproveitamento das aulas como um todo. Diversificar as atividades, propor novas dinâmicas e incentivar a participação dos alunos são fatores-chave. Bons exemplos são trabalhos em grupo, debates e discussões em sala, fichamentos e resumos de determinados conteúdos.

A avaliação também pode ser vista como um instrumento de poder que o professor poderia utilizar com o aluno. Mas com o passar dos anos, a educação passou a entender que a avaliação escolar vai muito além de um instrumento que visa inserir notas no boletim acadêmico. Uma boa avaliação é aquela que promove a reflexão e o poder argumentativo daquele que está sendo avaliado. As questões a serem cobradas devem ser coerentes, contextualizadas e exigir competências do aluno que vão muito além da famosa “decoreba”. É preciso considerar a capacidade do aluno de assimilar o conteúdo e de argumentar. Se uma avaliação é bem elaborada, o aluno estudioso consegue expor e desenvolver seus conhecimentos e, se ele o faz, é porque o processo de aprendizagem está sendo eficiente.

As avaliações são parte indispensável de uma instituição de ensino, seja ela de educação básica ou superior. Para que tudo corra da melhor maneira possível, nada melhor do que contar com um bom sistema de gestão de provas. Quando se pensa em uma prova, é quase que imediato lembrar que ela serve para avaliar os alunos, ou seja, sabe qual é a nota que melhor se adequa ao seu nível de aprendizado. Porém, a verdade é que as avaliações servem para muito mais que isso. Ao aplicar uma avaliação, por exemplo, o docente pode compreender o que os alunos já sabem para, assim, elaborar aulas que vão de encontro com suas necessidades ou, até mesmo, identificar se as propostas do professor estão sendo alcançadas no processo

de ensino-aprendizagem.

A necessidade de avaliar sempre se fará presente, não importando a norma ou padrão pela qual está baseado o modelo educacional. Não há como fugir da necessidade de avaliação de conhecimentos, desde a educação básica até o último grau de ensino.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A avaliação é um componente essencial no processo educacional, pois permite medir o desempenho dos alunos e identificar possíveis lacunas de aprendizagem. Com a evolução da tecnologia, surgiram novas ferramentas e métodos de avaliação que podem trazer vantagens significativas para o ensino e aprendizagem.

Segundo Kenski (2007), a tecnologia pode ser uma aliada importante na avaliação educacional, uma vez que oferece possibilidades de coleta e análise de dados mais eficientes e precisas. Além disso, a tecnologia permite a personalização da avaliação, adaptando-a às necessidades individuais de cada aluno e oferecendo feedback em tempo real.

Nesse contexto, um projeto sobre avaliação e tecnologia poderia explorar o uso de plataformas educacionais online que oferecem ferramentas de avaliação como testes, quizzes e exercícios interativos. Além disso, poderia também abordar a implementação de sistemas de análise de dados para acompanhar o desempenho dos alunos ao longo do tempo e identificar padrões de aprendizagem.

Ao integrar a tecnologia à avaliação, é possível tornar o processo mais dinâmico e eficiente, proporcionando uma avaliação mais precisa e detalhada do conhecimento dos alunos. Dessa forma, o projeto poderia contribuir para o aprimoramento das práticas avaliativas no contexto educacional, promovendo uma educação mais personalizada e eficaz.

2.1 Teorias de avaliação educacional

A avaliação educacional é um processo essencial no contexto da educação, pois permite verificar o alcance dos objetivos propostos, diagnóstico de dificuldades de aprendizagem e tomada de decisão para o aperfeiçoamento do processo educativo. Existem diversas teorias e abordagens sobre avaliação educacional, que

variam de acordo com o enfoque, finalidade e concepção de aprendizagem.

Libâneo afirma que:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos e dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e à atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar (Libâneo, 1994, p. 195).

Uma das teorias mais tradicionais é a abordagem comportamental, que se concentra na mensuração de resultados e na utilização de testes para avaliar o desempenho dos estudantes. Por outro lado, a teoria crítica da avaliação enfatiza a importância de considerar o contexto social, cultural e político em que a avaliação ocorre, buscando promover a equidade e a justiça educacional.

Outras teorias importantes incluem a abordagem construtivista, que valoriza a compreensão do processo de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades, e a teoria da avaliação formativa, que destaca a importância de fornecer feedback contínuo e orientações para a melhoria do desempenho dos estudantes.

As diferentes teorias de avaliação educacional se relacionam de maneiras diversas, mas todas têm em comum o objetivo de fornecer informações sobre o processo de ensino e aprendizagem. A teoria da avaliação formativa, por exemplo, enfatiza o feedback contínuo para orientar o ensino, enquanto a teoria da avaliação somática foca na avaliação final do desempenho dos alunos. A teoria da avaliação autêntica valoriza tarefas realistas e significativas, enquanto a teoria da avaliação baseada em competências se concentra na medição de habilidades específicas. Já a teoria da avaliação crítica busca analisar as relações de poder e estruturas sociais presentes na educação. Embora cada teoria tenha suas ênfases e abordagens distintas, todas contribuem para a compreensão do processo de avaliação

educacional.

Segundo Luckesi (1999), “a avaliação é o coração do processo educativo, pois é por meio dela que se verifica o alcance dos objetivos propostos, a eficácia das estratégias utilizadas e a qualidade do ensino oferecido.” Ou seja, através da avaliação, é possível verificar se os objetivos foram alcançados ou não.

2.2 O papel da tecnologia na avaliação educacional

A tecnologia tem sido amplamente utilizada na avaliação educacional, oferecendo uma variedade de ferramentas e recursos que melhoram o processo de avaliação. Alguns exemplos incluem:

1. Testes online: Plataformas de testes online permitem que os alunos realizem avaliações de forma digital, oferecendo recursos como opções de múltipla escolha, preenchimento de lacunas e perguntas de resposta curta. Isso agiliza o processo de correção e fornece feedback imediato aos alunos.

2. Portfólios digitais: Os portfólios digitais permitem que os alunos coletem e apresentem evidências de seu trabalho e progresso ao longo do tempo. Isso permite uma avaliação mais holística e individualizada do desempenho dos alunos.

3. Simulações e jogos educacionais: Através de simulações interativas e jogos educacionais, os alunos podem ser avaliados em tempo real enquanto participam de atividades práticas. Isso torna a avaliação mais engajadora e divertida para os alunos.

4. Análise de dados: A tecnologia permite a coleta, análise e interpretação eficiente de grandes volumes de dados relacionados ao desempenho dos alunos. Isso ajuda os educadores a identificar áreas de melhoria e personalizar o ensino para atender às necessidades individuais dos alunos.

Os benefícios do uso da tecnologia na avaliação educacional incluem:

- Maior eficiência no processo de avaliação, economizando tempo para os educadores.

- Feedback imediato aos alunos, permitindo que eles compreendam melhor seu desempenho.

- Diversificação dos métodos de avaliação, permitindo uma avaliação mais abrangente e justa.

- Acesso a dados e análises detalhadas sobre o desempenho dos alunos, ajudando a identificar lacunas de aprendizado.

No entanto, também existem desafios associados ao uso da tecnologia na avaliação educacional, tais como:

- Questões de segurança e integridade, como a possibilidade de trapaças ou plágio.
- Acessibilidade e equidade no acesso à tecnologia, garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades.
- Necessidade de formação adequada dos educadores para utilizar efetivamente as ferramentas tecnológicas de avaliação.
- Balancear o uso da tecnologia com métodos tradicionais de avaliação para obter uma visão completa do desempenho dos alunos.

Em resumo, a tecnologia desempenha um papel fundamental na avaliação educacional, proporcionando uma ampla gama de ferramentas e recursos que melhoram o processo de avaliação, oferecem feedback imediato aos alunos e permitem uma análise mais aprofundada do desempenho dos alunos. No entanto, é importante enfrentar os desafios associados ao uso da tecnologia e garantir que ela seja aplicada de forma equitativa e eficaz.

Com a intensificação das novas tecnologias, se fazem necessários novos métodos de ensino-aprendizagem, sendo a tecnologia uma ferramenta excelente para produzir a divulgação do conhecimento, e que traz inúmeros benefícios sociais.

Ponte (1986, p. 15-16) elucida que:

Em nenhum período da cultura humana os homens compreenderam os mecanismos psíquicos envolvidos na invenção e na tecnologia. Hoje é a velocidade instantânea da informação elétrica que, pela primeira vez, permite o fácil reconhecimento dos padrões e contornos formais da mudança e do desenvolvimento. O mundo inteiro, passado e presente, revela-se agora a nós mesmos do mesmo modo que percebemos uma planta crescendo graças a um filme enormemente acelerado. Velocidade elétrica é sinônimo de luz e de compreensão das causas.

As tecnologias e inovações possibilitam que o mundo fique interligado, há informação sobre o mundo inteiro de forma rápida e efetiva. Então, no âmbito da educação não poderia ser diferente, já que o aluno, em constante contato com a tecnologia, deve encontrar significado naquilo que estuda e ser preparado para a vida. Sendo assim, sabendo a importância daquilo que estuda, se sentirá motivado e, conseqüentemente, terá um desenvolvimento melhor.

Portanto, por que não utilizar métodos que já fazem parte do contexto do aluno

para contribuir com seu aprendizado? As aulas de informática já fazem parte do contexto do aluno há alguns anos, quando muitas escolas adotaram o uso do computador em outras disciplinas. Hoje, há outras formas como as tecnologias podem ser utilizadas, como tablets, celulares, dentre outras.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, a avaliação escolar pode ser definida como um meio de obter informações sobre os avanços e as dificuldades de cada estudante, constituindo-se em um procedimento permanente de suporte ao processo ensino-aprendizagem, de orientação para o professor planejar suas ações, a fim de conseguir ajudar o aluno a prosseguir, com êxito, seu processo de escolarização.

A avaliação deve estar lado a lado ao processo de ensino-aprendizagem, pois busca garantir a concepção do conhecimento. Os instrumentos de avaliação mais usados são provas escritas ou orais, seminários, tarefas, pesquisas e dinâmicas de grupos. No processo de avaliação dos diversos graus de ensino, as notas e conceitos são decisivos para a continuidade dos estudos.

As novas tecnologias na educação são uma importante ferramenta para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Se aplicada de modo responsável e criativo, a tecnologia pode apresentar diferentes benefícios para os alunos e até mesmo para a equipe de educadores. Com a popularização dos aparatos tecnológicos, é comum que as novas gerações tenham esses equipamentos inseridos em seu dia a dia, e a escola não deve estar alheia a essas influências.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Maria João; MAGALHÃES, António M. Avaliação educacional, tecnologia política e discurso. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, v. 33, p. 51-68, 2011.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB- Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologia: o novo ritmo da informação**. Campinas. SP: Papirus 2007.

LIBÂNEO, J. C. (1994). **Didática: teoria da instrução e do ensino**. São

Paulo: **Cortez, 1994**

LUCKESI, C. C. (1999). **Avaliação Escolar**. São Paulo, Cortez, **1999**.

MORALES, Pedro. **Avaliação escolar**. Edicoes Loyola, 2003.

PONTE, J. **O computador**: Um Instrumento da Educação. Lisboa: Texto, 1986.

SASS, Odair; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Indicadores e Educação no Brasil: a avaliação como tecnologia. InterMeio: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 17, n. 33, 2011.

Capítulo 10

CÍRCULO DE CULTURA COMO TECNOLOGIA EDUCATIVA SOBRE HUMANIZAÇÃO NA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA

 DOI: 10.5281/zenodo.10513427

Mariana Carrico de Andrade
Estudante Medicina

Fabiana Rodrigues de Oliveira Melo
Médica

Carolina Pereira Moreno
Estudante Medicina

Liliane Soares Gomes
Estudante Medicina

Paula Tanonaka Taira
Estudante Medicina

Ana Paula Alves da Silva
Estudante Medicina

RESUMO

O Ministério da Saúde compreende “Humanização” como valorização dos diferentes sujeitos implicados no processo de produção de saúde, estimulando-os para novos modos de cuidar e organizar o cuidado, norteados por valores como autonomia, protagonismo, corresponsabilidade, vínculos solidários e participação coletiva nas práticas de saúde. Para corresponder a essa perspectiva, faz-se indispensável a disseminação da temática na ESF através de tecnologias educativas que

proporcionem participação dos atores envolvidos, desencadeando assim um processo de construção do conhecimento que colabore para a transformação da realidade. Esse construto tem como objetivo relatar a experiência de utilização do Círculo de Cultura como tecnologia educativa para o conhecimento da concepção dos trabalhadores de saúde da ESF acerca da PNH. Trata-se, portanto, um relato de experiência de uma atividade realizada em abril de 2023, numa equipe da ESF de um município do Ceará, com a participação do Médico, Técnica de Enfermagem, Agente Administrativa e cinco Agentes Comunitários de Saúde, ressalta-se que a Enfermeira coordenou a atividade. O Círculo de Cultura sobre Humanização aconteceu obedecendo as seguintes fases: identificação do universo vocabular (busca de concepções dos trabalhadores acerca da PNH); eleição das palavras geradoras baseada na percepção dos sujeitos acerca da HumanizaSUS (Humanização, Acolhimento, Vulnerabilidade e Atenção Integral); tematização (codificação e decodificação dessas palavras geradoras, buscando consciência do vivido, significado social, compreensão da própria realidade e perspectivas de intervir criticamente sobre ela); e problematização (discussão dos problemas surgidos na observação da realidade buscando possíveis soluções). A concepção dos trabalhadores de saúde da ESF acerca de “Humanização” aborda-a como amorosidade, ato de doar-se, de ter respeito, de cuidar sem qualquer tipo de discriminação. Quanto ao “Acolhimento” relacionam-no a forma de bom tratamento, pautado na escuta e compreensão, auxiliando na resolução da demanda do usuário. Percebem “Vulnerabilidade”, como grande risco ou probabilidade de acontecer algo grave com alguém, necessitando assim de maior cuidado. Quanto à “Atenção Integral”, percebem como cuidar integralmente do ser humano, acolhendo, ouvindo e intervindo nos problemas encontrados, principalmente nos de saúde. A adoção do Círculo de Cultura freireano com o seu potencial dialético e dialógico, mostrou-se como importante tecnologia de educação em saúde sobre Humanização, proporcionando aos trabalhadores da equipe da ESF explorarem questões inerentes à PNH, baseando-se nas suas percepções e considerando a realidade do processo de trabalho desenvolvido pela equipe, analisando crítico-reflexivamente a forma como acontecia a “Humanização” na ESF, como desenvolviam as ações de “Acolhimento”, critérios de “Vulnerabilidade” utilizados e como prestavam a “Atenção Integral” às famílias da área de abrangência, identificando assim os problemas existentes e despertando para a busca de possíveis soluções para eles.

Palavras-chave: Círculo de Cultura; Tecnologia em Saúde; Educação em Saúde; Humanização; Estratégia Saúde da Família.

ABSTRACT

The Ministry of Health understands “Humanization” as valuing the different subjects involved in the health production process, encouraging them to adopt new ways of caring and organizing care, guided by values such as autonomy, protagonism, co-responsibility, solidarity bonds and collective participation in health practices. To correspond to this perspective, it is essential to disseminate the theme in the ESF through educational technologies that provide participation of the actors involved, thus triggering a process of knowledge construction that contributes to the transformation of reality. This construct aims to report the experience of using the Culture Circle as an educational technology to understand the conception of ESF health workers about the PNH. This is, therefore, an experience report of an activity carried out in April 2023, in an ESF team from a municipality in Ceará, with the participation of the Doctor, Nursing Technician, Administrative Agent and five Community Health Agents, highlighting- It is

clear that the Nurse coordinated the activity. The Culture Circle on Humanization took place following the following phases: identification of the vocabulary universe (search for workers' conceptions about the PNH); election of generating words based on the subjects' perception of HumanizaSUS (Humanization, Reception, Vulnerability and Comprehensive Care); thematization (coding and decoding of these generating words, seeking awareness of what has been experienced, social meaning, understanding of reality itself and perspectives of critically intervening on it); and problematization (discussion of problems arising in the observation of reality, seeking possible solutions). The conception of ESF health workers regarding "Humanization" approaches it as lovingness, an act of giving oneself, of having respect, of caring without any type of discrimination. As for "Welcoming", they relate it to a form of good treatment, based on listening and understanding, helping to resolve the user's demand. They perceive "Vulnerability" as a great risk or probability of something serious happening to someone, thus requiring greater care. As for "Integral Care", they understand how to fully care for human beings, welcoming, listening and intervening in problems encountered, especially health problems. The adoption of the Freirean Culture Circle, with its dialectical and dialogical potential, proved to be an important health education technology on Humanization, allowing ESF team workers to explore issues inherent to the PNH, based on their perceptions and considering the reality of the work process developed by the team, critically and reflexively analyzing the way in which "Humanization" took place in the ESF, how they developed "Welcome" actions, "Vulnerability" criteria used and how they provided "Integral Care" to the families of the area of coverage, thus identifying existing problems and encouraging the search for possible solutions for them.

Keywords: Culture Circle; Health Technology; Health education; Humanization; Family Health Strategy.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 reconhece a saúde como um direito universal e responsabiliza o Estado pela sua garantia. A 8ª Conferência Nacional de Saúde (CNS) em 1986 foi um grande marco político e teórico do processo de reestruturação da saúde, tendo como proposta a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), que foi regulamentado pelas Leis nº. 8.080/1990 (Lei Orgânica da Saúde- LOS) e nº 8.142/1990, tendo como princípios ideológicos: universalidade, equidade e integralidade da atenção à saúde; e como princípios estratégicos: descentralização, regionalização, hierarquização e participação social (CORDOBA, 2013).

De acordo com Cordoba (2013), Para estruturação dos princípios do SUS o Ministério da Saúde (MS) implantou em 1994, o Programa Saúde da Família (PSF) como parte do processo de reforma do setor da saúde, tendo como foco a família e a comunidade, incluindo ações de promoção da saúde, prevenção, recuperação,

reabilitação de doenças e agravos mais frequentes, consolidando-se assim como estratégia prioritária para a reorganização da Atenção Básica (AB), com a emissão da Portaria GM nº 648/2006. Em 2011 a Portaria GM nº 2.488 revogou a portaria anterior e estabeleceu a revisão de diretrizes e normas para a organização da AB e aprovou a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) para a Estratégia Saúde da Família (ESF) e para o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) (BRASIL, 2012).

Esta Portaria Ministerial é de importância imensurável para a Humanização no âmbito da AB, partindo do pressuposto que a Política Nacional de Humanização (PNH), também conhecida como HumanizaSUS, não possui legislação que a regule enquanto política. A PNAB trata a Humanização como um de seus princípios orientadores, complementando que considera o sujeito em sua singularidade e inserção sociocultural, buscando produzir a atenção integral (BRASIL, 2011a).

A PNAB descreve as atribuições comuns a todos os profissionais, deixando explícito alguns princípios e métodos de Humanização, tais como o acolhimento dos usuários através da escuta qualificada das necessidades de saúde, realização de classificação de risco, avaliação de vulnerabilidade, coleta de informações e sinais clínicos, identificação das necessidades de intervenções de cuidado, proporcionando assim atendimento humanizado, e ainda responsabiliza a equipe pela continuidade da atenção e viabilização do estabelecimento do vínculo (BRASIL, 2012).

Quando trata do processo de trabalho das equipes, a PNAB aponta ainda como característica a implementação de diretrizes de qualificação dos modelos de atenção e gestão tais como a participação coletiva nos processos de gestão, a valorização, fomento a autonomia e protagonismo dos diferentes sujeitos implicados na produção de saúde, o compromisso com a ambiência e com as condições de trabalho e cuidado, a constituição de vínculos solidários, a identificação das necessidades sociais e organização do serviço em função delas, entre outras, que também são requisitos da HumanizaSUS (BRASIL, 2012).

A PNH lançada em 2003 surgiu da necessidade de adotar a Humanização como política transversal, entendida como conjunto de princípios e diretrizes que se traduzem em ações nos diversos serviços, nas práticas de saúde e nas instâncias do sistema, caracterizando uma construção coletiva. Com outras palavras, busca colocar em prática os princípios do SUS no cotidiano dos serviços de saúde, produzindo mudanças nos modos de gerir e cuidar, estimulando a comunicação entre gestores,

trabalhadores e usuários para construir processos coletivos de enfrentamento de relações de poder, trabalho e afeto que muitas vezes produzem atitudes e práticas desumanizadoras que inibem a autonomia e a corresponsabilidade dos profissionais de saúde em seu trabalho e dos usuários no cuidado de si (BRASIL, 2013a).

O MS compreende Humanização como valorização dos diferentes sujeitos implicados no processo de produção de saúde, estimulando-os para novos modos de cuidar e novas formas de organizar o cuidado, norteados por valores como autonomia, protagonismo, corresponsabilidade, vínculos solidários e participação coletiva nas práticas de saúde. A HumanizaSUS apresenta-se como uma política construída a partir de possibilidades e experiências concretas que devem ser aprimoradas e multiplicadas, ou seja, baseia-se no “SUS que dá certo” (BRASIL, 2010a).

Humanizar é então ofertar atendimento de qualidade articulando os avanços tecnológicos com Acolhimento (escuta qualificada, classificação de risco e avaliação de vulnerabilidade), Ambiência (melhoria dos ambientes de cuidado, respeitando a privacidade, tornando-o mais confortáveis e acolhedores), Clínica Ampliada (ferramenta teórica e prática que considera a singularidade do sujeito e a complexidade do processo saúde-doença e deve compartilhada entre todos os profissionais), Projeto Terapêutico Singular (conjunto de propostas de condutas terapêuticas articuladas, para um sujeito individual ou coletivo, resultado da discussão de uma equipe interdisciplinar), Defesa dos Direitos dos Usuários (que devem ser esclarecidos e assegurados pelos serviços e equipes), Gestão Participativa (análise dos contextos, pactuação de tarefas, negociação entre as partes, aprendizado coletivo entre gestores, trabalhadores e usuários), e Valorização do Trabalhador (qualificação do processo de trabalho para o diálogo, análise e intervenção; participação nos espaços coletivos de gestão) (BRASIL, 2013a).

Para corresponder a essa perspectiva, faz-se indispensável que essa temática seja disseminada na ESF através de tecnologias educativas que proporcionem participação dos atores envolvidos, desencadeando assim um processo de construção do conhecimento que colabore para a transformação da realidade. Esse construto tem como objetivo relatar a experiência de utilização do Círculo de Cultura como tecnologia educativa para o conhecimento da concepção dos trabalhadores de saúde da ESF acerca da PNH.

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Trata-se de um relato de experiência de uma atividade realizada em abril de 2023, numa equipe da ESF de um município do interior do Ceará, contando com a participação do Médico, da Técnica de Enfermagem, da Agente Administrativa e de cinco Agentes Comunitários de Saúde (ACS), ressalta-se que a Enfermeira atuou como coordenadora do Círculo de Cultura.

De acordo com Marinho (2015), os Círculos de Cultura desenvolvidos por Paulo Freire na década 1960 foram espaços de alfabetização política, objetivando conscientização social através do diálogo e da dialética, utilizando o método cultural e ativo para modificação do conteúdo programático da educação, abrindo espaço para ideias/palavras que faziam sentido para os sujeitos envolvidos. Essas palavras geradoras eram tematizadas, utilizando técnicas como codificação e decodificação. Posteriormente esse produto era problematizado, baseando-se na análise crítica-reflexiva e na necessidade de intervir sobre ele, desencadeando assim o processo de ensino-aprendizagem, fomentando o empoderamento e o protagonismo.

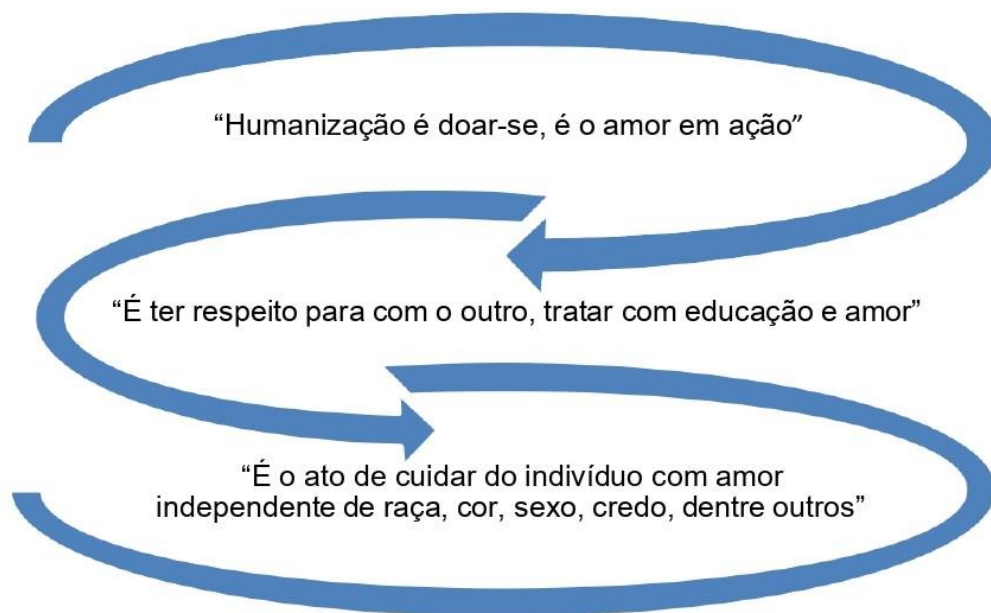
O Círculo de Cultura sobre Humanização aconteceu obedecendo as seguintes fases de acordo com Pulga (2014): identificação do universo vocabular (busca de concepções dos trabalhadores acerca da PNH) partindo do conhecimento que possuíam acerca da HumanizaSUS; eleição das palavras geradoras com base nessa percepção dos sujeitos (Humanização, Acolhimento, Vulnerabilidade e Atenção Integral); tematização (codificação e decodificação dessas palavras geradoras, buscando a consciência do vivido, o significado social, a compreensão da própria realidade e a perspectiva de intervir criticamente sobre ela); e problematização (discussão dos problemas surgidos na observação da realidade buscando possíveis soluções para eles).

ACHADOS E DISCUSSÃO

Humanização

A primeira palavra geradora a ser tematizada foi “Humanização”. A concepção dos trabalhadores de saúde da ESF acerca de humanização aborda a amorosidade, o ato de doar-se, de ter respeito, tratar com educação de cuidar sem qualquer tipo de discriminação.

Figura 1. Percepção dos Trabalhadores da ESF acerca de Humanização



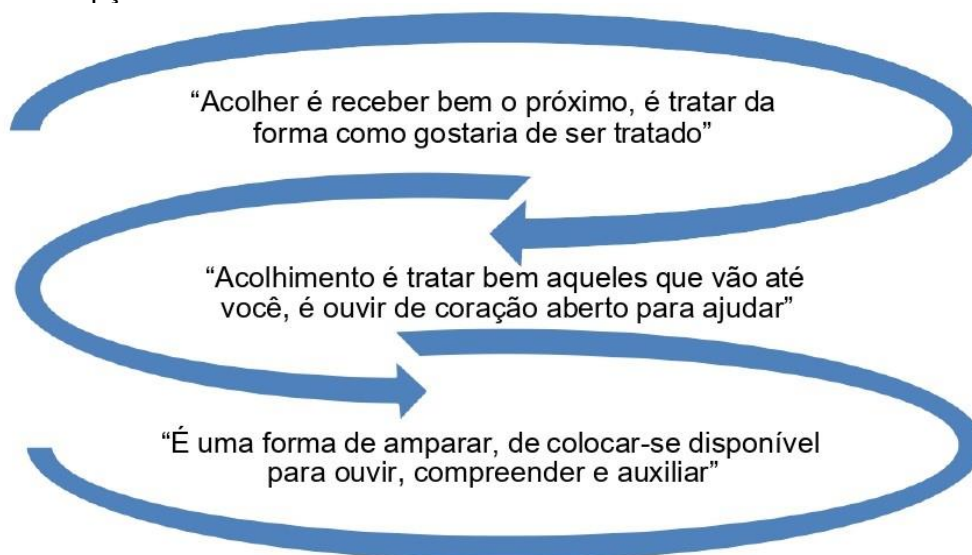
Fonte: os autores

A Humanização como política transversal do SUS engloba inovações na forma de fazer saúde, baseando-se em experiências exitosas, primando pela valorização e compartilhamento de responsabilidades entre os atores envolvidos, tais como usuários, trabalhadores de saúde e gestores, fomentando a autonomia e protagonismo desses sujeitos e coletivos, estabelecendo-se vínculos solidários, mapeando as demandas sociais e subjetivas de saúde, reconhecendo a diversidade do povo brasileiro e a todos oferecendo a mesma atenção à saúde, sem distinção de idade, etnia, origem, gênero e orientação sexual, reafirmando o compromisso com a qualidade dos serviços e com a saúde integral para todos e qualquer um (BRASIL, 2013).

Acolhimento

A tematização da palavra geradora “Acolhimento” mostrou que a concepção dos trabalhadores de saúde da ESF relaciona-se a forma de bom tratamento, pautado na escuta e compreensão, auxiliando na resolução da demanda do usuário.

Figura 2. Percepções dos Trabalhadores da ESF acerca de Acolhimento



Fonte: os autores

O acolhimento como ato ou efeito de acolher expressa atitude de inclusão, uma ação de aproximação, um “estar com” e “perto de”, e é essa ação que a PNH afirma como uma de suas diretrizes de maior relevância ética, referente ao compromisso de reconhecimento do outro, na atitude de acolhê-lo em suas diferenças, dores, alegrias, modos de viver, sentir e estar na vida quanto estética, e estética no que diz respeito à inovação de estratégias, nas relações e encontros do dia-a-dia, que contribuem para a dignificação da vida e do viver e, assim, para a construção de nossa própria humanidade (BRASIL, 2010b).

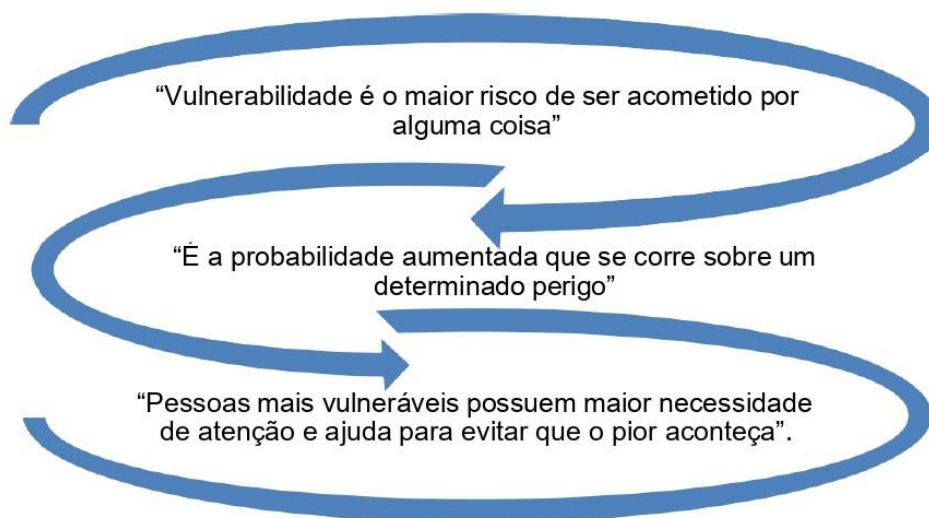
Acolhimento enquanto diretriz da PNH encontra-se pautado no reconhecimento da necessidade de saúde, deve ser construído de forma coletiva pelos trabalhadores de saúde, objetivando a construção de relações de confiança, compromisso e vínculo entre as equipes/ serviços, usuário e sua rede socioafetiva. Faz-se necessário garantir o acesso oportuno dos usuários a tecnologias adequadas às suas necessidades, a partir da escuta qualificada, assegurando que todos sejam atendidos com prioridades a partir da avaliação de vulnerabilidade, gravidade e risco (BRASIL, 2013).

Vulnerabilidade

Os trabalhadores de saúde da ESF percebem “Vulnerabilidade”, a partir da tematização, como grande risco ou probabilidade de acontecer algo grave com

alguém e por isso essa pessoa precisa de maior atenção para evitar que isso aconteça.

Figura 3. Percepções dos Trabalhadores da ESF acerca de Vulnerabilidade



Fonte: os autores

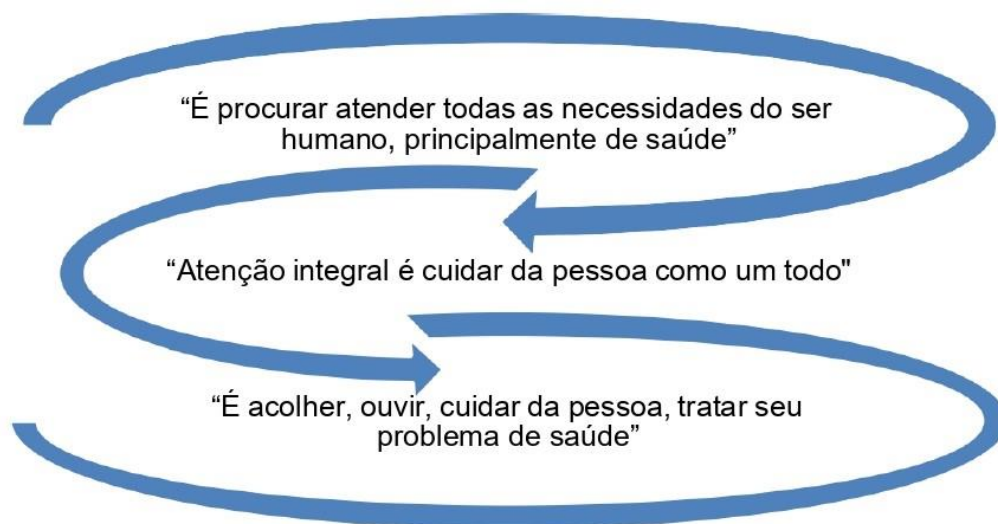
De acordo com Nichiata et al (2008), vulnerabilidade é um termo derivada do Latin, do verbo vulnerare, que significa “provocar um dano ou injúria”. É utilizado frequentemente na literatura geral, no sentido de desastre e perigo. Pesquisas em saúde mostram que o termo “vulnerabilidade” tem sido comumente empregado para designar suscetibilidade das pessoas a problemas e danos de saúde. É nesse sentido que tem sido abordado pela PNH.

A avaliação de vulnerabilidade deve ser realizada durante o acolhimento com escuta qualificada, quando avaliado o risco potencial do usuário, considerando a percepção dele e de sua rede social acerca do processo de adoecimento. Avaliar os riscos e a vulnerabilidade implica estar atento tanto ao grau de sofrimento físico quanto psíquico, pois muitas vezes o usuário não apresenta sinais visíveis de problemas físicos, mas encontra-se muito angustiado e necessitado de atendimento devido ao maior risco de vulnerabilidade que outros que apresentam sinais físicos. O profissional precisa escutar a queixa, os medos e as expectativas, identificar os riscos e a vulnerabilidade, acolhendo também a avaliação do próprio usuário, e responsabilizar-se para dar uma resposta ao problema (BRASIL, 2010).

Atenção Integral

A última palavra geradora a ser tematizada foi “Atenção Integral”, que é percebida pelos trabalhadores da ESF como cuidar integralmente do ser humano, acolhendo, ouvindo e intervindo nos problemas encontrados, principalmente nos de saúde.

Figura 4. Percepções dos Trabalhadores da ESF acerca de Atenção Integral



Fonte: os autores

Dutra et al. (2012) definem atenção integral como compreensão ampliada do processo saúde-doença a partir da abordagem e valorização dos sujeitos no ambiente em que vivem. A atenção integral à saúde encontra-se pautada no princípio do SUS da integralidade, que busca garantir ao indivíduo uma assistência à saúde que transcenda a prática curativa, ou seja, envolve o ato de cuidar das pessoas por meio de ações coesas e interligadas de incentivo às práticas de promoção de saúde e prevenção de agravos, sem prejuízos das práticas assistenciais, contemplando o indivíduo em todos os níveis de atenção e considerando o sujeito inserido em um contexto social, familiar e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção do Círculo de Cultura freireano como tecnologia de educação em saúde sobre Humanização proporcionou aos trabalhadores da equipe da ESF

explorarem questões inerentes a PNH, baseando-se nas suas percepções e considerando a realidade do processo de trabalho desenvolvido pela equipe. Partindo da codificação e decodificação das palavras geradoras, fizeram uma análise crítica-reflexiva acerca da forma como acontecia a Humanização, desenvolviam as ações de acolhimento, os critérios de vulnerabilidade utilizados e como prestavam a atenção integral às famílias da área de abrangência, identificando assim os problemas existentes e despertando para a busca de possíveis soluções para eles.

Constatou-se ainda que o Círculo de Cultura, com suas estratégias dialéticas e dialógicas, correspondeu às perspectivas de construção coletiva do conhecimento, de forma significativa por levar em consideração o saber progresso e a dinâmica do próprio processo de trabalho, reconhecendo as falhas e limitações, identificando possibilidades para reescreverem a própria história, pautada no seu papel enquanto trabalhador da saúde e protagonista das mudanças que esperam para si e para a melhoria da atenção integral a sua comunidade.

Recomenda-se o uso do Círculo de Cultura como tecnologia para práticas educativas de educação permanente na ESF por favorecer o exercício da consciência política, empoderar os trabalhadores de saúde para assumirem seu papel na edificação de um SUS que tenha seus princípios e suas estratégias respeitados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. O HumanizaSUS na atenção básica/ Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. 1. ed. 1. reimpr. Brasília: Ministério da Saúde, 2010a. 40 p. : il. color. – (Série B. Textos Básicos de Saúde). Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/humaniza_sus_atencao_basica.pdf. Acesso em: 19 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. Acolhimento nas práticas de produção de saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. 2. ed. 5. reimpr. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010b. 44 p. : il. color. – (Série B. Textos Básicos de Saúde). Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/acolhimento_praticas_producao_saude.pdf. Acesso em: 19 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Legislação federal publicada em 2011 relacionada aos princípios, diretrizes e dispositivos da Política Nacional de Humanização. Brasília: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em:

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/legislacao_federal_humanizacao_2011.pdf. Acesso em: 18 abr. 2015

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Política Nacional de Atenção Básica. Secretaria de Atenção à Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. - (Série E. Legislação em Saúde). Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/geral/pnab.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Humanização. Folheto, 1ªed. 1ªreimp. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_humanizacao_pnh_folheto.pdf. Acesso em: 18 abr. 2015.

CORDOBA, E. Sistema Único de Saúde e Estratégia Saúde da Família. São Paulo: Rideel, 2013.

DUTRA, E. M.; VASCONCELOS, E. E.; TEÓFILO, J. K. S.; TEÓFILO, L. J. S. Atenção integral aplicada à família: relato de experiência. S A N A R E, Sobral, V.11. n.1.,p. 55-59, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/viewFile/267/240>. Acesso em: 18 abr. 2015.

MARINHO, A. R. B. O círculo de cultura no contexto das novas tecnologias de informação: uma ação comunicativa para as políticas públicas. Anuário Unesco/ Metodista de Comunicação Regional, Ano 18, n.18, p. 77-88, jan/dez. 2014. Disponível em: <http://www.bibliotekevvirtual.org/revistas/Metodista-SP/AUM/v18n18/v18n18a04.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2015.

NICHIATA, L. Y. I.; BERTOLOZZI, M. R.; TAKAHASHI, R. F.; FRACOLLI, L. A. A utilização do conceito “vulnerabilidade” pela enfermagem. Rev Latino-am Enfermagem. n.16, v.5, set./out. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v16n5/pt_20. Acesso em: 17 abr. 2015.

PULGA, V. L. A educação popular em saúde como referencial para as nossas práticas na saúde. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Participativa. II Caderno de educação popular em saúde. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/sms/usu_doc/ii_caderno_de_educacao_popular_em_saude.pdf. Acesso em: 19 abr. 2015

Capítulo 11

ESTUDO TEOLÓGICO DE ATOS 1:4-8: CAPACITAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO PARA A OBEDIÊNCIA CRISTÃ E CUMPRIMENTO DA MISSÃO

 DOI: 10.5281/zenodo.10513443

Erico Tadeu Xavier

Pós-doutor em teologia e professor do curso de pós-graduação na FAP – Faculdade Adventista do Paraná, Ivatuba, PR. E-mail: etxacademico@gmail.com

RESUMO

O livro de Atos dos Apóstolos relata o cumprimento da promessa de Jesus de dar poder aos apóstolos para serem Suas testemunhas na Terra. Este estudo analisa o texto de Atos 1:4-8 com o objetivo de reconhecer algumas aplicações significativas do cumprimento da promessa de crescimento e expansão da Sua igreja como missão confiada aos Seus seguidores. Verifica-se que a expansão da Igreja Cristã foi possível em virtude da ação do Espírito Santo sobre os discípulos e fiéis que se colocaram como testemunhas de Cristo mesmo diante da perseguição e martírio. Os discípulos de hoje são chamados a experimentarem o poder do Espírito para dar continuidade ao crescimento da fé cristã pela proclamação do Reino de Deus e o breve retorno de Cristo a todos os povos, de modo que a mensagem de salvação chegue até aos confins da Terra.

Palavras-chave: Atos, Estudo, Igreja, Discípulos, Missão.

ABSTRACT

The book of Acts of the Apostles reports the fulfillment of Jesus' promise to empower the apostles to be His witnesses on earth. This study examines the text of Acts 1: 4-8 in order to recognize some significant applications of fulfilling His church's promise of growth and expansion as a mission entrusted to his followers. It appears that the expansion of the Christian church was possible due to the action of the Holy Spirit on the faithful who stood as witnesses of Christ even in the face of persecution and martyrdom. Today's disciples are called to experience the power of the Spirit to continue the growth of the Christian faith through the proclamation of the Kingdom of God and the brief return of Christ to all peoples, so that the message of salvation reaches the ends of the Earth.

Keywords: Acts, Study, Church, Disciples, Mission.

1 INTRODUÇÃO

O livro histórico que relata os atos dos apóstolos e também do Espírito Santo é de singular importância para a compreensão do presente artigo. De forma específica, o texto de Atos 1:4-8 apresenta material teológico relevante para se descobrir e analisar o conteúdo do mandato cultural do Evangelho de Cristo e da promessa de expansão da igreja cristã, expressados por Jesus Cristo aos apóstolos.

A pressuposição levantada neste artigo é que, a promessa feita por Jesus, de expandir o Reino de Deus mediante a missão requerida aos discípulos, a partir do relato do livro de Atos, tem continuidade na vida dos cristãos atuais e, sem uma compreensão teológica adequada do propósito missionário e da ação do Espírito Santo na vida dos primeiros cristãos não é possível discernir a relevância das dimensões dessa promessa entre os crentes.

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é analisar o texto de Atos 1:4-8 no intuito de reconhecer algumas aplicações significativas ao cumprimento da promessa de crescimento e expansão da igreja de Cristo como missão confiada aos Seus seguidores.

2 ANTECEDENTES GERAIS DE ATOS

O relato de Atos é uma continuação do terceiro evangelho, com o qual se une de forma orgânica, e considera-se obedecer a um só plano. Ao iniciar o livro, o autor diz: “Escrevi o primeiro livro, ó Teófilo, relatando todas as coisas que Jesus começou a fazer e a ensinar” (At 1:1). Analisando essa frase, o Comentário Bíblico Adventista explica que, “isso é um indicativo de que esta obra é a segunda de uma série. O evangelho de Lucas certamente é o primeiro livro” (NICHOLS, 2014, p. 105).

Para Wikenhauser (1973, p. 11), o prólogo faz referência a Lucas e resume seu conteúdo. Earle (1965, p. 267) destaca que, o relato de Atos é a primeira história da igreja que serve como marco referencial para as epístolas de Paulo, exceto as pastorais. E Tenney (1978, p. 274), ainda afirma que Atos pode ser considerado como o “manual dos cristãos”, já que contém o modelo de vida da igreja na época em que o Cristianismo se iniciou.

2.1 O AUTOR DO LIVRO

O livro não menciona o nome do autor. Contudo, Earle (1965, p. 257) afirma que, “a voz universal da igreja primitiva declara que Atos foi escrito por Lucas”, e, também, algumas evidências externas e internas colocam Lucas como o autor do livro de Atos.

A respeito das evidências internas, Comblin (2001, p. 70) confirma que, na perspectiva do Evangelho, Atos dá continuidade ao Terceiro Evangelho, notadamente nos prólogos (Lc 1:1-4 e At 1:1). Se em Lucas o nome do autor também não é mencionado, a dedicação a Teófilo e a relação dos dois escritos demonstra que Atos é a continuação do Evangelho. E, embora o prólogo do livro não relacione as fontes utilizadas pelo autor, Comblin afirma que Lucas, supostamente, se utilizou dos escritos de Marcos e de Mateus em virtude de algumas semelhanças existentes entre os evangelhos.

Lucas também é mencionado em algumas cartas do apóstolo Paulo, a exemplo de Filemon 1:24, Colossenses 4:14 e 2 Timóteo 4:11. Essas evidências, assim como, o fato de o apóstolo Paulo chamar Lucas de “o médico amado” (Cl 4:14) e usar o pronome pessoal “nós” em textos como Atos 16:10-17; 20:5-21:18 e 28:16, servem de respaldo para entender que o autor se encontrava com Paulo em sua segunda e terceiras viagens missionárias e na viagem a Roma, como esclarece Horton (1983, p. 9). E Brown (2009, p. 60) acentua a pressuposição de que o autor do terceiro evangelho e do livro de Atos seja, realmente, Lucas.

Casalegno (2005, p. 69) fala sobre algumas evidências externas, afirmando que o livro é confiável, no sentido histórico e arqueológico, permitindo a verificação de questões geográficas e tipográficas, em razão de sua exatidão histórica. E o estilo da narrativa de Lucas se assemelha a de outros historiadores, como Heródoto, Josefo, entre outros. Eusébio de Cesareia (2002, p. 52) também afirma que Lucas, o médico oriundo de Antioquia, companheiro de Paulo, deixou “dois livros divinamente inspirados: o Evangelho [...] e os Atos dos Apóstolos [...]”.

2.2 DESTINATÁRIOS

Tal como no Evangelho de Lucas, o livro de Atos também se dirige a um personagem chamado Teófilo, cujo nome significa “amado de Deus”, e que, tanto em

Atos 1:1 como em Lucas 1:3, é qualificado como “excelentíssimo” (MAYFIELD e EARLE, 2014, p. 205).

E Harrington (1972, p. 20), comenta que, o título de “excelentíssimo” (*Kratiste*) dado a Teófilo assinala a um homem de elevada posição social a quem o autor dedica o livro. Segundo o costume antigo, em geral a pessoa a quem se dedicava um livro também o divulgava.

O autor revela que fez “acurada investigação” buscando as “origens”, de forma coordenada, com o objetivo de apresentar uma “exposição em ordem” a Teófilo “dos fatos que entre nós se realizaram” (cf. Lc 1:1, BÍBLIA SAGRADA, rev. e at., 1993), tendo em vista reforçar a certeza do que Teófilo tinha ouvido acerca de Cristo e do Evangelho. A linguagem e o estilo de Lucas, segundo Marshall (1982, p. 16) demonstra que ele escrevia para uma audiência culta, preocupando-se com as fontes e a veracidade de seu relato.

2.3 PROPÓSITOS

Em Atos, dois assuntos são tratados: a fundação e desenvolvimento da igreja cristã pelo ministério do apóstolo Pedro (1-12), e a propagação do evangelho por meio do apóstolo Paulo às nações pagãs (13-28). No entanto, o contexto do livro não se concentra em sua totalidade sobre a ação destes dois apóstolos (BONNET e SCHROEDER, v. 2, 1970, p. 377-378).

Na compreensão de Tenney (1978, p. 266), este livro, como o de Lucas, teve por desígnio “[...] cumprir o mesmo propósito geral de confirmar a fé pessoal fornecendo um relato histórico, inteligível, acerca da revelação de Deus aos homens na obra de Cristo, tanto por meio de sua carreira pessoal como pela atuação de sua igreja”.

Guthrie e Motyer (1977, p. 726) também consideram que Atos tem o propósito de mostrar o que Jesus continuou a fazer e ensinar depois de Sua ascensão. Nesse caminho, Wikenhauser acrescenta:

[...] o livro se propõe, sem dar lugar à dúvida, fazer ressaltar a ideia de que a obra de Jesus não terminou com sua partida deste mundo ao céu. O Senhor glorificado continua através dos apóstolos, armados da nova força do alto, mediante a fundação da igreja e o anúncio do evangelho ao mundo inteiro. (WIKENHAUSER, 1973, p. 11).

Assim, pode-se afirmar que Lucas se propõe dar a conhecer o cumprimento da missão de Jesus para estabelecer Sua igreja através dos homens que Ele havia capacitado, enviando-os a propagar o evangelho debaixo da direção e poder do Espírito Santo.

2.4 CARACTERÍSTICAS

O livro de Atos tem as seguintes características:

a) É um livro missionário.

Em Atos 1:8 se apresenta a forma em que foi disseminado o evangelho, primeiro em Jerusalém, depois na Judeia, Samaria e por último no mundo gentio. Em sua exposição predominam Jerusalém e Antioquia. Do mesmo modo se destacam Pedro e Paulo (HARRISON, 1985, p. 236-237).

Destacam-se também os sermões evangelísticos (os que se distinguem por sua ênfase na ressurreição de Cristo), deliberativos, apologéticos e exortatórios (BRUCE, *apud* HARRISON, 1985, p. 237).

b) É a obra do Espírito Santo

O livro de Atos mostra a obra do Espírito Santo como fonte e autor do êxito da missão cristã, dando poder aos apóstolos para falar de maneira efetiva (4:8), realizando milagres (13:9-11), com sabedoria (15:28), com autoridade administrativa (5:3; 13:2), e direção (10:19; 16:6-10) (HARRISON, 1985, p. 237-238).

Os antecedentes apresentados permitem a localização do texto em estudo, o que respalda sua continuidade no intuito de analisar o mesmo e proceder à sua aplicação.

3 ANÁLISE E APLICAÇÃO DO TEXTO

Para prosseguir com a análise e aplicação do texto de Atos 1:4-8, faz-se uso do contexto apresentado conforme a tradução bíblica da edição Revista e Atualizada.

4. E, comendo com eles, determinou-lhes que não se ausentassem de Jerusalém, mas que esperassem a promessa do Pai, a qual, disse ele, de mim ouvistes.

5. Porque João, na verdade, batizou com água, mas vós sereis batizados com o Espírito Santo, não muito depois destes dias.

6. Então, os que estavam reunidos lhe perguntaram: Senhor, será este o tempo em que restaures o reino a Israel?
7. Respondeu-lhes: Não vos compete conhecer tempos ou épocas que o Pai reservou pela sua exclusiva autoridade;
8. Mas recebereis poder, ao descer sobre vós o Espírito Santo, e sereis minhas testemunhas tanto em Jerusalém como em toda a Judeia e Samaria e até aos confins da terra. (Atos 1:4-8, BÍBLIA SAGRADA rev. at.,1993).

Portanto, na sequência, serão abordadas as palavras mais significativas ao estudo, com análise de alguns aspectos contextuais que elucidam a promessa dada por Jesus e o direcionamento ao alcance dessa promessa, cujo cumprimento resultou no crescimento da igreja cristã.

3.1 VERSÍCULO 4

“E, comendo com eles, determinou-lhes que não se ausentassem de Jerusalém, mas que esperassem a promessa do Pai, a qual, disse ele, de mim ouvistes”.

Em grego, a expressão “comendo com eles” deriva da palavra συναλιζω (*sunalizo*), aqui traduzida como “comendo com eles”; mas também significa: congregar-se, reunir-se, ajuntar e estar congregado.

Assim sendo, melhor seria entender que o autor diz: “estando junto com eles, determinou-lhes que não se ausentassem de Jerusalém”, no sentido de ficar ali mesmo (Lit., “permanecer ali, não se separar de, não se despedir, não ir embora”). No grego é a palavra χωριζω (*chorizo*).

O Senhor Jesus deu aos discípulos a ordem para permanecerem em Jerusalém em atitude de espera do cumprimento da promessa a qual ocorreria na festa de Pentecostes, ou seja, a vinda do Espírito Santo (2:4). E lhes ordenou que esperassem em Jerusalém a promessa do Pai; (cf. Is 44:2-5; Ez 39:28-29; Jl 2:28-29). Esta é a promessa anunciada por Jesus também (cf. Lc 24:49; Jo 14:16,26; 15:26).

O reforço de Jesus a que os discípulos permanecessem juntos até o cumprimento da promessa não foi sem razão, já que, somente através do poder do Espírito Santo eles estariam capacitados para vencer o mal, os obstáculos e poderiam cumprir com a missão que lhes fora designada.

3.2 VERSÍCULO 5

“Porque João, na verdade, batizou com água, mas vós sereis batizados com o Espírito Santo, não muito depois destes dias”.

“Batizou” no grego βαπτίζω (*baptizo*) que significa mergulhar, imergir, submergir etc., se refere ao batismo efetuado por João, que consiste no processo de imersão. Na expressão “sereis batizados” Jesus está fazendo uma promessa para os discípulos de que seriam cheios do Espírito. Brown explica esta situação dizendo:

Batizados (quer dizer submergidos) no Espírito Santo; expressão que indica a plenitude da ação do Espírito, destinada a encher o homem inteiro. Encontramos neste versículo o contraste notável, como expressado na Escritura, entre o batismo com água e o batismo do Espírito Santo, que um é o símbolo, o outro a realidade, e que juntos, constituem o verdadeiro batismo Mt 3:11; Lc 3:16; Jo 1:33; 3:5 (BROWN, v. 2, 1977, p. 404).

Ao apontar a um outro tipo de batismo, Jesus não menosprezou o batismo nas águas, mas mostrou aos discípulos a necessidade de viver plenamente uma vida sem pecado e em santidade. Ao serem batizados nas águas, os discípulos sepultaram sua natureza pecaminosa; o batismo com o Espírito Santo lhes daria o poder para produzirem frutos que lhes moldariam o caráter para não mais serem controlados pela natureza carnal e capacitação para cumprirem a missão que Cristo lhes encarregara (cf. Rm 8 e Gl 5:22-23).

3.3 VERSÍCULO 6

“Então, os que estavam reunidos lhe perguntaram: Senhor, será este o tempo em que restaures o reino a Israel?”

Com respeito a palavra “restaurar” (*apokathiatemi*) se pode entender como a restauração a uma anterior condição de saúde (o caso de Mt 12:13). Aqui a restauração se refere ao “Reino de Israel” (*Basileia*, denota poder, domínio, soberania, relacionado diretamente com o povo hebreu) (VINE, v. 1, 1984, p. 341).

A restauração, por parte de Deus a Israel, das condições relacionadas com o estado anterior à presença romana, inclui a renovação do pacto estabelecido por Ele e quebrado pelo povo israelita; isso é visto em Mt 17:11; Mr 9:7; At 13:6 (VINE, v. 1, 1984, p. 340).

A esperança messiânica dos discípulos era, todavia, como a de muitos judeus de sua época: um reino ou poder político estabelecido por um descendente de Davi (Mt 20:21-23). Muitos pensavam que Jesus estabeleceria o reino de Israel, cheio de esplendor e glória terrenal, no qual eles participariam.

3.4 VERSÍCULO 7

“Respondeu-lhes: Não vos compete conhecer tempos ou épocas que o Pai reservou pela sua exclusiva autoridade”.

“Tempos”, no grego *χρονος* (*chronos*), simplesmente significa tempo determinado, um ponto definido, uma época, uma era no sentido de duração (PABÓN, 1967, p. 647).

“Épocas” *καιρος* (*Kairos*), significa tempo no “sentido de momento oportuno, medida conveniente, conjuntura favorável, atualidade, circunstância” (MAYFIELD e EARLE, 1965, p. 268-269; PABÓN, 1967, p. 320; MOULTON, 1977, p. 540). Em termos gerais se pode afirmar que *chronos* expressa a duração de um período e *Kairos* destaca a característica do tempo por certas peculiaridades (VINE, v. 5, 1984, p. 153).

O que se observa é que Jesus não lhes deu a conhecer o momento oportuno, ou seja, a época (*kairos*) e datas precisas do estabelecimento do Reino. Os discípulos ainda não haviam compreendido que o Reino no qual entraram teria dimensões que sobrepassavam a temporalidade de seu desejo.

Atos 1:7 revela ou indica o direito de Deus atuar em Sua soberana vontade. Tanto o *chronos* como o *kairos* se encontram nas mãos de Deus. Ele determinará o estabelecimento final do Reino.

3.5 VERSÍCULO 8

“Mas recebereis poder, ao descer sobre vós o Espírito Santo, e sereis minhas testemunhas tanto em Jerusalém como em toda a Judeia e Samaria e até aos confins da terra”.

“Poder”, no grego *δυναμις* (*dunamis*), é um termo empregado 120 vezes no Novo Testamento e, conforme Monteiro (2004, p. 60) “quase sempre expressa a

grandeza do poder e glória divinos nas obras e milagres operados por aqueles que Deus comissionou a pregar o Evangelho”.

No que se refere a poder, Champlin (1995, p. 28) relata que:

O vocábulo grego aqui traduzido por <<...poder...>> (o poder que o Espírito Santo haveria de trazer-nos), é “dunamis”, do qual se deriva o termo moderno “dinamite”. Não tem o sentido de “autoridade” (a palavra empregada no sétimo versículo, concernente à autoridade do Pai, que algumas traduções também traduzem por “poder”). Pelo contrário, significa “força”, “energia”.

A palavra poder origina-se de *Dynamis*, que sugere a capacidade inerente de alguma pessoa ou coisa com o objetivo de realizar algo, que pode ser físico, espiritual, militar ou político. Porém, “*dynamis, exousia* [...] se emprega somente com referência a pessoas. Indica o poder para agir que alguém recebe em virtude da posição que detém” (BROWN, 1983, p. 573).

‘Sereis’ é uma forma verbal de ligação. O resultado do poder do batismo do Espírito, segundo Atos 1:8, se evidencia em primeira análise não naquilo que os homens fazem, mas sim no que se tornam [...] ‘E sereis minhas testemunhas’ (*kai esesthe mou martyres*), At. 1:8. Ser um *martys*, mártir significa ‘dar evidências de’ ou ‘declarar solenemente a favor de alguém [...] A palavra mártir se tornou, desse modo, comum para identificar cristãos que sacrificaram assim suas vidas, como Estevão (At. 22:20) e outros na Igreja primitiva (Ap 2:13), bem como na Igreja do fim (Ap. 17:6). (MONTEIRO, 2004, p. 63-64-65).

“Testemunhas”. O substantivo μαρτυρία (ou μαρτύριον) significa “testemunho, testificação, fazer declarações como testemunha” (BROWN, 1983, p. 610). O verbo μαρτυρέω aparece em 76 ocorrências no Novo Testamento, e serve para conduzir as pessoas a crer em Jesus (Jo 1:7; 3:22-33; 19:35), dar testemunho de Cristo e da verdade (Jo 5:36-37; 18:37), e comissionar os discípulos (Jo 15:27).

O conceito de ser testemunha é revelado por Lucas em Atos no sentido também de atestação humana de boa conduta, daqueles que cuidavam dos necessitados (At 10:22), ou do bom nome de alguém (At 6:3).

A ideia do testemunho ligado ao martírio aparece em Apocalipse 6:9 e 17:6 e indica que os cristãos devem testemunhar de Jesus diante de tribunais e da morte. A expressão testemunhar denota a confirmação de um fato ou evento. No contexto do judaísmo, o testemunho da fé implicava em sofrimento, até ao ponto da morte, e esse sofrimento era tido em alta estima.

Ainda em Apocalipse 17:6 são chamados de testemunhas (μάρτυρες) todos os santos (ἅγιοι) que se tornam literalmente mártires. A μαρτυρία permite que aquele que é tocado pelo testemunho de Jesus compartilhe não apenas da fé, mas também do sofrimento e perseguição de Cristo.

“Confins da Terra”. Como resultado do Espírito Santo sobre os discípulos, estes receberiam poder, seriam testemunhas de Cristo e expandiriam o Evangelho pelo mundo cumprindo, assim, a missão.

“Confins da terra” no grego é εσχάτως (*eschatos*). A missão tem um fim. Finalmente, a expressão ‘e até aos confins da terra, até às partes mais remotas da terra’ é sinônimo do ‘fim da terra’ e ‘a todo o mundo’ e ‘todas as nações’. *Eschatou* tem o sentido de ‘último, extremo, mínimo’ e é usado nas quatro categorias de ‘tempo, espaço, material e condição’ (MONTEIRO, 2004, p. 71).

É importante destacar que o crescimento da igreja decorre da ação do Espírito Santo. Em Jerusalém, de acordo com Barro (2002), três personagens foram importantes para a disseminação da palavra de Deus: Pedro, Estevão e Filipe. E, como resultado da descida do Espírito Santo na festa de Pentecostes, a igreja se fortaleceu, cresceu e se expandiu grandemente, conforme o relato lucano.

O quadro a seguir demonstra o nascimento e o fortalecimento da igreja.

| Texto | Número |
|-------|--|
| 1.15 | 120 |
| 2.41 | 3000 |
| 2.47 | Acrescentava-lhes o Senhor |
| 4.4 | Muitos aceitaram – 5000 |
| 5.14 | Crescia mais e mais, multidões agregadas |
| 6.1 | Multiplicando-se o número dos discípulos |
| 6.7 | Multiplicava-se o número dos discípulos |
| 8.6 | Multidões atendiam, “houve grande alegria |
| 9.31 | Igreja crescia em número |
| 9.35 | Todos os habitantes converteram-se ao Senhor |
| 9.42 | Muitos |
| 11.21 | Muitos |
| 11.24 | Muita gente |

| | |
|-------|---|
| 12.24 | A palavra do Senhor crescia e se multiplicava |
| 13.43 | Muitos |
| 13.48 | Creram todos os que haviam sido destinados |
| 13.49 | Crescia a palavra de Deus por toda aquela região |
| 14.1 | Grande multidão |
| 16.5 | Aumentaram em número |
| 17.4 | Alguns... bem como numerosa multidão... e muitas mulheres |
| 17.12 | Muitos creram, não poucos |
| 17.34 | Alguns |
| 19.10 | Todos os habitantes da Ásia ouviram a palavra do Senhor |
| 28.24 | Alguns foram persuadidos |

Quadro 1 – Bases bíblicas para o crescimento da Igreja.

Fonte: Livro de Atos.

Fitzmyer (*apud* BARRO, 2002, p. 111) ressalta que “Lucas apresenta a primeira grande missão das testemunhas apostólicas como sendo no Pentecostes”. Em Atos 2:5 lê-se que a experiência de Pentecostes em Jerusalém foi o resultado da obediência à ordem de Jesus para que os discípulos permanecessem naquela cidade até que estivessem revestidos de poder. Enquanto os discípulos aguardavam pela manifestação divina pessoas das mais diversas origens se reuniram para o Pentecostes: partos, medos, elamitas, capadóciolos, do Ponto, da Ásia, da Frigia, da Panfília, do Egito, de partes da Líbia, Cirene, Roma, e ainda cretenses e árabes.

As nações demonstradas no Pentecostes são apresentadas no quadro abaixo, destacando-se suas características e localização geográfica no período em que ocorreu a descida do Espírito Santo:

| Povos | Características |
|--------------|--|
| Partos | Região sudeste do Mar Cáspio, que alcançava até o Rio Eufrates. Os partos eram os sucessores dos antigos persas e tornaram-se adversários dos romanos. |
| Medos | Povo indo-europeu que habitava a área ao sudoeste do Mar Cáspio. |

| | |
|--------------------------|---|
| Elamitas | Povo que habitava Elam, o distrito ao norte do Golfo Pérsico, próximo à parte inferior do Rio Tigre e ao sul da região dos medos. |
| Judeia | A área na qual se encontrava Jerusalém. |
| Capadócia | Um território na parte leste da Ásia Menor, ao sul de Ponto e oeste da Armênia. |
| Ponto | Era, originalmente, o nome do Mar Negro, mas veio a designar a área da fronteira deste mar na parte nordeste da Ásia Menor. |
| Ásia | Era a província romana da Ásia Menor, formada em 133 a.C. |
| Frigia | Era a maior área no centro da Ásia Menor. |
| Panfília | Era um distrito costeiro na região sul da Ásia Menor, a leste da Lícia e oeste da Cilícia, ao sul da Psídia. |
| Egito | Um antigo país no continente africano, lar dos antigos faraós. |
| Partes da Líbia e Cirene | Era um território na costa norte da África, cuja capital era Cirene. |
| Roma | Este é o nome de uma cidade e não de um território, o único local que não estava na área leste do Mediterrâneo. |
| Cretenses e árabes | Do oeste (habitantes da ilha de Creta) e do leste (povos do deserto da Síria, a oeste da Mesopotâmia e leste de Orontes, e da península limitada pelo Golfo Pérsico, Oceano Índico e Mar Vermelho). |

Quadro 2 - Nações demonstradas no Pentecostes

Fonte: Fitzmyer (*apud* BARRO, 2002, p. 111).

Nesse contexto de diversidade racial e multiplicidade de origens, o campo para a expansão da igreja se ampliou para diversos pontos da Terra. Bosch (*apud* BARRO, 2002, p. 111) destaca que: “No dia de Pentecostes, Cristo, através do poder do Espírito Santo, abre as portas e envia os discípulos para o mundo”, cumprindo-se o que se lê em Atos 1:8, que eles receberiam o poder e iriam atuar como testemunhas para a disseminação da palavra.

Conforme Harrison (1985, p. 210), em Atos, a ênfase sobre o “Espírito” (*pneumatí*) recai sobre a experiência cristã. A primeira experiência dos discípulos reunidos no Cenáculo foi o cumprimento da promessa (1:4,5,8), como resultado da morte, ressurreição e ascensão de Jesus Cristo (2:32-36). Isso possibilitou ao Espírito fazer do ato em Pentecostes não só o dia da formação da igreja, mas também contribuiu para a abertura de sua missão, ao operar nos apóstolos grande mudança, capacitando-os para levar a cabo a obra missionária. A pregação dos apóstolos, como relatado em Atos, foi muito importante para essa fase inicial de crescimento da igreja em Jerusalém.

4 IMPLICAÇÕES TEOLÓGICAS

Dentre as várias implicações teológicas que podemos encontrar no texto em estudo (At 1:4-8) queremos destacar as seguintes:

1. A obediência ao mandato de Jesus, de esperar em Jerusalém a promessa do Pai, é muito importante, já que Cristo sabia que era necessário que os apóstolos deviam ser capacitados com o poder divino para cumprir eficazmente com o labor que se lhes encomendaria.

Ellen G. White, no livro Atos dos Apóstolos, comentou que:

Em obediência à ordem de Cristo, esperaram em Jerusalém o cumprimento da promessa do Pai - o derramamento do Espírito. Não esperaram ociosos. Diz o registro que “estavam sempre no templo, louvando e bendizendo a Deus” Lucas 24:53. Reuniram-se também para, em nome de Jesus, apresentar seus pedidos ao Pai [...] Os discípulos oraram com intenso fervor para serem habilitados a se aproximar das pessoas e, em seu trato diário, falar palavras que levassem os pecadores a Cristo. Pondo de parte todas as divergências, todo o desejo de supremacia, uniram-se em íntima comunhão cristã [...] Esses dias de preparo foram de profundo exame de coração. Os discípulos sentiram sua necessidade espiritual, e suplicaram do Senhor a santa unção que os deviam capacitar para a obra da salvação. Não suplicaram essas bênçãos apenas para si. Sentiam a responsabilidade que pesava sobre eles. Compreendiam que o evangelho desvie ser proclamado ao mundo e clamavam pelo poder que Cristo prometera [...] Agora, em obediência à palavra de Salvador, os discípulos faziam suas súplicas por esse dom e, no Céu, Cristo adicionou Sua intercessão. Ele reclamou o dom do Espírito para que pudesse derramá-lo sobre Seu povo. (WHITE, 2014, p. 35-37).

Dessa maneira, tendo eles recebido o Espírito Santo, foram neles observados

os frutos do Espírito destacados em Gálatas 5:22-23: ousadia (3:11-15), paciência (2:37-40) e unidade (4:32-35); acompanhados de autoridade para pregar a Palavra de Deus mediante também um grande testemunho (2:22-47) (HARRISON, 1985, p. 210).

2. A vida da igreja depende do poder do Espírito Santo. Todo o crente deve buscar diariamente o batismo no Espírito e ser continuamente cheio do poder do alto.

A missão não pode ser efetuada sem o poder e presença do Espírito Santo, que é quem opera na vida do crente um forte desejo de cumprir com o mandato de Cristo (MAYFIELD e EARLE, 2014, p. 269).

A respeito da relevância do batismo no Espírito e de estar cheio do poder do alto, comenta White:

Se todos estivessem dispostos, todos seriam cheios do Espírito. Onde quer que a necessidade do Espírito Santo seja um assunto de que pouco se pense, ali se verá sequidão espiritual, escuridão espiritual e espirituais declínio e morte. Quando assuntos de menor importância ocupam a atenção, é sinal de que está faltando o divino poder, necessário para o crescimento e prosperidade da igreja, ainda que oferecido em infinita plenitude, o qual traz após si todas as demais bênçãos (...) Cada obreiro deve fazer sua petição a Deus pelo batismo diário do Espírito. Grupos de obreiros cristãos devem reunir para suplicar auxílio especial, sabedoria celestial, para que saibam como planejar e executar sabiamente. Principalmente, devem eles orar para que Deus batize Seus embaixadores escolhidos nos campos missionários, com uma rica medida do Seu Espírito. A presença do Espírito com os obreiros de Deus dará à proclamação da verdade um poder que nem toda a honra ou glória do mundo dariam. (WHITE, 2014, p. 50-51).

3. É necessário ser testemunhas fiéis de Cristo, dispostos a pagar o preço como seus seguidores.

De acordo com Paroschi (2018, p. 16), “Os 12 discípulos haviam sido chamados dentre muitos seguidores para estar com Jesus de forma especial (Mc 3:14) e aprender Dele (Mt 11:1; Mc 4:33-34) estando, portanto, totalmente qualificados para testemunhar (At 1:21, 22; 4:20; cf. 1Jo 1:1-3)”.

Os discípulos (com exceção de João) foram martirizados por causa da fé e do testemunho. Além deles, Tiago, “o irmão de Senhor”, que exerceu forte liderança na igreja de Jerusalém, também sofreu a mesma sorte. A história diz que sacerdotes e fariseus colocaram Tiago à parte alta do templo e de lá o lançaram abaixo, “passando em seguida a apedrejá-lo, visto não ter morrido logo que caiu no chão, enquanto,

ajoelhando-se pedia o perdão de Deus aos seus agressores” (ANGLIN e KNIGHT, 1947, p.11-12).

Também Paulo, considerado “nascido fora de tempo” (I Cor. 15:8), tornou-se o grande líder da igreja entre os gentios e propagador da “mensagem da cruz” (I Cor. 1:18-23). Foi ele julgado perante Nero e condenado a ser decapitado (WHITE, 2014, p. 509-513).

E Timóteo, discípulo de Paulo, segundo testemunho de Nicéfero, no segundo século, “foi martirizado durante o reinado de Domiciano, no ano 96 a.D., em Éfeso, cidade onde morava quando o apóstolo lhe escreveu as duas cartas” (ANGLIN e KNIGHT, 1947, p. 15).

Até ao terceiro século da era cristã a cruz realmente pautou a atuação da igreja. E é prova evidente disto o fato de tal período ter ficado conhecido como a “era dos mártires”. O historiador Justo Gonzalez descreve com precisão alguns fatos deste período, como por exemplo, o testemunho de fé demonstrado por Inácio de Antioquia. Discípulo do apóstolo João, viveu no período de 60 a 117 d.C. Tornou-se célebre pela fidelidade a Cristo em meio às perseguições que sofrera e às cadeias que enfrentou devido à fé que professava. Sendo levado à Roma, em algumas paradas obrigatórias, não se esquecia de escrever às igrejas que o recebiam ou lhe enviavam saudações. Pelo testemunho vivo de Jesus Cristo, Inácio está disposto a enfrentar a morte. E, a caminho do martírio, proferiu as seguintes palavras:

Não quero apenas ser chamado de cristão, quero também me comportar como tal. Meu amor está crucificado. Não me agrada mais a comida corruptível..., mas quero o plano de Deus que é a carne de Jesus Cristo... e seu sangue quero beber, que é bebida imperecível. Porque quando eu sofrer, serei livre em Jesus Cristo, e com ele ressuscitarei em liberdade. Sou trigo de Deus, e os dentes das feras hão de moer, para que possa ser oferecido como pó limpo de Cristo. (GONZALEZ, 1980, p. 66).

Não é diferente o exemplo de fé de Policarpo de Esmirna, o qual, diante da insistência das autoridades para que jurasse pelo imperador e maldissesse a Cristo, recebendo em troca disto a liberdade, respondeu: “Vivi oitenta e seis anos servindo-lhe, e nenhum mal me fez, como poderia eu maldizer ao meu rei, que me salvou?” E estando atado já em meio à fogueira, Policarpo elevou os olhos ao céu e orou em voz alta: “Senhor Deus Soberano [...] dou-te graças, porque me consideraste digno deste momento, para que, junto a teus mártires, eu possa ser parte no cálice de Cristo. Por isso te bendigo e a te glorifico. Amém” (GONZALEZ, 1980, p. 72).

O poder do Espírito Santo conduziu a fé e o testemunho desses mártires, que preferiram manterem-se fiéis a Cristo à custa de suas vidas, o que ajudou a manter a fé dos cristãos e expandir a igreja nos primeiros séculos.

4. A pregação dos apóstolos não devia limitar-se ao povo judeu, mas até os confins da terra.

Mediante o testemunho e a pregação, a mensagem alcançou ao mundo então conhecido. Segundo Bayer (*apud* BARRO, 2002, p. 113), “a várias realidades sociais e geográficas aludidas em Atos 1:8, demonstrando através de passagens selecionadas como a mensagem se espalhou de Jerusalém até aos confins da terra, adaptando-se às respectivas circunstâncias ao longo do caminho”.

White (2014, p. 39-40), falando do ocorrido com os discípulos no Pentecostes assim se pronunciou:

Durante a dispersão, os judeus tinham sido espalhados por quase todas as partes do mundo habitado, e em seu exílio tinham aprendido a falar várias línguas. Muitos desses judeus estavam, nessa ocasião, em Jerusalém assistindo às festas religiosas que então se realizavam. Cada língua conhecida estava por eles representada. Essa diversidade de línguas teria sido um grande obstáculo à proclamação do evangelho; Deus, portanto, de maneira miraculosa, supriu a deficiência dos apóstolos. O Espírito Santo fez por eles o que não teriam podido fazer por si em toda a existência. Agora, podiam proclamar as verdades do evangelho em toda parte, falando com perfeição a língua daqueles por quem trabalhavam. Esse miraculoso dom era para o mundo uma forte evidência de que o trabalho tinha a aprovação do Céu. Daí por diante, a linguagem dos discípulos era pura, simples e correta, falassem eles no idioma materno ou numa língua estrangeira.

E ainda Wiersbe (2019, p. 522) comenta que “Atos 1:8 também apresenta um esboço geral do livro de Atos, descrevendo geograficamente a propagação do evangelho: de Jerusalém (At 1- 7) para a Judeia e Samaria (8 – 9), depois para os gentios e até os confins da Terra (10 – 28)”. Essa é a missão de Deus confiada a sua igreja.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de Atos, no contexto teológico, proporciona uma compreensão mais clara dos significados que permeiam a promessa de Cristo, tanto com relação ao poder que os Seus discípulos teriam para o testemunho pessoal, quanto para a

percepção do crescimento da igreja cristã à luz do cumprimento dessa promessa.

Na análise de Atos 1:4-8 verifica-se que a promessa deveria ser cumprida em um tempo curto, o que ocorreu com a descida do Espírito Santo no Pentecostes, ocasião em que os apóstolos e discípulos puderam testemunhar a uma grande variedade de pessoas provenientes de diferentes nações.

O testemunho, derivado do poder do Espírito Santo, deveria continuar ao longo da história. Assim, a expansão da igreja cristã foi possível em virtude da ação do Espírito Santo sobre os fiéis que se colocaram como testemunhas de Cristo mesmo diante da perseguição e martírio, a exemplo do que ocorreu com os discípulos e os cristãos, nos primeiros séculos.

Os discípulos de hoje são chamados, de igual maneira, a buscarem o poder do Espírito para dar continuidade ao crescimento da fé cristã proclamando o Reino de Deus e o breve retorno de Cristo a todos os povos, de modo que a mensagem de salvação chegue até aos confins da Terra, até que se cumpra o tempo determinado por Deus.

REFERÊNCIAS

ANGLIN, W; KNIGHT, A. **História do Cristianismo**. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Casa Editora Evangélica, 1947.

BARRO, J. H. **De cidade em cidade – elementos para uma teologia bíblica de missão urbana em Lucas-Atos**. Londrina, PR, Brasil: Descoberta Editora, 2002.

BÍBLIA SAGRADA. Trad. João Ferreira de Almeida. 2. ed. rev. e at.. Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BONNET, L.; SCHROEDER, A. **Comentario de Nuevo Testamento**. Tomo III y IV Epístolas de Pablo. El Paso, Texas: Casa Bautista de Publicaciones, 1970.

BROWN, R. E. **Comentario Biblico San Jerónimo**. Nuevo Testamento. Tomo II, Madrid: Cristiandad, 1977.

BROWN, C. **Dicionário internacional de teologia do novo testamento**. v. IV. São Paulo: Vida Nova, 1983.

BROWN, R. E. **Introdução ao novo testamento**. São Paulo: Paulinas, 2009.

CASALEGNO, A. **Ler os atos dos apóstolos: estudo da teologia lucana da missão**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

- CHAMPLIN, R. N. **O novo testamento interpretado**. v. 3. São Paulo, SP, Brasil: Candeia, 1995.
- COMBLIN, J. **Atos dos apóstolos**. v. I: 1-12. Petrópolis: Vozes, 2001.
- EARLE, R. **Explorando el Nuevo Testamento**. Kansas City: Casa Nazarena de Publicaciones, 1985.
- EUSÉBIO DE CESAREIA. **História eclesiástica**. Tradução de Wolfgang Fischer. São Paulo: Novo Século, 2002.
- GONZALEZ, J. **A era dos mártires**. v. 1. São Paulo, SP, Brasil: Editora Vida Nova, 1980.
- GUTHRIE, D.; MOTYER, J. A. **Nuevo comentario bíblico**. El Paso, Texas: Casa Bautista de Publicaciones, 1977.
- HARRISON, E. F. **Diccionario de teología**. Michigan: Editorial T. E. L. L., 1985.
- HORTON, S. M. **Libro de los Hechos**. Miami, Florida: Editorial Vida, 1983.
- MARSHALL, I. H. **Atos: introdução e comentário**. São Paulo: Mundo Cristão/Vida Nova, 1982.
- MOULTON, H. K. **Analytical Creek Lexicon Revised**. Grand Rapids, Michigan: Zondervan Publishing, 1977.
- MONTEIRO, R. L. **Discipulado: caminho de renovação e crescimento para a igreja**. Engenheiro Coelho, SP, Brasil: Unaspress, 2004.
- MAYFIELD, J.; EARLE, R. **Comentário bíblico Beacon**. v. 7. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: CPAD, 2014.
- NICHOLS, F. D. (Ed). **Comentário bíblico adventista**. v. 6. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2014.
- PABÓN, U. J. M. **Diccionario manual griego – español**. Barcelona: Bibliograf, 1967.
- PAROSCHI, W. **Atos o triunfo do evangelho**. Tatuí - SP: Casa Publicadora Brasileira, 2018.
- TENNEY, M. C. **Nuestro nuevo testamento**. U.S.A. Moody Bible Institute of Chicago, 1973.
- VINE, W. **Diccionario expositivo de palabras del Nuevo Testamento**. Tomo I – IV, Barcelona: CLIE, 1984.
- WHITE, E. G. **Atos dos apóstolos**. Tatuí, SP, Brasil: Casa Publicadora Brasileira, 2014.

WIERSBE, W. W. **Comentário bíblico expositivo**. Santo André, SP, Brasil: Geográfica, 2019.

WIKENHAUSER, A. **Introducción al Nuevo Testamento**. Barcelona: Editorial Herder, 1973.

Capítulo 12

ATIVIDADE DE PROMOÇÃO DO AUTOCUIDADO E DA SAÚDE MENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA JUNTO À COMUNIDADE

 DOI: 10.5281/zenodo.10513489

Anna Paula Bruno Behrend

Universidade Estácio de Sá –UNESA, Rio de Janeiro, Brasil

E-mail: enf.annabehrend@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-7266-0538>

Rosana Silva Rosa

Universidade Estácio de Sá –UNESA, Rio de Janeiro, Brasil

Jéssica Renata Bastos Depianti

Universidade Estácio de Sá –UNESA, Rio de Janeiro, Brasil

INTRODUÇÃO: A pandemia da COVID-19 exigiu da comunidade, medidas de isolamento para que diminuísse as infecções pelo coronavírus, a exemplo do uso de máscara e o isolamento. Nesse contexto, pode-se perceber um maior adoecimento mental da população dada a magnitude da doença, somada a diminuição de práticas de autocuidado e da saúde mental. Assim, o contexto da Atenção Primária à Saúde, se configura em um importante espaço para realização de práticas de promoção ao autocuidado e a saúde mental da comunidade. **OBJETIVO:** Relatar a experiência de uma atividade de promoção do autocuidado e da saúde mental na comunidade. **MÉTODOS:** Trata-se de um estudo do tipo relato de experiência de uma atividade desenvolvida no período de setembro de 2022, em uma Clínica da Família localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro e pertencente a CAP 3.1. Para a realização da atividade, foi confeccionada uma caixa decorada com papel amarelo e colocado

um espelho em seu interior. Os usuários da clínica eram abordados individualmente e feito a seguinte pergunta: quem é a pessoa mais importante para você? Após responderem, eram orientados sobre a importância do autocuidado e da saúde mental. Eles também recebiam fitas amarelas com alfinetes como parte da atividade do “Setembro amarelo-valorização da vida”, bem como, balas com um folder informativo com o número do Centro de Valorização da Vida -188. **RESULTADOS:** 20 usuários participaram da atividade. Quando questionados, referiram que a pessoa mais importante eram os pais, os filhos, os avós e os companheiros. Contudo, ao abrirem a caixa, todos ficaram surpresos pois o espelho refletia a própria imagem. Muitos riram e refletiram sobre a necessidade do autocuidado e se colocarem em primeiro lugar, além de darem atenção às questões de saúde mental, especialmente, durante o período pandêmico. Somado a isso, relataram não saber do serviço voluntário com pessoas capacitadas a ouvir quem precisa de ajuda e apoio emocional. **CONCLUSÃO:** A atividade de promoção ao autocuidado e a saúde mental, proporcionou aos usuários um momento de reflexão quanto a valorização da vida, bem como, conhecimento dos serviços de apoio emocional em momentos de crise, em especial, no contexto pandêmico vivenciado pela população. Neste sentido, a enfermagem desempenha um papel importante realizando atividade de promoção à saúde da comunidade com objetivo de melhorar a vida dos usuários.

Palavras-chave: COVID-19, Autocuidado, Saúde mental, Promoção da saúde.

REFERÊNCIAS

DUARTE, M. Q. et al. COVID-19 e os impactos na saúde mental: uma amostra do Rio Grande do Sul, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 9, p. 3401-3411, 2020.

FARO, A. et al. COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, e200074, 2020.

OLIVEIRA, M. E. C. et al. Série temporal do suicídio no Brasil: o que mudou após o Setembro Amarelo?. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 48, p. e3191, 2020.

ROCHA, D. M. et al. Comportamento suicida durante a pandemia da COVID-19:

aspectos clínicos e fatores associados. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 35, eAPE02717, 2022.

Capítulo 13

TECNOLOGIA DIGITAL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SÃO RAIMUNDO DAS MANGABEIRAS, MA

 DOI: 10.5281/zenodo.10513136

Esivaldo Idalino da Silva

Especialista em Informática na Educação (IFMA); Especialista em Gestão Educacional em Rede (UFPI); Técnico em informática (IFPI); Licenciado em Pedagogo (UESPI); Bacharel em Sistema de Informação (UFPI); E-mail: esivaldoidal@gmail.com

RESUMO

Este trabalho buscou responder qual a contribuição das tecnologias digitais no Ensino Superior. E justificou-se na busca de descobrir se estas tecnologias são utilizadas em sala de aula. Teve como objetivo geral identificar a contribuição das tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem na educação superior em São Raimundo das Mangabeiras no Maranhão e como objetivos específicos, identificar quais recursos digitais são utilizados na educação superior, descrever como as tecnologias digitais auxiliam o professor no processo de ensino, avaliar quais são os principais ganhos das tecnologias digitais para a educação. A hipótese levantada é de que os educadores não receberam qualificação profissional para utilização das tecnologias digitais em sala de aula. Utilizou-se como metodologia a pesquisa de campo com aplicação de um questionário semiestruturado para 07 (sete) professores, contendo cinco (05) perguntas fechadas de múltipla escolha e uma (01) pergunta aberta. A pesquisa bibliográfica foi baseada em leitura de artigos, sites, revistas e livros que abordam o tema. Para o referencial teórico foram utilizados os autores D'ÁVILA, (2021), FERREIRA (2022) e SILVA (2022). Os resultados encontrados foram que a utilização das tecnologias digitais trouxe muitos ganhos para comunidade acadêmica. O tema pesquisado é bastante relevante e importante para comunidade e para Instituições de Ensino Superior que assistem aos graduandos nessa dificuldade em desenvolver atividades de ensino aprendizagem com a utilização das tecnologias digitais.

Palavras-chave: Ensino superior. Ferramentas digitais. Tecnologias digitais.

ABSTRACT

This work sought to answer the contribution of digital technology in Higher Education. And it was justified in the search to find out if digital technology was used in the classroom. It had as general objective to identify the contribution of digital technology in the teaching-learning process in higher education and as specific objectives, to identify which digital resources were used in higher education, to describe how digital technology helped the teacher in the teaching process, to evaluate which were the main gains of digital technology for education. The hypothesis raised is that the parents did not obtain professional qualification for the use of digital technology in the classroom. Field research was used as a methodology with the application of semi-structured standards for seven (07) teachers, containing five (05) multiple choice closed questions, one (01) open question and bibliographical research based on reading articles, websites, magazines and books that addressed the theme. For the theoretical framework, the authors D'ÁVILA (2021), FERREIRA (2022) and SILVA (2022) were used. The results found were that the use of digital technology brought many gains to the academic community. The topic researched is very relevant and important for the academic community and for Higher Education Institutions that help undergraduates with this difficulty in developing teaching-learning activities with the use of digital technology.

Keywords: Higher education. Digital tools. Digital technology.

INTRODUÇÃO

Quando se fala em tecnologia digital a imagem que se cria é a do sujeito manuseando um computador, navegando na internet em sites e redes sociais. É evidente que utilizar o computador ou qualquer tipo de dispositivo com acesso à internet facilita o processo de aprendizagem do sujeito, isto porque, existe um acervo infinito de informações na rede mundial de computadores. No entanto, sabe-se que muitas instituições de ensino pública não dispõem de computadores equipados com softwares e Hardwares atualizados para que os alunos possam realizar tais pesquisas.

O trabalho intitulado, tecnologia digital no processo de ensino aprendizagem na Educação Superior em São Raimundo das Mangabeiras no Maranhão, buscou responder a seguinte pergunta: qual a contribuição da tecnologia digital no Ensino Superior? E justificou-se na busca de descobrir se as tecnologias digitais são utilizadas em sala de aula.

Tendo como objetivo geral identificar a contribuição das tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem na educação superior em São Raimundo das Mangabeiras no Maranhão e como objetivos específicos identificar quais recursos

digitais são utilizados na educação superior, descrever como as tecnologias digitais auxilia o professor no processo de ensino, e avaliar quais são os principais ganhos das tecnologias digitais para a educação.

A metodologia utilizada foi à pesquisa de campo com aplicação de um questionário semiestruturado para sete (07), professores, contendo cinco (05) perguntas fechadas de múltipla escolha e uma (01) pergunta aberta e pesquisa bibliográfica baseada em leitura de artigos, sites, revistas e livros que abordam o tema. Para o referencial teórico foram utilizados os autores D'ÁVILA (2021); FERREIRA (2022); SILVA (2022).

O tema pesquisado é bastante relevante e importante para comunidade acadêmica e para Instituições de Ensino Superior que assistem aos graduandos nessa dificuldade em desenvolver atividades de ensino aprendizagem com a utilização das tecnologias digitais.

DESVANTAGEM TECNOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

Percebe-se que alguns alunos chegam ao ensino superior em desvantagens tecnológicas comparadas com seus pares. Isto é fácil de ser observado, pela condição social, política, cultural e sobretudo econômica. Sabe-se que a escola é um centro de formação científica, tecnológica e de cidadania, é um espaço heterogêneo em que chegam alunos com diversas culturas, saberes e conhecimentos, como afirma Bastos:

Tanto a faculdade quanto a escola necessitam repensar suas práticas, para atender às novas exigências do mundo na atualidade. Juntamente, com as novas tecnologias, traçar novas metas e assim inserir a todos um novo método de conhecimento que venha de encontro com as ansiedades do novo aluno, o qual chega à instituição já com o conhecimento de novas tecnologias atuais que fazem parte do mundo moderno e avançado (BASTOS, 2022, p. 2).

Nas palavras de Bastos os alunos já ingressam nas instituições de ensino com conhecimentos das novas tecnologias, porém, não ocorre de forma homogênea, aqueles alunos que possuem condições financeiras melhores, já chegam à escola com vantagem, sobretudo com relação ao uso de tecnologias digitais, possuem equipamentos (*SmartPhones, tablets, computadores*), rede de internet e acesso as informações. O que facilita na obtenção de informações e construção do conhecimento, na sua formação e transformação cidadã, conforme cita Ferreira:

A transformação digital não diz respeito apenas a tecnologia, mas também a um conjunto de renovações e mudanças estratégicas que recriam e geram valor a diferentes níveis das organizações, redes de negócios, indústria ou sociedade. O Ensino Superior não está apartado disso pelo seu papel na preservação, geração e aplicação de conhecimento (FERREIRA, 2022, p. 03).

Observa-se que a tecnologia digital desempenha um papel fundamental para construção da sociedade, transforma o ambiente e o sujeito nele inserido, desperta sentimentos, possibilita inovações diversas, capacita o sujeito, muda a história e a vida dele na sociedade. Sabendo-se da importância que a tecnologia desempenha para toda sociedade, surgiu a curiosidade de investigar as contribuições dela no ensino superior.

EXISTE UMA LACUNA ENTRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO

Os últimos quatro anos, serviram como alerta sobre a importância que as tecnologias digitais desempenham na educação em todos os níveis, ou deveriam desempenhar, isto porque são destinados recursos financeiros Federais e Estaduais para Programas de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR), Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO), Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), Programa um Computador por Aluno (PCA), BRASIL (2023, p. 01). Estes programas de implantação de tecnologias nas escolas públicas, investimentos em formação docente e em equipamentos digitais, com intuito de eliminar a deficiência tecnológica. Porém, as barreiras geográficas e a falta de capacitação humana têm impedido a execução efetiva destes projetos, (grifo nosso).

Em pesquisa realizada pela União Internacional de Telecomunicações (UIT), e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), mapeou-se mais de 800 mil escolas em 30 países. Uma iniciativa global para conectar todas as escolas à internet. No entanto, observa-se que apesar do investimento em tecnologia digitais, existe uma grande lacuna que precisa ser preenchida, segundo UNICEF-UIT:

Embora os números do relatório apresentem um quadro alarmante, a situação provavelmente é pior devido a fatores de combinação, como acessibilidade, segurança e baixos níveis de habilidades digitais. De

acordo com os dados mais recentes da UIT, as baixas habilidades digitais continuam a ser uma barreira para a participação significativa em uma sociedade digital, enquanto a telefonia móvel e o acesso à internet permanecem muito caros para muitos no mundo em desenvolvimento como resultado de grandes disparidades no poder de compra (UNICEF-UIT, 2023, p. 01).

Pode-se observar que diante dos fatores apresentados, um dos mais preocupantes é o baixo nível de habilidades digitais, visto que, não depende apenas de o sujeito possuir um aparelho com acesso à internet para obtenção de dados e transformação destes dados em informações. De acordo com a pesquisa tecnologia de informação e comunicação em educação, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - CETIC.BR:

54% dos professores não cursaram na graduação disciplina específica sobre como usar computador e internet em atividades com os alunos. Além disso, 70% não realizaram formação continuada sobre o tema no ano anterior ao levantamento. Dos que realizaram, 20% afirmaram que a capacitação “contribuiu muito” para a atualização na área (CETIC.BR, 2023, p. 01).

A desconexão das Tecnologias Digitais com a educação é nítida, essa afirmativa pode ser facilmente verificada nos dados apresentados pelo CETIC.BR, dados que mostram falhas no processo formativo de docentes, uma realidade que precisa ser corrigida, de maneira que os profissionais da educação se tornem produtores e não apenas consumidores de informação. Pois, sabe-se o quanto as tecnologias digitais são importantes para formação docente e discente. E a computação e a internet, são duas tecnologias que tem facilitado a disponibilização de informação em rede, o que exige novas formas de pensar e agir para aprender a utilizar essas ferramentas e ensinar com o apoio delas. O que não exclui do processo de ensino aprendizagem as formas tradicionais de aprender pelas palavras, pelos gestos, exemplos, textos lidos e escritos, pelo diálogo entre os atores presentes no ambiente escolar, confirmando assim:

Ensinar é como fazer um bolo, pegue 20 alunos, coloque-os em salas diversas e arejadas com material concreto diversificado. Misture com o “professor” comprometido e instrumentalizado. Faça uma massa homogênea e polvilhe bastante criatividade. Acrescente o fermento do salário digno. Deixe fermentar por algum tempo. Com liberdade de ação asse tudo em forno brando e terá uma prática pedagógica ideal (D’ÁVILA, 2021, p. 13).

É notório que ensinar é um processo mediado por tecnologias e pessoas, em que os alunos são as sementes e os professores são os semeadores, os orientadores, os coprodutores do conhecimento infinito do saber, visto que, a sociedade, as tecnologias, as teorias e práticas mudam, justo é, que mude os saberes tradicionais, os conhecimentos tradicionais, que sejam substituídos por outros, a sociedade precisa evoluir.

A necessidade de mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais e sobretudo educacionais parecem ter sido influenciadas pelos acontecimentos da pandemia da COVID-19, os quais estão armazenados na memória de centenas de pessoas que sobreviveram ao cenário de guerra. Em que escolas foram fechadas, países e cidades pararam, pessoas perderam a vida a cada minuto, um verdadeiro caos.

Com o mundo paralisado, o que funcionou naquele momento foram as tecnologias, elas uniram as pessoas, estreitaram as distâncias entre elas, permitiram que os professores e alunos pudessem aprender mutuamente, por meio de aplicativos conectados à internet, via aulas remotas, um caminho estranho para todos, inclusive para alunos e professores que não tinham em suas rotinas o uso dessas tecnologias no processo de ensino aprendizagem. Muitos professores que deveriam possuir domínio em utilizar estas ferramentas tecnológicas, a internet, os softwares, os hardwares, estavam em grande maioria frustrados por não saber, não dominar tais instrumentos, assim:

Muitas universidades no Brasil estão distantes do que é visto como ideal de integração e aplicação dessas tecnologias. Problemas na infraestrutura, como a falta de uso de redes de internet sem fio (WI-FI) e a compra de equipamentos como projetores, computadores e lousas de interação, além da falta de formação adequada dos professores sobre o uso rigoroso dessas tecnologias (ALVES & PAULISTA, 2022, p. 06).

Os obstáculos existentes no uso das tecnologias digitais em escolas e universidades é uma realidade que precisa ser superada, resolvida para que os processos de ensino e aprendizagem sejam de fato modernizados e alunos e professores se desenvolvam, visto que:

À medida que os professores estão cada vez mais envolvidos na oferta de cursos à distância e se expandindo em muitas universidades, os desafios nessa área se intensificam ainda mais, mas os professores não têm o conhecimento do ensino de mídia técnica, de ensino on-line e nem conhecimento na área de educação a distância (EAD), (ALVES & PAULISTA, 2022, p. 05).

Os cursos de formação inicial e continuada são ofertados na modalidade Educação à Distância, os quais são desafiadores para os professores. Visto que eles não possuem o domínio das técnicas de ensino on-line, além da fraca infraestrutura, conexão de internet lenta e computadores ultrapassados.

No entanto, sabe-se que é possível utilizar as tecnologias digitais, a internet na função de criar processos de mudanças e inovações no ensino superior e que a Educação a distância democratiza o conhecimento como afirma o autor:

As ferramentas digitais favoreceram bastante à popularização desta modalidade educativa que cresce a passos largos, democratizando o ensino, com apenas um clique é possível acessar bibliotecas digitais e Universidades em diferentes lugares do continente. A sala de aula é aberta 24 horas por dia, o aluno possui autonomia para gerenciar seu horário de estudo, para buscar conteúdos que o ajude na assimilação do conhecimento. A troca de informação e aprendizagem ocorre instantaneamente, entre professores, alunos e demais envolvidos (Da SILVA, 2022, p. 03).

Pode-se observar que utilizar a tecnologia para expansão de conhecimento no ensino superior é importante e necessário. A seguir descrever-se-á o percurso metodológico como base para o processo de escrita.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para realização deste trabalho, elaborou-se 01 (um) questionário semiestruturado visando à captação de dados relevantes a proposta levantada na pesquisa. E, sabe-se que a técnica é muito importante para obtenção de dados, como afirma D'ÁVILA (2021, p. 125) "As metodologias se traduzem em caminhos abertos e indeterminados que se transversalizam e se desdobram mediante as veredas de diversos métodos e técnicas". Desta maneira, utilizou-se como metodologia a pesquisa de campo com aplicação de questionário semiestruturado, criado na plataforma *Google Forms* e enviado pelo aplicativo *WhatsApp* para grupo de professores do curso de pós-graduação em informática na educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), polo São Raimundo das Mangabeiras – MA. E 07 (sete) professores responderam ao questionário, contendo 05 (cinco) perguntas fechadas de múltipla escolha e 01 (uma) pergunta aberta, subjetiva para os colaboradores da pesquisa, visando descobrir qual a

contribuição das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem na educação superior.

Ferreira (2022, p. 03), afirma que “transformação digital não diz respeito apenas a tecnologia, mas também a um conjunto de renovações e mudanças estratégicas que recriam e geram valor a diferentes níveis das organizações, redes de negócios, indústria ou sociedade”. Assim, após a aplicação do questionário, realizou-se análise e tabulação de dados, que serão apresentados em forma de gráficos, para facilitar no entendimento dos resultados, os quais serão expostos na secção de análise e discussão de resultados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Buscou-se identificar qual era a contribuição das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior em sala de aula de escolas públicas. Haja vista, que parte dos alunos utilizam dispositivos móveis para pesquisar e se relacionar na rede mundial de computadores, contrariando afirmação da pesquisa publicada pela UNICEF-UIT.

Portanto, é de grande relevância teórica para expansão do assunto pesquisado e para o fortalecimento na utilização de tecnologias digitais do processo de ensino e aprendizagem, dado a necessidade de utilização dela para democratização, inovação e renovação do conhecimento.

O assunto é bastante interessante e sabe-se da importância que as tecnologias desempenham na transformação da sociedade moderna, sobretudo na educação que é uma das principais responsáveis pela formação cívica, moral e cidadã. O uso das tecnologias digitais em sala de aula por professores capacitados e familiarizados com as ferramentas digitais ocorre rotineiramente, conforme indicado no gráfico – 1.

1 - Quais os recursos tecnológicos você utiliza em sala de aula?

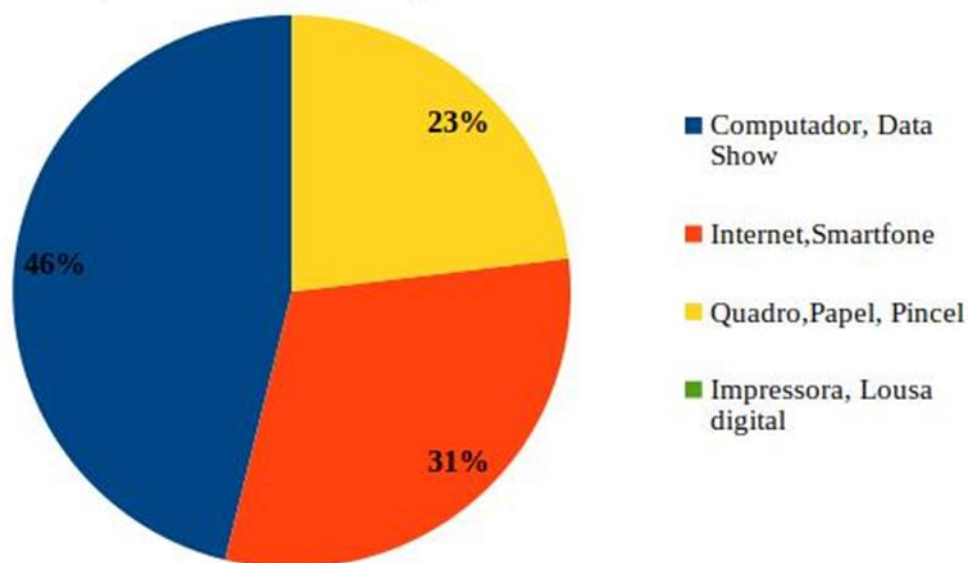


Figura 1: Fonte SILVA (2023)

Na busca de obter informações que ajudasse no entendimento do assunto, foram realizadas perguntas aos professores sobre quais os recursos tecnológicos eles utilizavam em sala de aula. E 46% dos entrevistados responderam que utilizavam computador e *DataShow*. Outros 23% dos entrevistados responderam que utilizavam quadro branco, papel e pincel. E 31% dos entrevistados responderam que utilizavam internet e SmartPhone em sala de aula e todos os entrevistados responderam que não utilizavam impressora e lousa digital em sala de aula. Observe que, mesmo sabendo-se da importância que as tecnologias digitais desempenham para processo de ensino, ainda existem professores que preferem utilizar as velhas tecnologias, o que se confirma no gráfico 1, onde 23% dos entrevistados utilizam velhas tecnologias. No entanto, é necessário treinar os professores para usar as novas tecnologias, como afirma Públio Júnior:

Os docentes de cursos de licenciatura, devem ser treinados para aplicar a tecnologia à aprendizagem, na apresentação e na condução de seus cursos e facilitar, assim, o uso adequado da tecnologia pelos alunos, futuros professores. Desde o primeiro ano, por intermédio do trabalho em equipe realizado nas instalações da instituição, os futuros professores devem ser incentivados a participar de atividades que lhes permitam observar como seus tutores utilizam a tecnologia de forma eficaz (PÚBLIO JÚNIOR, 2018, p. 1).

Professores que recebem treinamento na formação e capacitação para uso das ferramentas digitais em sala de aula, para o exercício docente utilizam as tecnologias de várias maneiras, possuem noção que os dispositivos ajudam, o que possibilita uma melhoria no processo de ensino e a aprendizagem. Conforme apresentado no Gráfico - 2.

2 – Dentre os softwares, quais você utiliza/utilizou para compartilhar conteúdo?

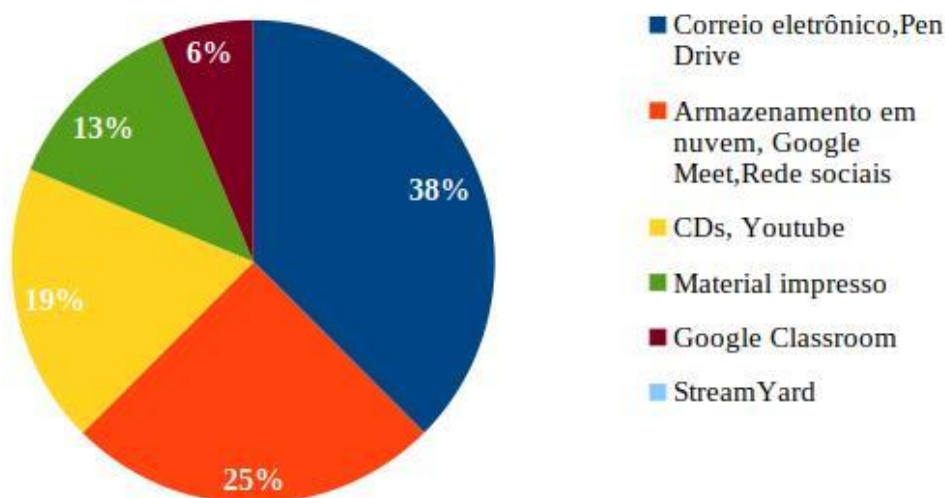


Figura 2: Fonte SILVA (2023)

Perguntou-se aos professores se os mesmos utilizavam software para compartilhar conteúdos com os alunos, 38% dos entrevistados responderam que utilizavam correio eletrônico e Pen drive. E 25% dos entrevistados responderam que utilizava armazenamento em nuvem, *Google Meet* e rede sociais. Outros 19% dos entrevistados responderam que utilizavam CDs e a plataforma *YouTube*, e uma pequena parcela, 13% utilizavam tecnologias tradicionais, como material impresso. E 6% responderam que utilizavam apenas o *Google Classroom*, finalizando com 0% ou seja, nenhum dos entrevistados utilizavam ou utilizaram o *StreamYard*.

A utilização das tecnologias digitais em sala de aula é uma necessidade atual em todas as etapas, da creche às universidades, como afirma.

A utilização de recursos tecnológicos no processo de aprendizagem e a discussão sobre seu uso estão se tornando assuntos importantes em meio a sociedade por estarem relacionados entre si e à questão de se referirem a uma área fundamental na sociedade como um todo, a educação (LISBOA, 2018, p. 3).

Neste sentido, se faz necessário que o professor busque formação adequada para utilização dos softwares em sala de aula e assim, consiga extrair o maior proveito delas, conforme apresentado no Gráfico - 3.

3 - Dentre os softwares/aplicativos abaixo, quais você utiliza em sala de aula?

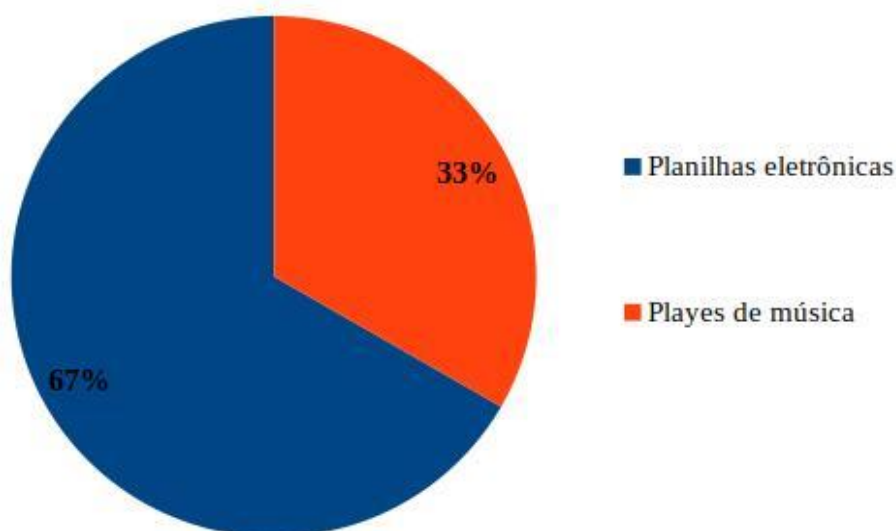


Figura 3: Fonte SILVA (2023)

O uso de tecnologias digitais em sala de aula tem aumentado bastante nos últimos 10 anos, os professores estão cientes da importância que elas tem no processo de ensino e aprendizagem, o que tem contribuído para expansão de uma variedade delas no contexto educacional, em que 67% dos entrevistados responderam que utilizavam as planilhas eletrônicas em sala de aula e outros 33% dos entrevistados responderam que utilizavam os Players de músicas para ajudar a ensinar aos alunos com o auxílio da música. E sabe-se que a música é um importante instrumento pedagógico para o desenvolvimento de múltiplas inteligências, para ensinar disciplinas de história, arte, ciência, inglês, língua portuguesa, existem uma infinidade de possibilidades com o uso de música, por exemplo, assim:

Com acesso fácil, através de aparelhos tecnológicos modernos, a música ocupa um espaço cada vez mais comum em nosso cotidiano. Esses aparelhos contribuem para o seu uso na sala de aula, e através dela é possível oferecer ao aluno uma linguagem capaz de despertá-lo para conhecer o passado do seu país (FRAGA, 2022, p. 12).

Por muito se utilizar o computador e a internet nos processos formativos e educativos, acaba-se deixando de lado, outras tecnologias como a música por

exemplo. O que inspirou a perguntá-los se as tecnologias digitais ajudam ou atrapalham o professor a ensinar, conforme apresentado no Gráfico – 4.

4 - A tecnologia digital ajuda ou atrapalha o professor a ensinar?

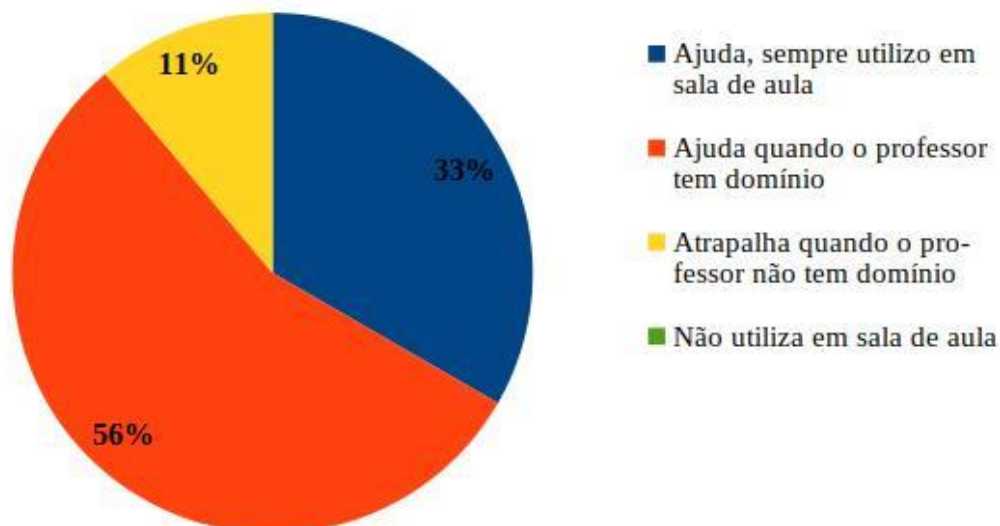


Figura 4: Fonte SILVA (2023)

A educação é um processo complexo em que o professor precisa utilizar várias técnicas, métodos e metodologias para atingir objetivos traçados, inclusive na utilização de tecnologias digitais que por ser bastante flexível exige que o professor planeje bem o plano de aula a ser executado, assim, perguntou-se aos entrevistados se as tecnologias ajudam ou atrapalham o professor a ensinar e 33% dos entrevistados responderam que ajudam e que sempre utilizavam em sala de aula, 11% dos entrevistados responderam que atrapalham quando o professor não tem domínio ao utilizá-las. Outros 56% dos entrevistados responderam que ajudam quando o professor tem domínio, enquanto que nenhum dos entrevistados respondeu não utilizar tecnologias digitais em sala de aula.

É notório que utilizar tecnologias nos processos educativos ajudam no desenvolvimento dos estudantes, porém, é preciso cuidado, formação e planejamento para incorporar as tecnologias digitais na prática docente como ferramentas importantes para promover significativas aprendizagens e para que os objetivos em se utilizar sejam concretizados. O que favorece ganhos reais a comunidade acadêmica, docentes e discentes, visto que, dezenas de serviços que eram realizados

manualmente, os quais consumiam tempo, material, pessoas e recursos financeiros, puderam ser inovados conforme pode-se observar no gráfico – 5.

5 - Quais são os principais ganhos da tecnologia digital em sala de aula?

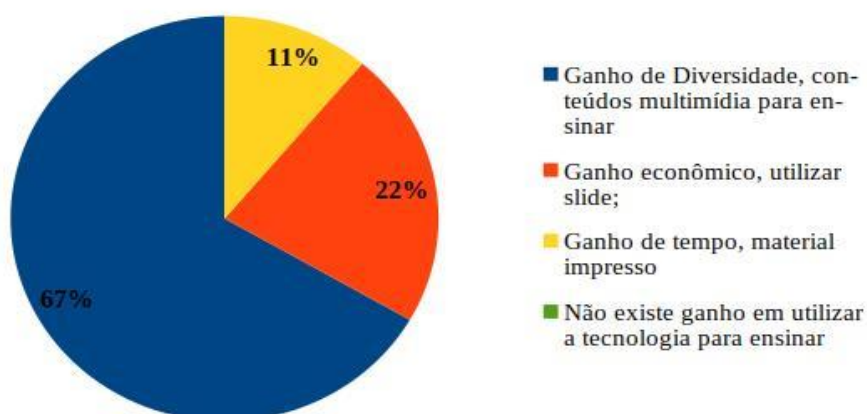


Figura 5: Fonte SILVA (2023)

O dinamismo tecnológico vivido nos últimos anos, inspirados pela necessidade de uso, dado os eventos da COVID-19 e o fechamento das escolas pública e privadas, forçando a expansão do uso digital e tecnológico em todos os setores, principalmente o educacional que se reinventou, inovou e modernizou diversos processos. Serviu de base para perguntar aos professores “quais eram os principais ganhos das tecnologias em sala de aula?”, 67% dos entrevistados responderam que ganhos de diversidade, pois utilizavam conteúdos multimídia para ensinar. Outros 11% dos entrevistados responderam que ganhos de tempo, pois não precisavam imprimir conteúdo para ensinar. E 22% dos entrevistados responderam que Ganhos econômicos, utilizavam slides para exposição de aulas, enquanto que 0% dos entrevistados responderam que não existiam ganhos em utilizar a tecnologia para ensinar. É necessário cuidado ao utilizar tecnologias digitais em sala de aula, conforme Lisboa (2018, p. 4) “Diante do atual uso exagerado de tecnologia, principalmente por parte dos jovens, e seu uso muitas vezes inadequado, pode-se questionar se a tecnologia realmente ajuda no aprendizado do aluno.”

A utilização de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem trouxe muitos ganhos para comunidade acadêmica como pode ser observado nos dados apresentados no gráfico. Portanto, buscou-se mais respostas sobre o assunto tecnologias digitais em sala de aula, perguntou-se aos professores: como em suas

opiniões a utilização de tecnologias digitais ajudam ou atrapalham o professor? O professor A, respondeu que:

Recursos tecnológicos podem auxiliar o professor de diversas maneiras na sala de aula e no processo de ensino aprendizagem, no entanto é necessário que exista um conhecimento sobre as ferramentas tecnológicas e que a instituição de ensino ofereça estrutura para utilização de alunos e professores (Professor A, 2023).

Na fala do respondente podemos perceber que não bastam existir as tecnologias no ambiente educacional, são necessárias capacitações para utilização dessas tecnologias em sala de aula. E seguindo esse raciocínio, é necessário planejamento para que sejam alcançados os objetivos propostos, como informou o professor B:

Hoje em dia a dinâmica do ensino proporciona uma melhor qualidade no repasse das informações. O uso das tecnologias pode sim ajudar o professor no processo de ensino quando utilizada com um objetivo claro e definido, provendo a interligação de aprendizagens (Professor B, 2023).

Com base nos dados apresentados, não existem dúvidas da importante contribuição que as tecnologias digitais desempenha para todas as etapas da educação, principalmente para o ensino superior, por ser o momento ideal para formação dos jovens professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos possibilitou de acordo com os objetivos traçados, identificar através da percepção dos professores como as tecnologias digitais contribuem no processo de ensino aprendizagem na Educação Superior. Percebeu-se que falta de capacitação de professores é uma das causas que impedem a utilização efetiva das tecnologias digitais em sala de aula. Além disso, detectou-se que existiam outros desafios, tais como professores pouco familiarizados com a utilização de tecnologias digitais em processo de formal humana.

Constatou-se com base nas respostas, que mais da metade dos professores não receberam formação adequada para utilizar tecnologias digitais, respondendo a hipótese levantada de que os educadores não receberam qualificação profissional para utilização destas tecnologias digitais em sala de aula. Na teoria as tecnologias

digitais são instrumentos indispensáveis dentro e fora da sala de aula, na prática uma parte dos professores, acreditam que ela atrapalha o rendimento dos alunos e dos professores, confirmando as falas dos professores que responderam que utilizar tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem atrapalha quando não se tem domínio em utilizá-la, e isto levou uma pequena parcela de professores a optar por utilizar tecnologias tradicionais.

Conclui-se que a utilização de tecnologias digitais no ensino superior é muito importante para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. E que o uso de tecnologias no processo educacional trouxe ganhos econômicos, agilizou processos, simplificou e democratizou o conhecimento acadêmico. E que é um processo que recebe certa resistência de alguns professores porque estes não se sentem preparados para utilizar esta poderosa ferramenta dentro do processo pedagógico. O presente trabalho visa contribuir para expansão do tema pesquisado, para que assim, as discussões sobre a contribuição das tecnologias digitais no ensino superior de maneira pedagógica, seja cada dia, mais recorrentes. Deixá-los a margem desta do atual cenário mundial, nacional e municipal. A inclusão das tecnologias como ferramentas acessórias ao cotidiano das pessoas na sociedade, e inclusive no espaço escolar, propiciará um leque de novas oportunidades tanto no processo de ensino quanto de aprendizagem, possibilitando para ambos os atores uma vivência de múltiplas descobertas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Renato dos Santos; PAULISTA, Cristian Augusto. **TDIC - UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**: das possibilidades e inovações à superação de barreiras e desafios. Taquaritinga: SP, 2022. 08 p.

BASTOS, Ana Paula. **O aprimoramento das novas tecnologias no ensino superior**. Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/products/o-aprimoramento-das-novas-tecnologias-no-ensino-superior/>. Acesso em: 21. mar. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa do MEC voltados à formação de professores**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores?Id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 15.mar.2023.

COSTA, Christine Sertã; MATTOS, Francisco. **Tecnologia na sala de aula em relatos de professores**. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/04/Tecnologia-na-Sala-de-Aula-em-Relatos-de-Professores-ilovepdf-compressed.pdf>. Acesso em: 24.mar.2023.

D'ÁVILA, Cristina. **Métodos e técnicas de ensino e aprendizagem para a Educação Superior: cardápio pedagógico** / Cristina D'Ávila. - Salvador: EDUFBA, 2021. 125 p.

DA SILVA, Esivaldo Idalino; DE JESUS, Edna Maria; DE FREITAS FLORÊNCIO, Clarice Pereira. **Educação à distância, processos tecnológicos para o ensino democrático**. In: Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online.

FERREIRA, A. V. L. (2022). **Contribuições para a transformação digital no ensino superior em Angola**. RAC: revista angolana de ciências.

FONTOURA, Juliana. **Quais os desafios dos professores para incorporar as novas tecnologias no ensino**. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/05/09/quais-os-desafios-dos-professores-para-incorporar-as-novas-tecnologias-no-ensino/>. Acesso em 18. fev. 2023.

FRAGA, João Maria de. **O uso da música como recurso didático e documento no ensino de história sobre os governos militares no Brasil**. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/48464>. Acesso em: 24. mar.2023.

PÚBLIO JÚNIOR, Claudemir. **O Docente e o uso das tecnologias no processo de ensinar e aprender**. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11190/7554>. Acesso em: 23.mar.2023.

LISBOA, Mateus Amorim. **O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL NA SALA DE AULA: um olhar sobre o contexto escolar na cidade de Caruaru - PE**. Disponível em: <https://www.brasilecola.com>. Acesso em: 24.mar.2023.

UNICEF. **Dois terços das crianças em idade escolar no mundo não têm acesso à internet em casa, diz novo relatório do UNICEF-UIT**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-tercos-das-criancas-em-idade-escolar-no-mundo-nao-tem-acesso-a-internet>. Acesso em: 11 de fev 2023.

Capítulo 14

ATIVIDADES RICAS PARA ENSINO FUNDAMENTAL II: OS PROCESSOS MATEMÁTICOS EM SALA DE AULA

 DOI: 10.5281/zenodo.10513162

Cecilia Calvo Pesce

*Doutora em didática da matemática pela Universidade Autônoma de Barcelona,
Professora de matemática na Escola Sant Gregori (Barcelona) e Referência didática
na Innovamat Education, ccalvo@santgregori.org*

Marc Caelles Vidal

*Professor de matemática na Escola Sant Gregori (Barcelona) e Especialista didático
na Innovamat Education, mcaelles@santgregori.org*

Blanca Souto Rubio

*Doutora em didática da matemática pela Universidade Complutense de Madrid e
Especialista didática na Innovamat Education blanca.souto@innovamat.com*

Marçal Torrallardona Raventós

Especialista didático na Innovamat Education, marsal.torrallardona@innovamat.com

RESUMO

Para desenvolver competências matemáticas nos estudantes, é crucial não apenas transmitir conhecimentos, mas também promover processos que estruturam o pensamento matemático. Pólya e Freudenthal são figuras-chave que influenciaram o ensino de matemática como um conjunto de processos. A OCDE, através do Marco de PISA, apoia esta abordagem baseada em competências. São propostos quatro processos essenciais: resolução de problemas, raciocínio e prova, conexões, e comunicação e representação. As atividades ricas são ferramentas didáticas que integram conteúdo matemático significativo e promovem um ambiente de ensino aberto e flexível. Para serem eficazes, estas atividades devem proporcionar oportunidades de aprendizagem, contextualizar o conteúdo matemático e promover a discussão produtiva e a colaboração. Além disso, devem ser inclusivas, permitindo a

participação de todos os estudantes. São apresentadas duas atividades práticas: “Dados de inteiros”, que convida os estudantes a explorar a probabilidade e as operações com números inteiros através da regra de Laplace, e “Cover-up para resolver equações de primeiro grau”, que promove a descoberta de estratégias para revelar incógnitas e resolver equações. Estas atividades ilustram como aplicar os processos matemáticos em sala de aula e fomentar a participação ativa dos alunos. Em conclusão, a implementação de atividades ricas, alinhadas com um marco teórico sólido e focadas em processos matemáticos chave, é fundamental para uma aprendizagem matemática competente e significativa.

Palavras-chave: Atividades ricas. Processos. Gestão de sala de aula. Perguntas.

ABSTRACT

To develop mathematical competencies in students, it is crucial not only to impart knowledge but also to promote processes that structure mathematical thinking. Pólya and Freudenthal are key figures who have influenced the teaching of mathematics as a set of processes. The OECD, through the PISA Framework, supports this competency-based approach. Four essential processes are proposed: problem-solving, reasoning and proof, connections, and communication and representation. Rich activities are teaching tools that integrate meaningful mathematical content and promote an open and flexible teaching environment. To be effective, these activities must provide learning opportunities, contextualize mathematical content, and promote productive discussion and collaboration. Additionally, they must be inclusive, allowing all students to participate. Two practical activities are presented: “Integer Dice,” which invites students to explore probability and operations with integers through the Laplace rule, and “Cover-up for Solving First-Degree Equations,” which encourages the discovery of strategies for uncovering unknowns and solving equations. These activities illustrate how to apply mathematical processes in the classroom and encourage active student participation. In conclusion, the implementation of rich activities, aligned with a solid theoretical framework and focused on key mathematical processes, is essential for competent and meaningful mathematical learning.

Keywords: Rich math activities. Processes. Classroom management. Questions.

INTRODUÇÃO

Cada vez mais, nós, professores e educadores, compartilhamos o valor de desenvolver a competência matemática dos nossos alunos. Compreendemos, graças à pesquisa, reflexão e experiência, que os conteúdos curriculares não são suficientes: é necessário transmitir também uma maneira de fazer, uns processos que estruturem o pensamento e a atividade matemática e que, em última análise, deem sentido aos conteúdos.

1. Marco teórico de referência

1.1. Os processos da competência matemática

Desde Pólya (1945), que já advertia que mergulhar os nossos alunos em operações e procedimentos rotineiros mata o interesse e obstaculiza o desenvolvimento intelectual, até Freudenthal (1973), considerado por muitos o pioneiro ao conceber as matemáticas como uma atividade com processos, é evidente que esta tendência não é nova nem experimental. Atualmente, os currículos oficiais de muitos países emergem desta concepção de competência. Inclusive o Marco de avaliação e de análise de PISA para o desenvolvimento: leitura, matemáticas e ciências da OCDE (2017), também justifica uma concepção de competência da aprendizagem das matemáticas. Ditas competências podem ser fragmentadas em sub-competências que permitam uma maior concretização e profundidade, mas isso também implica um aumento da complexidade na sua análise e tradução para o que ocorre na sala de aula. Por outro lado, numa abordagem mais prática que teórica a todas estas ideias, propomos agrupar as competências em quatro processos que permitam desenvolver esta maneira de fazer em sala de aula, sem que isso suponha um esforço impossível assumir por parte dos docentes. Os quatro processos se descrevem a seguir.

O processo de **Resolução de problemas** inclui as fases que devemos seguir para resolver problemas (ou seja, situações desconhecidas que requerem uma estratégia de resolução): formular e traduzir o problema, resolvê-lo mediante ferramentas ou estratégias, verificar a solução, formular novas perguntas, etc. É o processo mais central e, como já apontou Pólya, o que nos proporciona um melhor ambiente para desenvolver a competência matemática global. O processo de **Raciocínio e prova** se concentra nas habilidades que partem da análise da situação para formular e testar conjeturas, fazer deduções razoáveis, observar padrões, generalizar e, sobretudo, argumentar qualquer afirmação feita em sala de aula. O processo de **Conexões** inclui todas as relações que encontramos ou estabelecemos entre ideias e conceitos. Distinguimos dois grandes tipos de conexões: as que ocorrem dentro do âmbito das matemáticas e as que ocorrem com a realidade quotidiana. Por último, o processo de **Comunicação e representação** nos fala das habilidades relacionadas com a transmissão de informação matemática e as mudanças de representação, seja como emissores ou como recetores, individualmente ou

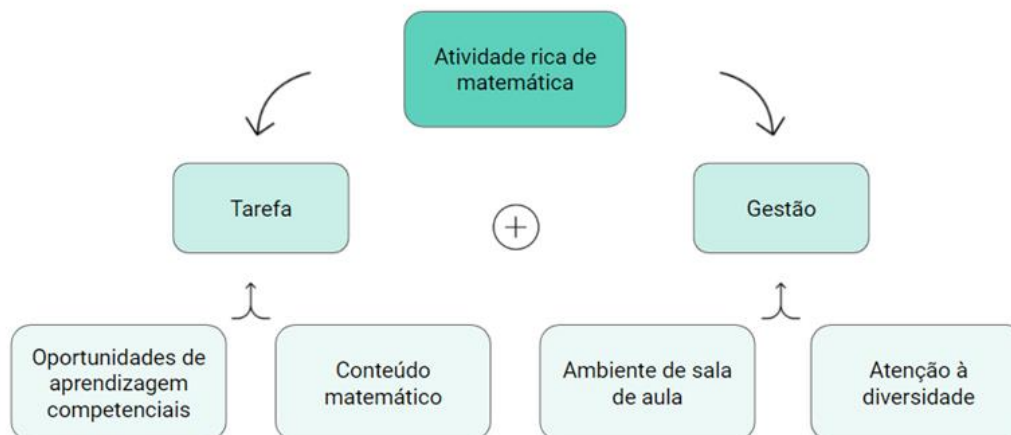
coletivamente. Distinguimos até cinco formas de comunicar ou representar um conceito: oralmente, por escrito, graficamente, mediante tecnologia e mediante materiais manipulativos.

No entanto, **definir os processos que queremos trabalhar não é suficiente para que se produzam oportunidades de aprendizagem significativas em sala de aula**. Devemos conhecer e dispor de atividades ricas que nos permitam fomentar um ambiente verdadeiramente competencial. Na secção seguinte, definimos o que entendemos por “atividade rica de matemáticas” e, mais adiante, expomos os exemplos concretos que veiculam o presente artigo.

1.2. Atividades matemáticas enriquecedoras

São muitos os autores que definiram sua concepção sobre o que significa enriquecer a atividade matemática em sala de aula. Piggott (2011), no âmbito da iniciativa NRICH da Universidade de Cambridge, propõe um quadro que compreende dois fatores: o conteúdo e o ensino. Segundo Piggott, as atividades ricas requerem, por um lado, um conteúdo baseado em problemas atraentes que propiciem o desenvolvimento e uso de estratégias e o pensamento matemático; e, por outro lado, uma abordagem do ensino (isto é, uma gestão de aula) que fomente um ambiente aberto e flexível no qual se promova o trabalho cooperativo, a exploração e a comunicação, e onde se aproveite a diferença como ferramenta de aprendizagem. Os dois fatores que descreve Piggott guardam uma clara relação com os elementos de uma atividade matemática rica que descrevemos no passado 14^o Congresso Internacional de Educação Matemática (ICME14), onde tivemos a oportunidade de apresentar um workshop sobre atividades ricas para a sala de aula primária (Vilalta e outros, 2021). Nesse workshop, partindo das ideias de Deulofeu e Vila (2021), elaboramos um esquema como o seguinte:

Figura 1. Elementos de uma atividade matemática enriquecedora.



Portanto, parece claro que a riqueza de uma atividade depende tanto da tarefa quanto da gestão. Então, como deve ser a tarefa? E o que devemos considerar durante a sua gestão em sala de aula?

Em primeiro lugar, a tarefa deve proporcionar oportunidades de aprendizagem dentro de um ou vários dos **processos** matemáticos descritos. Em segundo lugar, a tarefa deve abordar um **conteúdo** matemático que seja contextualizado (significativo para o aluno), rigoroso e conectado com os conhecimentos prévios e futuros. Quanto à gestão, devemos planejar e promover um **ambiente** de aula que incentive a discussão produtiva baseada em perguntas, a colaboração e a conversa entre pares, e a investigação proativa. Por último, adicionamos um aspecto que nem todos os autores de referência contemplam em sua definição de riqueza: a atenção à **diversidade** para alcançar a equidade. Segundo Bartell e outros (2017), as práticas de ensino sem atenção explícita à equidade estão inevitavelmente condenadas ao fracasso. De fato, entendemos que a gestão não é completamente rica se não levar em conta as necessidades especiais dos alunos. Isso significa que, por meio da nossa gestão, devemos assegurar que todos os alunos participem da mesma atividade. Este objetivo é possível, como descrito em NRIC (2013, 2017), se a atividade for de ' piso baixo' (permite a entrada a todos os alunos) e de 'teto alto' (permite fazer muitas conexões e estender a atividade para ir mais além com novas perguntas). Considerando este contexto, vejamos duas atividades ricas que nos permitirão trabalhar os processos matemáticos e que convidarão todos os alunos a se envolverem ativamente, fazendo conjecturas e recolhendo dados para obter conclusões.

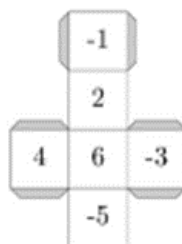
2. Atividades propostas

As atividades escolhidas pretendem exemplificar as ideias desenvolvidas no quadro teórico. Por isso, procuramos que a seleção contemple conteúdos diversos e oportunidades dentro dos quatro processos. As duas atividades ricas surgem do projeto descrito em Vilalta (2021). Para cada atividade, apresentamos a tarefa e analisamos seus elementos de riqueza didática, desde os processos até a gestão da sala de aula.

2.1. Atividade 1: Dados Inteiros

Nesta primeira atividade, o objetivo é refletir sobre o cálculo da probabilidade de um evento usando a regra de Laplace, num contexto de lançamento de dados. Os dados em questão têm o seguinte desenvolvimento:

Figura 2. Desenvolvimento dos dados inteiros.



Explicamos que, ao lançarmos dois dados, realizamos as seguintes operações com os valores obtidos:

- Somar ambos os valores.
- Encontrar a distância entre ambos os valores.
- Multiplicar ambos os valores.
- Determinar o máximo entre ambos os valores.

Com base nessa premissa, formulamos perguntas como: *Qual é o maior/menor resultado possível em cada operação? Qual é o resultado mais/menos provável em cada operação? O que há de especial nos números que aparecem como resultados menos prováveis da multiplicação? Qual é a probabilidade de obter um resultado*

positivo na soma/multiplicação? Qual é a probabilidade de obter um resultado negativo ao determinar o máximo entre os dois dados? Qual é o único número possível de obter como resultado em todos os quatro experimentos? Se apostamos que o resultado será 4, com qual operação seria mais interessante jogar?; etc.

Essas perguntas possibilitam a formulação de conjecturas e experimentação em pequenos grupos para testá-las. Finalmente, concluímos com a validação teórica das probabilidades usando a regra de Laplace, que envolve a relação entre casos favoráveis e casos possíveis. Tudo isso ocorre num contexto de prática produtiva com operações envolvendo números inteiros. Durante a condução da atividade, incentivamos os alunos a fazer previsões, experimentar e validar ou refutarem as suas previsões, para depois refletirem em conjunto sobre a atividade e justificarem teoricamente o que ocorreu experimentalmente.

Os processos abordados se concentram em compreender o problema, fazer conjecturas para testá-las experimental e teoricamente, e organizar as informações de forma representativa.

2.2. Atividade 2: Cover-up para resolver equações de primeiro grau

Nesta segunda atividade, propomos uma breve sequência didática para descobrir um procedimento de resolução de equações de primeiro grau. Na primeira dinâmica, apresentamos a pergunta: "Qual número está escondido sob a mancha?" A partir daí, pretendemos discutir para descobrir a estratégia de "desfazer o caminho" ao encontrar a incógnita que está escondida sob a mancha.

Figura 3. Expressão com uma incógnita sob a mancha.

$$(\text{mancha} + 20) : 3 - 5 = 4 \quad \rightarrow \quad \begin{array}{ccccccc} & +20 & & :3 & & -5 & \\ & \xrightarrow{\quad} & & \xrightarrow{\quad} & & \xrightarrow{\quad} & \\ \text{mancha} & \xleftrightarrow{\quad} & \text{.....} & \xleftrightarrow{\quad} & \text{.....} & \xleftrightarrow{\quad} & 4 \\ & \xleftarrow{\quad} & & \xleftarrow{\quad} & & \xleftarrow{\quad} & \\ & \text{.....} & & \text{.....} & & \text{.....} & \end{array}$$

Apresentamos mais equações (como as mostradas na figura a seguir), que podem se estender além de equações lineares, e pedimos aos alunos que as resolvam usando a estratégia de cover-up.

Figura 4. Equações não lineares.

$$3^{2 \cdot \# - 3} = 27 \qquad (\# - 4)^3 + 3 = 11$$

$$\left(\frac{20 - \#}{4} \right)^3 = 8$$

Chegado o momento, introduzimos o x como elemento matemático para representar a mancha e transitamos para uma representação mais eficiente dos passos, como mostrado a seguir.

Figura 5: Expressão com uma incógnita sob a mancha resolvida mediante cobertura.

$$35 : (40 - \#) = 5$$

$$40 - \# = 7$$

$$\# = 33$$

$$2 \cdot (3 + 2 \cdot x) = 30$$

$$3 + 2 \cdot x = 15$$

$$2 \cdot x = 12$$

$$x = 6$$

Em qualquer caso, os processos trabalhados se concentram em compreender o significado de incógnita e, sobretudo, em desenvolver estratégias de resolução de equações nas quais a incógnita aparece apenas uma vez, assim como formas de representá-las a partir do estabelecimento de conexões com o cálculo de operações combinadas.

Ao longo desta última atividade, exploramos de maneira colaborativa um quebra-cabeça de equações para resolvê-las mediante cover-up e discutir as vantagens e as limitações desta estratégia de resolução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, exploramos o quadro teórico da competência matemática e a importância de desenvolver processos matemáticos em sala de aula. Destacamos a necessidade de ir além da mera transmissão de conteúdos curriculares e focar no ensino de como pensar e abordar problemas matemáticos de maneira competente. Nesse sentido, os quatro processos fundamentais que delineamos: Resolução de problemas, Raciocínio e prova, Conexões, e Comunicação e representação, foram apresentados como pilares para estruturar uma educação matemática efetiva e

significativa.

Além disso, discutimos o conceito de atividades ricas em matemática, que se baseiam em um conteúdo matemático atraente e uma gestão de sala de aula que fomenta a exploração, a colaboração e a comunicação. Destacamos a importância de projetar tarefas que abordem os processos matemáticos e que estejam contextualizadas e conectadas com as experiências prévias e futuras dos estudantes. A atenção à diversidade e à equidade em sala de aula também foi apresentada como elementos cruciais na gestão de atividades ricas.

As duas atividades propostas neste artigo, relacionadas com o cálculo de probabilidades e a resolução de equações de primeiro grau, servem como exemplos concretos de como implementar uma prática docente orientada para a competência matemática e a riqueza em sala de aula. Estas atividades foram desenhadas para envolver os estudantes em processos matemáticos e fomentar a experimentação, a conjectura e a justificação teórica.

Em conclusão, o ensino de matemática não se limita à transmissão de fatos e fórmulas, mas implica o desenvolvimento de habilidades e processos que permitem aos estudantes compreender profundamente a matemática e utilizá-la nas suas vidas. Ao adotar uma abordagem baseada em competências e ao projetar atividades ricas, os professores podem proporcionar aos estudantes uma educação matemática significativa e enriquecedora. Esperamos que as ideias e exemplos apresentados neste artigo inspirem os educadores a transformar suas práticas educativas e promover um aprendizado das matemáticas mais profundo e significativo em suas salas de aula.

REFERÊNCIAS

Bartell, T., Wager, A., Edwards, A., Battey, D., Mary Foote, M. y Spencer, J. Toward a framework for research linking equitable teaching with the standards for mathematical practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 48(1), 7-21.

Deulofeu, J. y Vila, A. (2021). Aprender a pensar matematicamente en ambientes de resolución de problemas. *GIDIMAT-UA (Ed.), Ideas para la Educación Matemática. Perspectivas desde el Trabajo de Maria Luz Callejo de la Vega.* (pp.41-68). Compobell: Murcia.

Freudenthal, H. (1973). *Mathematics as an educational task*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

NRICH team (2013). Low Threshold High Ceiling - an Introduction. *NRICH - Millennium Mathematics Project*. Cambridge University. <https://nrich.maths.org/10345>

NRICH team (2017). Creating a Low Threshold, High Ceiling Classroom. *NRICH - Millennium Mathematics Project*. Cambridge University. <https://nrich.maths.org/7701>

OCDE (2017), *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*, OECD Publishing, París

Piggott, J. (2011). Mathematics enrichment: What is it and who is it for? *NRICH - Millennium Mathematics Project*. Cambridge University. <https://nrich.maths.org/5737>

Pólya, G. (1945). *How to solve it*. Princeton University Press.

Vilalta, A., Morera, L., Rojas, F., Solar, H. (2021). *Rich Math Activities for a Primary School Class*. Taller presentado en formato virtual en el 14º Congreso Internacional de Educación Matemática (ICME14), Shanghái, China.

Vilalta, A. (2021). Un proyecto para desarrollar la competencia matemática en el aula de primaria. *Uno: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 92, 73-79.

Capítulo 15

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E ATUAÇÃO NO CONTEXTO INCLUSIVO ESCOLAR: VOZES DE FUTUROS PEDAGOGOS

 DOI: 10.5281/zenodo.10513193

Gleisy Kelly Moreira Lima

Discente da Universidade da Amazônia, gleisy.fotog@hotmail.com.

Maria Elizabeth G. Franco

Discente da Universidade da Amazônia, bete.lin@hotmail.com.

Dayanne Daila da Silva Cajueiro

Docente da Universidade da Amazônia, Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas, dayanne_daila@hotmail.com.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo verificar a opinião de futuros pedagogos sobre sua formação inicial e o que esta assegura para sua futura atuação como docente no contexto da Educação Inclusiva na Educação Básica. Reconhecendo que atuar na inclusão escolar é deveras complexo e necessita de um aporte teórico e prático bem estruturado e consolidado mediante a realidade atual da educação no país. Para tanto, esta pesquisa de opinião teve um caráter qualitativo. Tendo como lócus uma universidade do município de Ananindeua, como participantes 81 discentes do curso de Pedagogia, estando no 2º, 4º, 6º e 8º períodos. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um formulário on-line na plataforma do Google (Google Forms). Como aporte teórico, foram utilizados, os estudos de Saviani (2009), Gatti (2010), Mantoan (2023), entre outros. Os resultados apontaram: para o reconhecimento dos acadêmicos da existência de componentes curriculares específicos com o apoio de outros não específicos, que discutem o tema inclusão escolar; que existe uma necessidade de melhoria nas práticas pedagógicas voltados para a área da educação inclusiva; que é preciso melhorar ou aumentar os componentes curriculares na forma de teorias e práticas para fundamentar melhor as futuras atuações na área; que a universidade desempenha papel relevante no processo de construção de conhecimento e produção de profissionais para atuarem na educação básica no contexto da educação inclusiva.

Palavras-chave: Pedagogia. Educação Básica. Educação Inclusiva. Formação. Atuação Docente.

ABSTRACT

This research aimed to verify the opinion of future pedagogues about their initial training and what this ensures for their future performance as a teacher in the context of Inclusive Education in Basic Education. Recognizing that working on school inclusion is very complex and requires well-structured and consolidated theoretical and practical support based on the current reality of education in the country. Therefore, this opinion survey had a qualitative nature. Having as its locus a university in the city of Ananindeua, the participants were 81 students from the Pedagogy course, in the 2nd, 4th, 6th and 8th periods. The data collection instrument used was an online form on the Google platform (Google Forms). As theoretical support, studies by Saviani (2009), Gatti (2010), Mantoan (2023), among others, were used. The results pointed to: the recognition by academics of the existence of specific curricular components with the support of non-specific ones, which discuss the topic of school inclusion; that there is a need to improve pedagogical practices aimed at the area of inclusive education; that it is necessary to improve or increase curricular components in the form of theories and practices to better support future actions in the area; that the university plays an important role in the process of building knowledge and producing professionals to work in basic education in the context of inclusive education.

Keywords: Pedagogy. Basic education. Inclusive education. Training. Teaching Activity.

INTRODUÇÃO

O tema Inclusão, no Brasil, tem se mantido como um tema atual em discussões e debates na área da Educação, Cultura, e outras. Várias propostas, ações e políticas sobre a inclusão foram implementadas nas mais diversas esferas como lazer, trabalho, saúde, etc. Compreendemos que a inclusão não se restringe apenas às deficiências, mas de uma forma geral devemos pensar na inclusão relacionada a diversidade de pessoas existentes na sociedade.

Neste contexto de discussão devemos relembrar episódios que tornaram as pessoas com deficiência discriminadas, negligenciadas, sendo um exercício bem antigo, vindo de uma história de povos, civilizações, sociedades que supervalorizavam capacidades físicas (homens fortes e saudáveis para guerrear), sensoriais (que cultuavam a arte e o belo) e cognitivas (valorizavam a inteligência, filosofias e criatividade), a falta de qualquer dessas capacidades, levava ao extermínio, a segregação social, a discriminação. (RODRIGUES, 2008)

Mas a história não nos apresenta apenas os percalços, o sofrimento das pessoas com deficiência, também nos mostra as lutas e mudanças que existiram em

todo um caminhar da evolução humana, social, política, legislativa e de certa forma mudanças de pensar e agir da própria sociedade em relação a essas pessoas.

Como exemplo na Idade Média, podemos citar a criação de um código de sinais para ensinar pessoas surdas a ler e escrever, criado pelo italiano Girolamo Cardano (1501 - 1576) que era filósofo e matemático, na mesma linha da deficiência auditiva, tempos depois, o filósofo e médico inglês John Bulwer (1606 - 1656), também incentiva a linguagem com as mãos e defende um método para ensinar a leitura labial como auxílio para a comunicação em sociedade. (GUGEL, 2007)

Na Idade Moderna temos como exemplo na Europa, a criação de instituição na forma de hospitais e abrigos, para pessoas com deficiências. Nesta mesma época, com o avanço da ciência e tecnologia surgem as cadeiras de roda, muletas, móveis e calçados adaptados e Louis Braille cria o sistema de leitura e escrita braile. Na contemporaneidade temos as unidades especializadas para deficientes, instituições de reabilitação e cuidados dos deficientes e inúmeras leis de amparo, trabalho e educação, como as expressas na constituição brasileira, nas leis de diretrizes e bases de 1996 e outras. (Ibid.)

Essas mudanças nos trouxeram ao que temos hoje, inicialmente a Educação Especial como uma modalidade de ensino que objetiva desenvolver as habilidades de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, para isso ela promove o atendimento educacional especializado em contraturno para alunos deficientes matriculados no sistema de ensino regular.

E a Educação Inclusiva como uma nova modalidade de ensino, proveniente de mudanças paradigmáticas, vinculadas a Inclusão Social, onde o processo educativo é também um processo social, que deve assegurar a todos, deficientes ou não, o direito à educação, reconhecendo e respeitando a diversidade como uma condição natural do ser humano livre de preconceitos.

Nesse sentido, estão ocorrendo gradativas tentativas de mudanças organizacionais, como o ingresso da língua brasileira de sinais (Libras) nos currículos de formação superior e acréscimos de cursos específicos superiores como o curso de Letras/Libras em várias universidades brasileiras.

Mas mesmo com essas mudanças, ainda se tem um nó que entrava a educação inclusiva, nos referimos a uma formação profissional docente que dê suporte para esta educação inclusiva, principalmente nas séries iniciais, esse obstáculo é uma condição atual de todo o país.

Nesse contexto de formação, apresentamos como problemática para a pesquisa o seguinte questionamento: **O que manifestam os futuros pedagogos sobre sua formação inicial e o que esta assegura para sua futura atuação como docente no contexto da Educação Inclusiva na Educação Básica?**

Para sustentar, a problemática pesquisada teremos como autores base: Sasaki (1997, 2012), Silva (2014) e Editora Poisson (2019) que abordam os paradigmas históricos da deficiência, políticas públicas e inclusão; Omote (2004), Candeias (2009) e Poker, Martins e Giroto (2016) que falam sobre a Educação Inclusiva, concepções, práticas e realidade; Freire (2002), Saviani (2009), Tardif (2014) e Duarte e Munhoz (2021) que discutem sobre a aspectos históricos e teóricos da formação de professores; e Mantoan (2003), Miranda e Filho (2012), Baú (2014) e Reis e Souza (2022) que tem estudos sobre a formação de professores para a educação inclusiva; entre outros.

JUSTIFICATIVA

O nosso interesse em estudar essa temática inicialmente surgiu de discussões realizadas sobre os temas formação inicial, formação extra e educação inclusiva de pessoas com deficiência no ensino regular em disciplinas do curso de Pedagogia, como Libras e Educação Inclusiva, observações em ambiente de estágio, além de leituras sobre, que impulsionaram a busca por compreender o que pensam os discentes do curso de Pedagogia sobre: a formação pedagógica inicial do qual fazem parte; da formação extra que ajude a dar suporte na educação inclusiva; e a atuação do pedagogo no contexto do ensino regular e inclusivo.

Nesse sentido, a escolha do tema se torna relevante inicialmente para o meio social e acadêmico por percebermos a necessidade de provocar novas discussões com o intuito de mudar o próprio sistema de ensino superior, seja nos currículos, seja nos cursos, para que possam dar condições de habilitar profissionais capazes de promover a qualidade da educação inclusiva do país, em um segundo plano como contribuição com as pesquisas já existentes na área, oportunizando um iluminar científico na formação de futuros profissionais da área da educação inclusiva, acerca das situações reais e dificuldades no contexto formativo.

Pois, quando pensamos na educação de pessoas com deficiência, pensamos na qualidade que a cada momento é mais exigido nas/das escolas, qual o perfil ideal

de alunos e profissionais, se é que existe, para compor as comunidades escolares, sem exceção, com dignidade e respeito.

OBJETIVOS

- **Geral**

Verificar a opinião de futuros pedagogos sobre sua formação inicial e o que esta assegura para sua futura atuação como docente no contexto da Educação Inclusiva na Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais).

- **Específicos**

- Compreender as relações histórica e de legislação sobre a Inclusão de pessoas com deficiência;
- Reconhecer fatores fundantes na formação inicial de professores para o contexto escolar inclusivo;
- Analisar a opinião dos futuros pedagogos sobre a formação pedagógica inicial e a atuação no contexto do ensino regular e inclusivo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Paradigmas Históricos sobre as Deficiências

A história das pessoas com deficiência, desde a antiguidade até meados da modernidade, sempre foi marcada por muita dor, desespero, morte, discriminação e exclusão pessoal e social.

O processo de exclusão social e educacional das pessoas com deficiência evoluiu durante períodos históricos que Sassaki (1997, 2012) classificou a partir de organizações paradigmáticas. O primeiro de exclusão, que vai das sociedades antigas até meados do século XIX, período que imperou sobre os deficientes a rejeição social, o abandono e até a mortandade, sobressaindo noções negativas de inutilidade ou invalidez. O segundo da segregação, que vai de 1910 a 1940, onde surge na sociedade a noção de cuidados básicos às pessoas com deficiência, com os governos dando assistência a essas pessoas, mantendo-as em instituições (abrigos, manicômios, hospitais).

O terceiro da integração, da década de 1940 até a década de 1990, quando surgem serviços de reabilitação física e profissional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a escolarização no ensino regular e maior abertura no mercado de trabalho, surgiram nesse período as associações para pessoas com deficiências, por todos esses fatores foi considerado como o modelo médico da deficiência e o quarto e atual da inclusão, que teve suas discussões iniciadas desde 1979, sendo fortalecidas em 1981, considerado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, teve suas maiores mudanças a partir de 1990, com o modelo social de deficiência que prioriza a preparação das pessoas com deficiência, mediante as suas especificidades para entrarem na sociedade em todos os níveis, escolaridade, trabalho, lazer, etc. (SASSAKI, 1997, 2012)

Mazzotta (2005) afirma que no Brasil, na contemporaneidade, podemos vislumbrar uma preocupação com pessoas com deficiência, desde os marcos da fundação em 1854 do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) e em 1857 do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES) por D. Pedro II.

Mesmo essas duas deficiências tendo grande visibilidade na época, com a criação desses dois institutos, comenta o autor, somente era atendida uma pequena parcela de crianças e adolescentes com essas deficiências que não chegava a 50 em cada uma delas, e era notório o privilégio de poucos em detrimento de uma enorme população de surdos e cegos no país que ficavam de fora dessas instituições. Sem falar no descaso com outras deficiências como a intelectual e a física.

No caso dos deficientes intelectuais e físicos, Mantoan (2003) assevera, que esses e outros, só foram receber atenção a partir de inúmeros movimentos familiares e sociais a partir da década de 1930, com isso forçosamente ocasionaram novas criações de instituições como o Pestalozzi neste mesmo ano, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais em meados de 1950, além de institutos que iniciaram a integração de pessoas com deficiência física.

A autora ainda comenta que, a partir de 1980 se consolidaram instituições especializadas quanto à educação das pessoas com deficiência e também surgiram as classes especiais vinculadas às escolas regulares de ensino, e todas essas mudanças vieram de lutas e legislações que foram surgindo para consolidar os direitos das pessoas com deficiência.

Algumas das legislações que surgiram mesmo antes da década de 1980 e que fizeram diferença social e educacional para as pessoas com deficiência foram: em 1961, a lei Nº 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência; em 1971, a segunda LDB (Lei Nº 5.692), no período da ditadura militar, que fala sobre as deficiências físicas, mentais, superdotados e outros deveriam receber tratamento em escolas especiais; em 1988, a Constituição Federal que traz vários artigos como o Art. 208 que garante o ensino especializado; em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que garante entre outras coisas o atendimento educacional especializado; em 1996, a LDB que se encontra em vigor até hoje, traz um capítulo específico sobre a Educação Especial.

A partir de 2000, outras normativas surgiram em conformidade com o novo modelo educacional e social proveniente das discussões mundiais, a Inclusão, como: em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentando a Resolução Nº 1 que apresenta diretrizes curriculares para a formação em nível superior para professores da Educação Básica relacionadas às especificidades dos alunos com deficiências; ainda no mesmo ano é sancionada a Lei Nº 10.436 que reconhece como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que teve seu Decreto de regulamentação apenas em 2005 (Nº 5.626); em 2008 é lançado o Decreto Nº 6.571 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, forçando o apoio técnico e financeiro da nação aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade; e em 2015, a Lei Nº 13.146, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão é sancionada com o compromisso de promover uma educação de qualidade e inclusiva. Outras normativas além das citadas, surgiram entre a década de 1960 e hoje, que também trouxeram benefícios de direitos e melhorias de vida, educação, trabalho, e muito mais.

Hoje, as pessoas com deficiências, têm mais leis, mais direitos, mais grupos de luta, mais escolas, mais vagas de emprego, mais momentos de lazer e alegria. Hoje, com todas essas vitórias, ainda existem entraves na vida, educação e acessibilidade dessas pessoas, como a falta de intérpretes nos ambientes públicos e escolas; rampas e pisos podotáteis em todos os prédios e avenidas; materiais adaptados às especificidades das deficiências; etc.

Um desses entraves, que é tema de muitas discussões, é a capacitação de profissionais para atuar nas escolas inclusivas, que Mantoan (2003), comenta, ser

desde a década de 1990, no Brasil, oferecidos muitos cursos de capacitação, para dar conta da demanda de alunos, unidades especializadas e classes existentes no país, mas ainda temos enormes necessidades e dificuldades nessa área.

Omote (2004) complementa o pensamento da autora, esclarecendo terem se intensificado as discussões, na área da educação, na última década, principalmente sobre formação de educadores, que saíram de um estado de comodismo a procura de qualificação, novas formações que deem continuidade aos conhecimentos já adquiridos ou tragam outros conhecimentos.

Desde o final do século passado, o tema formação de professores trouxe consigo inovações de termos, como: prática pedagógica, professor reflexivo, professor pesquisador, saberes docentes, habilidades, competências passaram a fazer parte do vocabulário corrente da área. Muitos se perguntam o que esses termos significam, outros fazem pesquisas, estudos, experiências, leem teorias, e produzem novos debates.

Os estudos com esse tema vêm se desenrolando por décadas e ganharam maior impulso com o atual paradigma da inclusão e movimentos amplos de formação superior, para extinguir professores com apenas o magistério e capacitação em áreas específicas da educação especial. Esses movimentos, no Brasil, são provenientes de mudanças políticas e educacionais, como exemplos as mudanças na estrutura do ensino e carreira docente.

O olhar sobre os problemas da formação de professores, como um fenômeno a ser estudado, discutido, refletido e modificado vem se arrastando como uma falha das lideranças. Para isso, as universidades foram se modificando e saindo dos cursos prioritariamente técnicos, que formavam especialistas, para cursos formadores de profissionais que também pudessem formar professores, inicialmente para atuar nas escolas primárias existentes, com o passar do tempo para atuar em todos os níveis de ensino. (SAVIANI, 2009)

A docência então começou a se tornar uma profissão atraente ao olhar da sociedade, por fatores como boas condições de trabalho e um salário relativamente bom, com isso até os dias atuais atraem pessoas que acabam investindo tempo e recursos para se qualificarem, com graduação e pós-graduação, além de cursos em áreas específicas da educação, que melhoram ainda mais a condição da profissão, por se tornarem profissionais únicos ou profissionais altamente qualificados para variadas funções.

Com o alto nível de qualificação, de acordo com autores como Tardif (2014), Pimenta (2023), Freire (2002), Libâneo (2015, 2022) e outros, fazem com que esses profissionais trabalhem com maiores motivações, que ultrapassem as condições de trabalho e o salário, mas também que tragam status, condições de pesquisas, estudos, criações, experimentos, discussões com pares em mesmo nível, os tornando críticos esclarecidos, produtivos e mais, com possibilidade de multiplicar essas mesmas condições e também desenvolver nos seus alunos uma consciência crítica e reflexiva de forma a melhorar a sociedade da qual fazem parte.

Com esse olhar da atualidade formativa para o nível superior, formação de professores para uma nova demanda de alunos, devemos também pensar que inseridos nessa demanda estão os alunos com deficiência em uma escola que deve se fazer inclusiva, mas devemos ter cuidado, pois mesmo com toda uma reorganização paradigmática existente sobre a inclusão escolar na atualidade, ainda nos deparamos com problemas antigos como a falta de: acessibilidade; material didático pedagógico adaptado; informação sobre as especificidades das deficiências; entre outras. Dentre essas faltas, uma incomoda a todos, é a falta de profissionais docentes capacitados para receber e trabalhar com esses alunos.

Nesse sentido, os futuros docentes, aqueles que estão em formação ou ainda aqueles que pensam em se formar nessa área, deveriam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, principalmente nos de Pedagogia, uma preparação mais consistente e detalhada, teórica e epistemologicamente falando, com experiências sólidas com alunos deficientes nas escolas regulares e atendimentos educacionais especializados, que desse maior suporte para a atuação em salas regulares ou em outros ambientes de ensino, onde estejam inseridos alunos/pessoas com deficiência. Discutiremos nas seções seguintes um pouco mais sobre a formação de professores e a atuação na educação inclusiva.

Formação Inicial e a Educação Inclusiva

No Brasil, a formação inicial docente, era uma preocupação desde meados da década de 1960, mas essa preocupação aumentou a partir das décadas de 1980 e 1990, com as discussões intensas sobre a inclusão social e escolar e com a formalização de legislações que abriam caminho para novas mudanças no quadro educacional, principalmente quando estas se referem a educação inclusiva. Em 1994,

as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), trazem alguns pontos sobre a formação que foram discutidos e registrados na época, são eles:

O despreparo dos docentes e técnicos das escolas regulares para atender o alunado da educação especial, provocado pela inadequação curricular dos cursos de formação de magistério, a níveis de 2º e 3º Graus”; inadequação dos currículos desenvolvidos pelos professores da educação especial com os alunos portadores de necessidades educativas especiais; (BRASIL, 1994a, p.32)

Produzir, em parceria com órgãos de ensino superior, amplo programa de formação e/ou especialização de recursos humanos na área de educação especial; promover articulações com os conselhos estaduais de educação, para a inclusão de disciplinas ou de itens em disciplinas do currículo, além de estágios em educação especial, na grade curricular dos cursos de formação de magistério a níveis de 2o e 3o Graus, bem como em todos os cursos superiores (3o e 4o Graus); (Ibid, 57)

Incentivar programas de aprimoramento ou formação de docentes e de especialistas em educação, envolvendo o pessoal das secretarias-fíns do MEC e das secretarias de educação dos estados e dos municípios; Valorizar social e profissionalmente o grupo magistério, por meio de programas de formação permanente que estimulem a melhoria do trabalho docente; (Ibid, 59)

Criar e/ou fortalecer mecanismos alternativos de ensino à distância na formação e capacitação de recursos humanos para a área de educação especial. (Ibid, 60)

Os pontos citados no documento, que fazem parte de uma ‘Análise da situação’ e das ‘Disposições Gerais’, dentro do PNEE, ainda se refletem na prática de sala de aula, em estudos e discussões de autores. Dois pontos realmente chamam a atenção no documento, o primeiro é o que se remete ao despreparo dos docentes, que Miranda e Filho (2012, p. 425) comentam em sua pesquisa que esse despreparo do docente se apresenta desde “os tópicos básicos para o recebimento de alunos com deficiência no ensino regular”. Reis e Souza (2022, 179) acrescentam que isso “compromete a função do professor” na atual educação inclusiva e para Baú (2014, p. 54), o exposto, “torna frágil a qualidade da educação” para os alunos com deficiência e

Essa fragilidade, se reflete nas formações, discussões em sala de aula dos cursos de licenciatura superiores, onde aparecem muitas dúvidas quanto ao reconhecimento, recebimento, cuidado e no como lidar com alunos com deficiência. Reconhecemos esse sentimento de dúvida durante vários momentos de nossa formação pedagógica, e nos estágios, dúvidas que trazem um certo medo do desconhecido, medo de errar, isso com certeza pode comprometer o trabalho do futuro docente.

Outro ponto, são os textos que falam de formação/aprimoramento inicial e continuada, que Poker, Martins e Giroto (2016, p. 88) acreditam ser um dos principais fatores que trazem o despreparo, pois as formações iniciais não dão suporte teórico e prático para o reconhecimento das especificidades, cuidado e trabalho com os alunos com deficiência, em consonância com esse pensar está Freire (2002) ao confirmar a fragilidade dos currículos na formação inicial dos professores. Libâneo (2015, p.3) corrobora com Freire e acrescenta que essa formação geral dos professores da educação básica deve ser “sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos”, a diversidade, as especificidades em jogo.

A respeito dessa formação outros autores concordam com os citados, como Santos, Velanga e Barba (2023), Pimenta (2023), Tardif (2014), Mazzotta (2005), entre outros, e também defendem a necessidade da formação continuada dos professores para a educação inclusiva que se descortina na atualidade.

Os cursos de licenciatura para a educação básica não trazem nos seus currículos, conteúdos que deem conta da diversidade das deficiências existentes. Os cursos ainda se mantêm com currículos prescritos nos moldes de uma sociedade cristalizada capitalista e fragmentada, que necessita de transformações urgentes que a contemporaneidade exige. Principalmente o curso de Pedagogia que produz profissionais para a base da educação e com funções diversas (gestor, técnico, docente, etc.)

Ainda em 1994, sendo considerada um marco, a Declaração de Salamanca, forçou internacionalmente mudanças formativas, trazendo em seu texto uma solicitação aos governos de assegurar, de maneira sistemática, “programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas” (BRASIL, 1994b, s/p), para atender aos alunos com deficiência nas escolas. A Declaração ainda traz em sua Seção II, item “C – Recrutamento e treinamento de educadores”, algumas semelhanças com o documento anteriormente citado, sendo eles:

38. Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas.

39. Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário,

orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas [...].

44. Treinamento especializado em educação especial que leve às qualificações profissionais deveria normalmente ser integrado com ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementariedade e a mobilidade sejam asseguradas.

45. O Treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial.

46. Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. (BRASIL, 1994b, s/p)

Outra normativa que chega dois anos após as duas anteriores e a Lei Nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que também fala de formação no seu Art. 59, inciso III, recomendando que os professores, para atuarem com alunos com deficiência devem obter “especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”, além de afirmar em seu Art. 62, que “a formação deve ser feita em nível superior”, em curso de licenciatura plena, “em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996, p. 19)

Candeias (2009) afirma que a formação continuada para professores do ensino regular e da educação especial devem contemplar a inclusão de alunos com deficiências, dando suporte teórico e prático para o atendimento nas salas regulares e nos atendimentos especializados.

Devemos ter em mente que a formação inicial e continuada deve fornecer ao futuro docente informação, conhecimento e experiências práticas pedagógicas que garantam uma educação de qualidade para alunos com ou sem deficiência, pois é a formação que sustenta o aporte produtor de profissionais para a área de formadores de componentes sociais, de cidadãos.

Outra legislação que traz pontos sobre a formação e um capítulo específico sobre a Educação Especial é a LDB. No capítulo da Educação Especial o texto trata da formação de professores, currículo, técnicas e recursos de atendimento para o atendimento de alunos, pessoas com deficiência e ainda frisa que os professores das salas regulares precisam ter capacitação também.

Sobre esses apontamentos da LDB (1996), Miranda e Filho (2012), Baú (2014), Poker, Martins e Giroto (2016), Souza e Rodrigues (2019) e Duarte e Munhoz (2021), e Zuffo e Aguilera (2020) asseveram que realmente há a necessidade da formação inicial e continuada em nível de graduação e pós-graduação, pois os cursos de graduação não comportam uma gama curricular satisfatória para dar conta da necessidade de conhecimentos para o trabalho com a diversidade das deficiências.

Nos debruçando nesta questão de currículo na formação superior de professores a Lei nº 10.172, de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, em seu item III que trata das modalidades de ensino, subitem 8, relativo à Educação Especial, reconhece que “em princípio todos os professores deveriam ter conhecimento da educação de alunos especiais” e também recomenda “melhoria das qualificações dos professores do ensino fundamental” para atender alunos com deficiência, “expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades” e como objetivos e metas fazer a inclusão de “conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento” dos alunos com deficiência nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior. (BRASIL, 2001, s/p)

Costa e Menezes (2019, p. 68), criticam a construção do currículo “como um amontoado de disciplinas que não se conectam e no geral estão desconectadas totalmente do contexto” de atuação profissional. Já Tardif (2014) e Libâneo (2015, 2022), compreendem que o currículo deve ser modificado, reorganizado, necessitando de uma maior investidura, para que dê conta das mudanças paradigmáticas no/do ensino na atualidade.

Trazendo ainda duas normativas mais atuais para complementar toda essa discussão, a Lei Nº 13.146/15, Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu Capítulo IV, no inciso X, a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” e no inciso XI, a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”. (BRASIL, 2015, p. 60)

E a Resolução do Conselho Nacional de Educação de Nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de

Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esta última traz em seu escopo, sobre a formação de professores para a Educação Especial, no Art. 12, inciso V, conhecimento dos profissionais sobre os “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (BRASIL, 2019, p. 7), e em seu Art. 16, vem esclarecendo que;

As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de **Educação Especial**, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, **por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado**, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE). (Ibid, p. 9, grifo nosso)

Tardif (2014), Duarte e Munhoz (2021) e Reis e Souza (2022) também são de opinião que os saberes docentes voltados ao processo de transmissão de conhecimento para alunos com deficiência exigem melhorias, e essas melhorias devem ser provenientes de uma excelente formação.

Como podemos perceber, todas essas normativas apresentadas, sofreram modificações de melhorias com o passar do tempo, mas em relação ao momento atual em que vivemos ainda existe uma grande necessidade de transformações curriculares nos cursos e maiores oportunidades pelos governos, maiores melhorias nas condições de trabalho e formações inicial e continuada dos profissionais docentes.

A Atuação Pedagógica no Ensino Regular e Inclusivo

Após toda essa explanação sobre as mudanças e a qualidade da formação, devemos nos ater mais na prática, a atuação dos professores no ensino regular e inclusivo, mesmo sabendo que o processo formativo dos cursos de licenciatura tem suas defasagens e falhas, podemos ver pela demanda de formações extras, que os profissionais estão correndo atrás do prejuízo deixado pelas próprias formações, e se dando oportunidades de adquirir novas aprendizagens necessárias à atuação profissional docente.

Dessa maneira, é pertinente entender como ocorrem as atuações pedagógicas no ensino regular inclusivo, a partir de uma formação inicial precária, perpassando

pela falta de conhecimentos específicos para trabalhar no contexto de diversidade das deficiências. Neste sentido, Wittkowski et al (2019, p. 143) esclarecem que;

No cotidiano, porém, a atuação docente está vinculada às diretrizes de cada instituição. [...] Neste contexto, com relação à inclusão e diversidade, o professor corre o risco de 'aleamento', pois tanto ele quanto suas práticas podem ser mantidos à margem das políticas. Ele pode, ainda, tornar-se um 'executor' de determinações institucionais e legais, sem compreender o quê as fundamenta e a importância da sua atuação para o sucesso da inclusão e das ações afirmativas.

Mesmo em defasagem, não devemos desconsiderar totalmente a relevância da formação inicial docente, principalmente a formação do pedagogo que atua na base da educação, cabendo refletir sobre os conhecimentos adquiridos e os que são exigidos na atuação em salas regulares inclusivas.

Mantoan (2023) acredita na necessidade do professor pedagogo dominar conteúdos, informações e práticas didático-pedagógicas específicas para sua atuação no ensino regular básico, seja como docente, seja com outras funções mais técnicas. A capacidade que a formação disponibiliza ao pedagogo uma gama de caminhos de atuação, mas também levanta dúvida sobre essas próprias atuações, não é difícil encontrar pedagogos que desconhecem sua própria polivalência profissional. Libâneo (2022, p. 60) afirma que “o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade”.

Em relação à docência do pedagogo, Tardif (2014, p. 49) admite que muitos saberes não são provenientes da formação, mas sim de experiências durante os estágios supervisionados, ou mesmo de trabalho em ambientes não formais ou informais, ou seja, saberes que “se desenvolve num contexto de múltiplas interações”.

Corroboro com o autor, ao entender que a formação do professor pedagogo ultrapassa o conhecimento universitário teórico e às vezes até mesmo os práticos, pois exigem a compreensão da complexidade do ser humano, que traz seus conhecimentos, seu cotidiano, seus contextos de vida, sua cultura, sua formação social, e que com certeza o próprio docente carrega a mesma complexidade, interligando e mesclando na sua atuação essa complexidade.

Para Wittkowski et al (2019, p. 143), na atuação “dos professores cabe destacar que, em um contexto democrático, as diversas fases das políticas públicas em educação (elaboração, implementação e avaliação) devem tê-lo como um ator social ativo, participante e sujeito de processos”. Processos que ampliem os saberes que já

possuem, se tornando multiplicadores e também aprendizes, transformando sua prática pedagógica a partir das construções, desconstruções e transformações de saberes que ocorrem, por meio da troca de experiências com seus pares (professores, alunos e outros).

Com isso, é importante destacar a necessidade da formação continuada como oportunizador de conhecimentos que desenvolvam uma base teórica e prática, além do conhecimento oferecido na formação inicial, sobre a educação inclusiva e suas especificidades, bem como condições de reflexão e crítica sobre esses conhecimentos.

Para Duarte e Munhoz (2021) a formação continuada faz com que os conhecimentos dos pedagogos se modifiquem e aumentem de acordo com que ele “procura compreender com o seu desempenho enquanto leciona, quando este discute com os demais professores, investiga sua própria atuação e elaborar intervenções para a melhoria da prática”. Os autores ainda completam seu pensamento ao reconhecer que instruir o profissional pedagogo “para assumir uma postura reflexiva, requer ações amparadas na liberdade de atuação, no conhecimento, para então, educá-los como intelectuais críticos capazes de transformar a exposição da teoria que conheceram, em atos praticáveis”. (Ibid, 93)

Miranda e Filho (2012, 33) pontuam que a os pedagogos devem manter uma formação permanente para atuar na educação inclusiva, pois esse;

é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar. [...] A inclusão é um processo complexo e esta complexidade deve ser respeitada, atendida e não minimizada.

A liberdade de atuação na educação inclusiva proveniente das experiências docentes e da permanente formação estão encharcadas de saberes que acabam influenciando principalmente nas práticas pedagógicas e influenciando outros. Pois, os alunos com deficiência inseridos nas escolas não são um encargo apenas dos docentes, que devem atuar na construção do conhecimento. Mas todos que fazem parte da comunidade chamada escola. Afinal, não é apenas o professor quem precisa

se prontificar para a atuação com a diversidade do alunado, no cotidiano da escola, mas todos os profissionais que ali atuam. (REIS; SOUZA, 2022, p. 146)

Falamos muito em formação inicial e continuada, e na atuação do docente, mas talvez tenhamos deixado passar o papel do professor no processo de construção de conhecimento dos alunos com deficiência. Esse papel não é somente o resultado das formações, políticas, legislações, ou paradigmas, mas sim o comprometimento de tentar, fazer, utilizar a teoria e prática, as técnicas e metodologias para o desenvolvimento do aluno e suas aprendizagens.

A pesquisadora Baú (2014, p. 52) indica que “o professor tem um papel fundamental na escola e como principal desafio, construir e pôr em prática uma pedagogia capaz de atender e incluir os alunos com características pessoais e de aprendizagem que necessitam de uma pedagogia diferenciada” eliminado para isso todas as barreiras físicas, sociais e atitudinais.

Já Silva (2014, p. 11) concorda com a citação anterior, confirmando que o professor “é imprescindível, pois interage diretamente com os alunos, organizando e conduzindo as práticas pedagógicas em sala de aula, sendo mediador do processo de aprendizagem desde sua concepção”, mas mesmo o professor tendo um papel importantíssimo;

No ambiente escolar, todos os seus atores têm papel fundamental na consecução da educação inclusiva. Esta envolve a possibilidade e a concretização de significativas interações para todos, tornando possível construir uma escola em que as relações e práticas pedagógicas sejam menos discriminatórias e excludentes, em que as diferenças sejam entendidas como inerentes ao ser humano e como potencialidades para a aprendizagem de todos os envolvidos.

Devemos entender que a escola é um terreno repleto de diversidade, como qualquer outro ambiente social, e mesmo que o papel do professor seja fundamental para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, a interação com os outros componentes sociais também deve ser estimulada, pois a escola, a escola com uma educação inclusiva, deve ser um ambiente acolhedor que possa oferecer além de uma educação de qualidade, o acesso e a permanência a todos os alunos, independentemente de suas especificidades.

Nesse sentido, é importante que o professor tenha uma formação adequada para atender alunos com deficiência, é importante proporcionar a inclusão e a educação inclusiva, é importante interagir, integrar, proporcionar uma educação de

qualidade, é importante acolher e respeitar. Todos temos direito à educação e ela não é um objeto restrito ou um privilégio, a educação é um direito de todos.

MATERIAIS E MÉTODOS

A presente investigação estabeleceu-se, como uma pesquisa de opinião com abordagem qualitativa que investiga fenômenos sociais gerados pelo comportamento humano.

De acordo com Gil (2002, p. 50-51) e Oliveira (2012), a pesquisa de levantamento ou opinião se caracteriza por realizar questionamentos direto às pessoas, “cujo comportamento se deseja conhecer”. É feita a solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise obter os resultados. Normalmente esse tipo de pesquisa não é realizado com “todos os integrantes da população estudada”, é selecionado apenas “uma amostra significativa de todo o universo, que é tomada como objeto de investigação”. Os resultados obtidos com base na amostra “são projetadas para a totalidade do universo, levando em consideração a margem de erro, que é obtida mediante cálculos estatísticos”.

Esta pesquisa terá uma abordagem quantitativa e qualitativa. Denzin e Lincoln (2006), afirmam que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do meio, fazendo com que os pesquisadores que a utilizam, mergulhem no cenário natural selecionado para o estudo, tentando entender os fenômenos que ocorrem e quais são os significados que os participantes a eles conferem. Os autores acrescentam que este tipo de pesquisa confere importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos.

Lócus e Participantes

A pesquisa de opinião teve como participantes os discentes do Curso de Pedagogia, de uma universidade localizada no município de Ananindeua. Sendo esses discentes das turmas de dois turnos: matutino, composto pelos 2º (58 alunos), 4º (25 alunos), 6º (25 alunos) e 8º (11 alunos) períodos; e o noturno, pelos 2º (50 alunos), 4º (35 alunos) e 8º (35 alunos) períodos. Sendo um total de 239 alunos do curso de Pedagogia.

Porém, desse quantitativo, somente 81 alunos foram considerados participantes da pesquisa, por terem respondido efetivamente ao questionário virtual. Considerando que esses participantes se dividiram em: 24 alunos do 2º período; 21 alunos do 4º período; 9 alunos do 6º período; e 27 alunos do 8º período.

Período de Investigação e Coleta de Dados

O levantamento se deu a partir do mês de outubro até a primeira semana do mês de novembro, nos turnos matutino e noturno, com três momentos distintos. O primeiro momento, foi a formulação das questões a serem utilizadas no questionário para coleta de dados, questionário este que sofreu modificações para dar conta dos objetivos propostos pela pesquisa; o segundo momento, foi a apresentação da pesquisa e seu objetivo para as turmas e a explicação de como se daria a coleta das opiniões por meio do questionário virtual, além do pedido de colaboração de todos; e o terceiro momento foi a verificação do levantamento de dados, do questionário (anexo 1) on-line na plataforma do *Google Forms*, o que ocorreu diariamente até dia 13/11/2023.

Essa coleta teve como objetivo investigar a opinião destes participantes sobre: se a formação pedagógica inicial oferece suporte para a atuação com a educação inclusiva; e a atuação do pedagogo no contexto do ensino regular e inclusivo, que se descortina na atualidade.

Para a entrada em campo, foi necessário algumas informações da coordenação do curso de pedagogia sobre horários e salas dos semestres pesquisados, também foi preciso que os professores que estavam ministrando disciplina autorizassem e pudessem ceder um tempo de suas aulas para a explicação sobre a pesquisa, seus objetivos e a solicitação de preenchimento do questionário pelos alunos. Nesse ponto, conseguimos com os representantes de turma o contato e apoio necessário para a divulgação e fiscalização do preenchimento do questionário. Essa organização inicial da pesquisa de campo durou em torno de uma semana.

Após essa etapa, enviamos o link do questionário para os representantes e grupos de discentes do curso de pedagogia. Inicialmente tivemos grande resistência entre os discentes, em preencher o questionário, obtendo nos primeiros três dias, dos 239 alunos, apenas 20 discentes, finalizando a semana com 44 alunos. Falei novamente com os representantes e discentes, mas ainda sim, consegui chegar na

semana seguinte com 69 alunos. Pedi mais uma vez, encarecidamente, que os discentes preenchessem o questionário, obtendo até o dia 11/11/2023 apenas 81 discentes, utilizando este quantitativo como os reais participantes da pesquisa.

Também foram coletados dados a partir de análise da matriz curricular do curso de Pedagogia da universidade lócus de pesquisa, relacionadas a respostas dos participantes de pesquisa. Essa coleta teve como objetivo reconhecer as disciplinas ofertadas pela instituição, que na opinião dos alunos, oportunizam a construção de conhecimentos sobre a inclusão e suas especificidades e sobre a educação inclusiva, que possam colaborar com a atuação na docência.

Sobre a matriz curricular do curso de Pedagogia da instituição lócus de pesquisa, podemos adiantar que ela sofreu reorganizações desde 2020, em relação aos períodos e a nomenclatura, existindo apenas duas disciplinas com conhecimentos voltados para a área da educação de pessoas com deficiências: a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) - trabalhada no 8º período (turma de 2020) e no 2º período (turma de 2022), com carga horária de 60h; para o 6º período (turma de 2021), com carga horária de 80h; e no 2º período (turma 2022) e 4º período (turma de 2023) no 1º período (turma de 2023) com carga horária de 60h.

A segunda disciplina trabalhada sofreu modificações na nomenclatura e conteúdos desde 2020 até o ano vigente (2023), se mantendo com a mesma carga horária de 60h - a primeira nomenclatura foi Educação Inclusiva: teoria e prática (8º período); a segunda nomenclatura Educação em Direitos Humanos e Inclusão (6º período); e por fim Educação em Direitos Humanos e Práticas Inclusivas (2º e 4º semestres).

Para garantir o grupo de participantes específicos, foram utilizados como critérios de inclusão a condição dos discentes fazerem parte do Curso de Pedagogia e estarem matriculados em uma das turmas do matutino e noturno. E como critérios de exclusão a condição dos discentes não estarem matriculados em outro curso da instituição de ensino ou em outras universidades.

Resultados e Análise de Dados

Após a coleta dos dados (registro do questionário virtual), apresentamos a seguir a análise das opiniões obtidas. Os resultados do questionário foram descritos

em forma de texto dissertativo e quando necessário foi acrescido de tabela informativa e/ou gráfico para discussão e análise.

O questionário é composto de quatro perguntas iniciais sobre o perfil dos discentes, que coletou dados sobre: nome; idade; sexo; e formação acadêmica.

Todos os questionários foram nomeados, mas para garantir a confidencialidade dos participantes, não utilizamos nenhuma denominação dos participantes. Quanto à questão da idade, houve uma variação de faixa etária entre os alunos, entre 18 e 59 anos.

Sobre a questão sexo, foi esmagadora a diferença entre o quantitativo feminino (72) e o masculino (9), nos fazendo refletir sobre o motivo da pequena demanda masculina nos cursos de Pedagogia. Para Altmann e Monteiro (2014) podem ser motivações o fato da docência dos anos/séries iniciais ser uma profissão historicamente associada às mulheres e que na maioria das vezes os homens que escolhem ser pedagogos, são alvos de preconceito, os levando a escolhas de áreas de conhecimento consideradas socialmente específicas para a docência masculina como a Matemática e a Física.

Refletindo sobre este resultado (sexo) e lembrando a nossa visita nas turmas, temos que discordar um pouco das autoras, pois percebemos, que há um certo equilíbrio entre alunos homens e mulheres cursando pedagogia, o que talvez não existisse a 5 ou 10 anos atrás. Já é visível que muitas profissões historicamente masculinas ou femininas estão se mesclando, podemos citar as duas áreas apresentadas pelas autoras, matemática e física, que atualmente há bastante professores homens e mulheres nestas áreas.

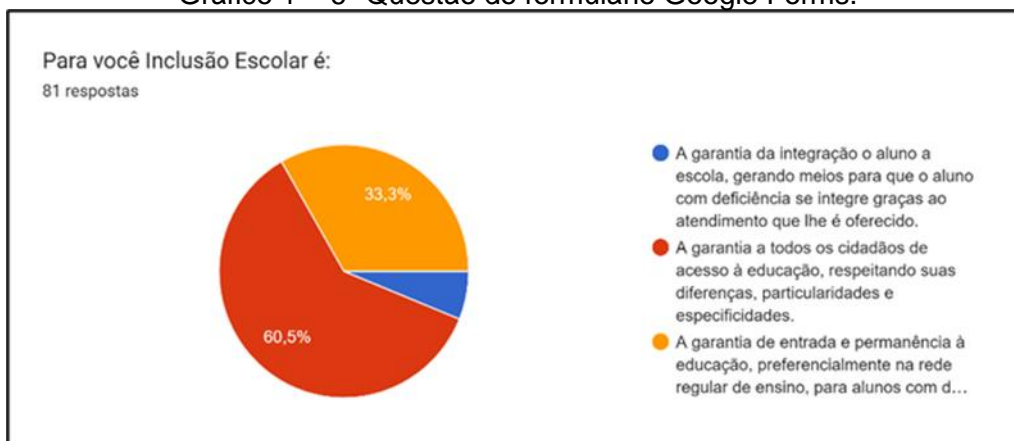
A última questão sobre a formação acadêmica se caracterizou no filtro que garante os participantes de pesquisa como sendo alunos do curso de pedagogia, ou seja, todos os participantes confirmaram ser do curso de Pedagogia, tendo apenas uma variação de quantitativo em relação ao período em que se encontram, que são: do 2º período - 24 participantes; do 4º período - 21 participantes; do 6º período - 9 participantes; e do 8º período - 27 participantes

Após as perguntas sobre o perfil dos participantes de pesquisa, foram produzidas ainda oito questões (da 6ª questão à 14ª questão), que consideramos específicas para a pesquisa, com o intuito de contemplar a questão problema e os objetivos propostos para a pesquisa, sendo seis questões fechadas e duas abertas.

- **Questões Específicas**

A primeira questão foi sobre a percepção dos participantes sobre os princípios básicos sobre a inclusão escolar, que teve como resultado.

Gráfico 1 – 6ª Questão do formulário Google Forms.



Fonte: Google Forms

A primeira opção (cor azul), teve 5 respostas (6,2%), e se refere ao paradigma da integração, que precede o paradigma ao qual nos encontramos atualmente, paradigma da Inclusão. Segundo Sassaki (1997, p. 32), no paradigma da integração, as escolas e “a sociedade em geral ficava de braços cruzados”, aceitando receber os alunos deficientes desde que cada um fosse capaz de se adaptar à educação escolar e aos serviços oferecidos. Nesse período muitos alunos deficientes evadiram das escolas, pois não era oferecido profissionais, nem recursos pedagógicos aos alunos, os deixando à deriva em sala de aula, levando a educação das pessoas com deficiência a um determinado fracasso.

A segunda opção (cor vermelha), teve 49 respostas (60,5%), é a resposta adequada à questão, demonstra que a maioria dos participantes tem um conhecimento básico sobre o tema, que pode ser proveniente de sua formação. Tendo em mente, que o processo de apreensão de conhecimento adquirido durante o período de formação no nível superior, deve ser uma “garantia das necessidades de formação profissional de professores”, principalmente em se tratando da pedagogia, tendo em vista o perfil docente que se pretende formar - com conhecimento, técnica e prática - voltados para ser a base de toda a educação do país. (MIZUKAMI *et al*, 2006, p. 13)

A última opção (cor laranja), se refere ao direito constitucional à educação para todos, incluídos os deficientes, e teve 27 respostas (33,3%). Os discentes podem ter aceitado esta resposta, por se tratar exatamente de um direito proveniente da constituição sobre o tema inclusão escolar, voltado a toda a sociedade.

A segunda questão “O curso de Pedagogia, em sua opinião, traz informações suficientes sobre as pessoas com deficiência”, que nos rendeu os seguintes resultados: o SIM com 46 respostas (56,8%) que contabiliza mais da metade do quantitativo de participantes; o NÃO com 20 respostas (24,7%); e o TALVEZ com 15 respostas (18,5%). Essas respostas se mostram interessantes, pois, se contabilizarmos o ‘talvez’ como uma resposta ambígua, ou seja, que pode significar tanto um sim, quanto um não, em partes iguais, poderia elevar o quantitativo de respostas positivas, demonstrando a relevância das formações quanto ao seu corpo de informações na área da inclusão.

A partir das respostas podemos inferir que, a formação de professores, tomando como base a formação pedagógica, vem passando por transformações estruturantes, mesmo sabendo que algumas dessas mudanças são para dar conta de uma disputa no mercado profissional, pelo crescimento das instituições de nível superior privadas e cursos de formação continuada que atendem a inúmeras especificidades das procuras profissionais. Porém, é necessário repensar a formação docente no Brasil, de forma a atender as necessidades sociais existentes inicialmente, como a inclusão educacional e somente depois as disputas mercadológicas neoliberais. (GATTI, 2010)

A 8ª questão “Em sua opinião, no curso de Pedagogia que está cursando, são abordadas questões sobre Educação Inclusiva no contexto da Educação Básica”, nos forneceu os seguintes resultados para: SIM, 71 respostas (87,7%); NÃO, 3 respostas (3,7%); e TALVEZ, 7 respostas (8,6%).

Fazendo um comparativo com a questão anterior, o aumento nas respostas positivas parece um pouco contraditório, já que para abordar questões sobre a educação inclusiva no contexto da educação básica, é quase que obrigatório também abordar as especificidades dos grupos que necessitam deste tipo de educação. Mas, mesmo ficando com esta impressão inicialmente, compreendemos que falar sobre a educação inclusiva no contexto da educação básica, não necessita obrigatoriamente que as informações sobre as especificidades das deficiências sejam realmente

aprofundadas, levando em consideração que apenas podem ser abordados temas de estrutura e funcionamento desta área.

Para Fonseca-Janes e Omote (2013), é importante que seja incentivado, pelos docentes dos mais variados componentes curriculares do curso de pedagogia, discussões e reflexões sobre a inclusão escolar, a partir da realização de debates e da criação de práticas pedagógicas, no formato ensino, pesquisa e extensão.

A 9ª Questão, trata dos componentes curriculares específicos na grade curricular do curso de pedagogia sobre a inclusão escolar, que já foi comentado anteriormente e são apenas duas, uma delas sofreu mudanças na nomenclatura. São elas Libras e Educação Inclusiva: teoria e prática (8º período), que trocou para Educação em Direitos Humanos e Inclusão (6º período), trocando novamente para Educação em Direitos Humanos e Práticas Inclusivas (2º e 4º semestres).

Levando em consideração que tem participantes de cada período, será aceito como respostas todas as nomenclaturas dos componentes curriculares citados. Tomando as nomenclaturas dos componentes como as respostas para esta questão, e eliminando qualquer outro componente, obtivemos como resultado:

Quadro 1 – Componentes curriculares específicos do curso de pedagogia

| QUANTIDADE DE PARTICIPANTES (%) | RESPOSTAS |
|--|--|
| 26 (32,1%) | Libras |
| 30 (37%) | Educação Inclusiva: teoria e prática |
| 8 (9,9%) | Educação em Direitos Humanos e Inclusão |
| 0 | Tópicos Especiais em Educação Biocêntrica |
| 5 (6,2%) | Educação em Direitos Humanos e Práticas inclusivas |
| 1 (1,2%) | Neurociência e Educação |
| 7 (8,6%) | Psicomotricidade |
| 3 (3,7%) | Didática |
| 1 (1,2%) | Psicologia da Aprendizagem |
| 0 | Movimento, Musicalidade e Arte |

Fonte: Formulário online - Google Forms (2023).

Refletindo sobre os componentes curriculares é perceptível a necessidade de um aumento deles em relação à inclusão escolar, componentes que colaborem com conhecimentos mais específicos e abrangentes sobre o tema. Pimenta (2002) afirma que os cursos de formação de professores, precisam ter componentes curriculares que contemplem a necessidade dos docentes, principalmente em relação à inclusão,

para uma prática que favoreça o processo de apreensão de conhecimentos, e que sejam “vinculados em mesmo grau de importância” que qualquer outro componente.

A 10ª questão, é uma questão aberta, e complementa a questão anterior, em querer saber se “além dos componentes curriculares citados na questão anterior, existem outros que discutiram o tema da educação inclusiva? Quais?”. A tabela a seguir traz as respostas dos participantes, lembrando que nessa questão eles podiam escrever mais de um componente curricular como resposta.

Nessa questão, foi feito inicialmente uma triagem em relação às respostas, como a questão solicita aos participantes que além da resposta positiva, escrevam as nomenclaturas de componentes curriculares, retiramos as que foram respondidas apenas com SIM (11 respostas), mas essas respostas não deixam de estar corretas, talvez esses participantes não tenham conseguido lembrar dos componentes, já que a matriz curricular para cada período é bastante extensa. Também retiramos as que repetiram os componentes citados na questão anterior, pois a própria pergunta já elimina esses componentes, porém esse foi o maior quantitativo, com 30 respostas.

Temos ideia de que essa repetência de respostas poderia ocorrer, por percepção visual/mental, ou seja, o fato de ser uma leitura rápida e já existir uma determinada resposta que possa se encaixar na pergunta seguida, normalmente se utiliza a mesma resposta. Sobre esse assunto Eagleman (2012), comenta que os estados de consciência do que vemos vão emergindo a partir de processos mentais, experiências, tornando em determinados momentos um processo automático de respostas imediatas, um exemplo as leituras rápidas que fazemos determinado texto ou questão, que acabam nos fazendo repetir o que lemos.

Outros pontos que entraram na triagem foram: duas respostas em branco; respostas duvidosas como não sei, não recordo, não lembro e talvez (6 respostas ao todo); e por fim respostas que após analisar a matriz curricular do curso de Pedagogia constatamos que não são componentes curriculares de nenhum dos períodos do curso de Pedagogia, respostas como: transtorno de espectro autista; educação básica; extensão e metodologia ativa; capacitismo na educação básica; localização dos alunos; entre outras - ao todo foram 12 respostas. Algumas das respostas podem ter surgido de alguma fala de docentes e/ou de leituras na área da inclusão escolar.

Após toda a triagem, apresentamos no quadro abaixo, somente as respostas que tomamos como resultados desta questão.

Quadro 2 – Respostas da 10ª questão.

| Quantidade de Participantes | Respostas |
|------------------------------------|--|
| 08 | NÃO |
| 07 | Psicologia do Desenvolvimento |
| 02 | Educação de Jovens e Adultos |
| 02 | Braille |
| 03 | Educação para as Relações Étnico Raciais |
| 01 | Educação Popular |
| 01 | Organização e Legislação da Educação |
| 01 | História da Educação |

Fonte: Formulário online - Google Forms (2023).

Ao contabilizarmos as respostas reais, tivemos como resultado que 8 participantes concordam que nenhum outro componente curricular fez discussões sobre a educação inclusiva e na somatória das outras respostas encontramos 17 participantes que citaram outros componentes curriculares que discutiram sobre a educação inclusiva no curso de Pedagogia.

Se contarmos os resultados dos que realmente colocaram componentes curriculares, mesmo que repetidos da questão anterior, reconhecemos que 47 participantes compreendem a relevância de reconhecer, discutir e experienciar sobre temas da inclusão escolar, necessitando que os componentes curriculares deem atenção, a falta de qualificação de professores e outros profissionais, como o intérprete, a carência de recursos e materiais pedagógicos adaptados, às dificuldades que ainda existe no país em efetivar a inclusão escolar em sala de aula e a necessidade de investimento do poder público. (GATTI, 2010; SAVIANI, 2009)

A 11ª questão, os participantes tinham que opinar sobre “que componentes curriculares o curso de Pedagogia poderia/deveria oferecer para garantir a apropriação dos conhecimentos sobre a Inclusão Escolar e suas especificidades para trabalhar na Educação Básica”. Nesta questão colocamos cinco opções de componentes curriculares para instigar o pensamento e reflexão dos participantes, e obtivemos como resultado, e mesmo sendo uma questão de múltipla escolha, cada participante escolheu apenas uma única opção que lhe agradou, o que nos mostra os valores no quadro a seguir:

Quadro 3 – Resultados da 11ª Questão

| QUANTIDADE DE PARTICIPANTES (%) | RESPOSTAS |
|--|---|
| 20 (24,7%) | Componentes curriculares sobre cada especificidade da Educação especial |
| 15 (18,5%) | Componente curricular sobre produção de materiais pedagógicos voltados aos alunos da educação inclusiva |
| 16 (19,8%) | Componentes curriculares sobre metodologias voltadas para o ensino de alunos da educação inclusiva |
| 17 (21%) | Componentes curriculares que oportunizem mais práticas inclusivas |
| 13 (16%) | Componentes curriculares de estágio específico para a Educação Inclusiva |

Fonte: Formulário online - Google Forms (2023).

Podemos perceber, que a ordem dos componentes eleitos pelos participantes iniciou pelo: reconhecimento das especificidades da educação especial em aprofundamento; seguida de componentes que trabalhem práticas inclusivas, de forma a aumentar as experiências no trabalhar com alunos com deficiência; o próximo componente diz respeito a metodologias para trabalhar com esses alunos; depois a produção/construção de materiais pedagógicos que colaborem para o ensino desses alunos; e por fim um componente voltado diretamente para o estágio na educação básica no contexto da educação inclusiva.

Argumentando sobre a necessidade de mudanças na formação temos Kassar (2014), que alerta para a falta de formação de professores para trabalhar na Educação Básica no contexto da Educação Especial no nosso país. Já Heredero (2014), comenta diretamente que no curso de Pedagogia ou em outras licenciaturas, são oferecidos minimamente componentes curriculares que reconheçam as deficiências, suas legislações, organismos de comunicação, não existindo um real espaço do campo de conhecimento aprofundado da educação especial. E Denari (2014) diz ser difícil no cenário sociopolítico em que nos encontramos, a garantia de uma formação pedagógica sólida, capaz de promover uma escolarização de fato para todos os alunos da educação especial, causando dificuldades para melhorar a formação de professores em nosso país.

Refletindo sobre as falas dos autores, mesmo sendo de nove anos antes do ano vigente (2023), percebemos que não houve muitas mudanças, pois as formações ainda se encontram com defasagens de componentes curriculares para a área da inclusão escolar e as dificuldades dos alunos com deficiências em sala de aula é evidenciada em práticas escolares. Nesse sentido, é necessário repensar mudanças

nos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, em sua estrutura curricular e práticas, já que a Inclusão está posta, com a presença dos alunos com deficiências nos quadros de matrículas e principalmente nas oficializações de legislação dando direito e amparo aos deficientes.

A 12ª questão, também é uma questão aberta que complementa a anterior, ao estimular os participantes a responderem “Além dos componentes curriculares citados na questão anterior, em sua opinião, que outros o curso de Pedagogia poderia/deveria oferecer para garantir a apropriação dos conhecimentos sobre a Inclusão Escolar e suas especificidades para trabalhar na Educação Básica”. Como na questão aberta anterior, tivemos que também realizar uma triagem com alguma semelhança, retirando inicialmente os resultados em branco (04 respostas) e os com SIM (07 respostas) pois não trouxeram nenhuma sugestão de componentes curriculares para o curso de Pedagogia.

Seguimos com a triagem retirando também os resultados com teor de dúvida como ‘não sei ou não tenho opinião formada’ (03 respostas), resultados que não puderam ser considerados como componentes curriculares como: componentes curriculares; empatia; curso preparatório; cursos especializados; entre outros (14 respostas), e ainda os que repetiram os componentes citados na questão anterior (11ª questão), pois aqui também a própria pergunta já elimina esses componentes, sendo esse também, como na questão aberta anterior, o maior quantitativo, com 31 respostas.

Por fim, a nossa triagem retirou os resultados negativos (07 respostas), aceitando que esses participantes acreditam ser os componentes da matriz curricular do curso de Pedagogia que estão cursando apropriados para a apreensão de conhecimentos sobre a Inclusão Escolar, suas especificidades e para trabalhar na Educação Básica com o contexto da inclusão escolar.

Vejamos o quadro com as sugestões dos participantes em relação a componentes curriculares para o curso de Pedagogia.

Quadro 4 – Resultados da 12ª Questão

| QUANTIDADE DE PARTICIPANTES (%) | RESPOSTAS |
|--|--|
| 03 | Componente curricular sobre estágios específicos em ambientes inclusivos (como o AEE) |
| 02 | Componente curricular sobre identificação, cuidados e prevenção, de componentes da educação especial |
| 01 | Componente curricular sobre projetos inclusivos no contexto da gestão escolar |
| 02 | Componente curricular sobre acessibilidade |
| 01 | Componente curricular sobre a educação do aluno com autismo |
| 02 | Componente curricular sobre avaliação de alunos da educação especial |
| 01 | Componente curricular sobre desenvolvimento de habilidades de alunos com deficiências nas disciplinas específicas (Matemática, ciência, português, história e geografia) |
| 01 | Componente curricular sobre o aprofundamento da Libras para a comunicação com o deficiente auditivo. (carga horária distribuída em 3 ou 4 anos do curso) |
| 02 | Componente curricular sobre o ensino de deficientes visuais e o Braille |
| 02 | Componente curricular sobre a legislação da educação inclusiva |
| 01 | Componente curricular sobre a temática da diversidade e respeito às diferenças como valores fundamentais da educação |
| 01 | Componente curricular sobre Programas de apoio para docentes e discentes |
| 03 | Componente curricular sobre a tecnologia assistiva em ambiente digital e físico aplicado para a educação inclusiva. |

Fonte: Formulário online - Google Forms (2023).

Entendemos a partir das análises e somatória dos resultados, dos participantes que repetiram os componentes já citados (31 respostas) e os que trazem novas sugestões (22 respostas) de componentes – ao todo um quantitativo de 53 respostas, que existe um desejo, nos participantes, de mudanças relacionadas a matriz curricular do curso de Pedagogia do lócus de pesquisa.

Segundo Gatti e Barreto (2009) ao avaliarem o conteúdo que configura as diretrizes curriculares de 2001 para o curso de formação de professores para a educação básica, concordam com a existência de uma desarmonia entre a teoria e a prática, proveniente da fragilização presente nos processos formativos propostos, que demonstram a necessidade de saberes, conteúdos elaborados de acordo com a realidade da demanda de alunos e experiências no âmbito da educação atual e de novas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, se torna uma realidade o fato de uma procura premente de novas mudanças para os cursos de pedagogia, tendo em mente a amplitude e complexidade que se tornou a inclusão escolar no nosso país e no mundo.

A 13ª questão “Em sua opinião, após finalizar o curso de Pedagogia, você se considera apto para atuar em sala de aula com a Educação Inclusiva no contexto da Educação Básica”, nos traz como resultados: 51 (63%) participantes responderam SIM; 9 (11,1%) participantes responderam NÃO; e 21 (25,9%) participantes ficaram na dúvida. Fica evidente o maior quantitativo em relação a resposta positiva dos participantes que se considerarem aptos para atuar na educação básica no contexto da inclusão escolar, tendo o menor número no oposto, a negação de se considerarem aptos para a atuação, e um quantitativo mediano os que ainda se encontram em dúvida se estarão aptos ou não para essa atuação.

Segundo Castanho e Freitas (2005) muitos professores não se sentem aptos para atuar nas escolas com a inclusão escolar, por acreditarem que não foram formados teoricamente, ou mesmo por resistência, insegurança e medo, provenientes também da falta de prática durante a formação. Para as autoras a formação pedagógica deve se constituir como uma área de produção de conhecimentos com constante atualização e que produza práticas relacionados aos níveis e modalidades de ensino, como a educação inclusiva, que precisam ser vivenciados e experienciados, para além do conhecimento científico, precisando estar mergulhados na realidade da educação brasileira.

A 14ª Questão “Em sua opinião a Universidade, até a etapa do curso no qual se encontra, oferece ou ofereceu a você algum momento de experiência de atividades práticas ou docência com alunos com deficiência”, que se refere às realizações de práticas inclusivas em ambientes escolares ou não escolares trouxe como resultado: 55 (67,9%) respostas para o SIM; e 26 (32,1) respostas para o NÃO.

Para Costa e Menezes (2019) é de suma importância discutir sobre a teoria e prática docente, tendo em mente a complexidade que se configura a atual formação pedagógica, sendo primordial para as universidades interligar teoria e prática por meio de atividades pedagógicas e estágios bem planejados e organizados. Uma prática docente bem construída favorece o trabalho do futuro docente em variados contextos de atuação, em que ele é reconhecido como mediador da produção de saberes.

Em consonância com as autoras, sabemos que não somente a teoria, mas principalmente a prática docente deve ser priorizada durante a formação, pois as duas

organizações se completam de forma a construir um profissional capacitado, apto a diversidade de trabalho dentro do contexto educacional e inclusivo. As universidades devem ofertar dentro das matrizes curriculares condições de equilíbrio entre a teoria e a prática para a moldagem de profissionais pedagogos aptos a trabalhar em ambientes escolares e não escolares com a mesma capacidade e competência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que as universidades desempenham um papel relevante no processo de produção de profissionais pedagogos que atuarão ou atuam na educação básica no contexto da inclusão escolar. Também compreendemos a necessidade de mudanças dentro de organização de funcionamento das universidades, de suporte das gestões públicas e de formulação de novas políticas públicas voltadas para a educação. Em conformidade com tudo o que foi citado foi produzida esta pesquisa com o objetivo de verificar a opinião de futuros pedagogos sobre sua formação inicial e o que esta assegura para sua futura atuação como docente no contexto da Educação Inclusiva na Educação Básica.

Ficou perceptível com o início desse estudo inicial que, existe uma variação bem distinta quanto a idade, além do curso de Pedagogia ainda se encontrar bastante feminilizado, mas com crescente entrada de componentes masculinos.

Os componentes teóricos e práticos provenientes do curso, relacionados aos saberes construídos pelos acadêmicos ainda se encontra em formação, mas desenvolvido a partir de uma tendência nacional. Desse modo, os componentes teóricos e práticos dentro da formação pedagógica ainda se constituem voltados para a prática profissional, compondo um cenário clássico de formação de professores.

Quanto a transmissão de conhecimentos ficou evidenciado que a universidade fornece suporte teórico adequado para a construção de conhecimentos voltados a educação inclusiva, que mesmo tendo um quantitativo mínimo de componentes curriculares específicos na área da inclusão escolar, se tem o apoio de discussões em outros componentes curriculares, o que constitui uma base para desenvolver conhecimentos sobre a educação inclusiva.

Também ficou evidente na pesquisa a opinião de futuros pedagogos sobre sua formação inicial é positiva, no sentido de fornecer suporte teórico sobre temas da educação inclusiva, mas necessitando uma melhoria na parte prática com o aumento

de atividades práticas em ambientes diversificados. Em relação ao que a formação pedagógica assegura para a futura atuação como docente no contexto da

Educação Inclusiva na Educação Básica ainda existem dúvidas, e a vontade de obter melhorias, quanto aos componentes curriculares que discutem sobre temas e especificidades da educação inclusiva é grande.

Considerando os saberes que estão sendo construídos pelos acadêmicos provenientes de discussões teóricas em sala e atividades práticas de experimentação, ficou visível que esses saberes precisam ser valorizados durante esse processo de formação pedagógica.

Diante de tudo o que foi exposto, devemos lembrar que os resultados encontrados durante a pesquisa não encerram as discussões referentes à formação do pedagogo, relacionados a discussões teóricas, práticas pedagógicas, componentes curriculares e a atuação do pedagogo na inclusão escolar, mas devem servir como alavanca para novos estudos acerca de tal temática.

REFERÊNCIAS

BAÚ, Marlene Alamini. Formação de Professores e a Educação Inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná: Campus Medianeira. V 02, Número 10, 2014. P. 49-57. – ISSN 2175-1846

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994. 66f.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 16 jul. 2023.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 16 jul. 2023.

_____. Parecer CNE/CP9/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001. BRASIL.

_____. Lei n. 13.146. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 16 jul. 2023.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica** (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 18 jul. 2023.

CANDEIAS, Adelinda Araújo (Coord.). **Educação Inclusiva: concepções e práticas**. Universidade de Évora: Portugal – ISBN 978-989-95539-7-2, 2009. 143p.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. In: **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a6.htm>. Acesso em: 19 nov. 2023.

COSTA, Judite Eugênia Barbosa; MENEZES, Marly Cutrim de. Pensar, ler, ensinar: notas sobre as atividades no estágio de docência e reflexões do supervisor nas suas interfaces teoria-prática. In: **Educação no Século XXI - Volume 27 – Formação Docente/Organização**: Editora Poisson Belo Horizonte - MG: Poisson, 2019. – ISBN 978-85-7042-134-0

DENARI, Fátima Elisabeth. De classes especiais e atendimento educacional especializado: a elegibilidade de alunos como foco. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**. Marília: UNESP, v.1, n.1, p. 45-52, jan./dez. 2014. Disponível: www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/educacao-inclusiva_ebook.pdf. Acesso: 17 nov. 2023.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUARTE, Ana Estela Brandão; MUNHOZ Diogo Janes (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica: concepções, políticas e ações**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 179p

Fonseca-Janes, Cristiane Regina Xavier; Omote, Sadao. Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, SP, v. 19, n. 3, p. 325-342, jul./set., 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000300003>.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; OMOTE, Sadao. Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 19, n. 3, p. 325-342, jul./set., 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000300003>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 2002. – (Coleção Leitura) ISBN 85-219-0243-3.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt>. Acesso: 09 nov. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUGEL, Maria Aparecida. *Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho*. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

HEREDERO, Eladio Sebastián. Inclusión y formación de profesores. In: CARNEIRO, Relma Urel Carbone; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; CARAMORI, Patricia Moralis (Org.). **Educação especial e inclusiva**: mudanças para a escola e sociedade. Jundiaí: Paco, 2014. p. 61-74.

KASSAR, M.C.M. A formação de professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos CEDES*, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 17 nov. 2023.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** [livro eletrônico] – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2022. 229p. - ISBN 978-65-5555-306-2

_____. *Adeus professor, Adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. ed. – São Paulo: Cortez, 2015. 104p. - ISBN 978-85-2491-594-9

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar**: O Que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Editora Moderna, 2003. – (Coleção Cotidiano Escolar).

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: Histórias e Políticas Públicas. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. 208p.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. (Orgs.). **O professor e a Educação Inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. 491p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **A escola e Aprendizagem da Docência**: Processos de Investigação e Formação. São Carlos: EduFSCAR, 2006.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTAMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742014000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 nov. 2023.

OLIVEIRA, Fabyola Gomes de. *Pesquisa de opinião na escola: dando voz aos alunos*. Monografia de Especialização. **Curso de Pós-graduação em Docência na**

Educação Básica da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2012.

OMOTE, Sadao (Org.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. 220p. – ISBN 85-98176-02-8.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: saberes da docência e identidade do professor. Revista de Educação AEC, v. 26, n. 104, p. 45-61, 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102>. Acesso em: 18 jul. 2023.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Ed, 2002.

_____. **É possível formar professores sem os saberes da Pedagogia?**: Uma reflexão sobre docência e saberes. MetaLinguagens (Área Temática: Letras e Linguística - ISSN 2358-2790), v. 4, n. 2, p. 1-15, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/334732946>. Acesso em: 18 jul. 2023.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Orgs.). **Educação inclusiva**: em foco a formação de professores – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016. 198 p.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; Souza, Carla Salomé Margarida de. **Formação de Docente em Perspectivas Inclusivas**. 1 ed. Curitiba – PR: Editora Bagai, 2022. 258p. – ISBN 978-65-5368-047-0

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentim Rolim. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área de deficiência mental**. Bauru: MEC; SEE, 2008.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos; VELANGA, Carmem Tereza; BARBA, Clarides Henrich. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3237/1664>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176p.

_____. Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. **Revista Reação**, São Paulo, ano XIV, n. 87, jul./ago. 2012, p. 14-16. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, núm. 40, janeiro-abril, 2009, pp. 143-155. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

em Educação, Rio de Janeiro. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva**: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. São Paulo: Editora Paulinas, 2014. – (Coleção Pedagogia e Educação)

SOUZA, Ana Lúcia Alvarenga dos Santos; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Educação Inclusiva e Formação Docente Continuada: considerações sobre acolhimento. In: **Educação no Século XXI - Volume 21** – Especial – Inclusiva / Organização: Editora Poisson - Belo Horizonte - MG: Poisson, 2019 – ISBN 978-85-7042-117-3

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WITTKOWSKI, Jussete Rosane Trapp; COSTA, Suzana Pilonetto da; MENEGHEL, Stela Maria; MARTINS, Rosane Magaly. O professor de Educação Superior nas Políticas de Inclusão e de Ações Afirmativas. In: **Educação no Século XXI - Volume 27** – Formação Docente/Organização: Editora Poisson Belo Horizonte - MG: Poisson, 2019. – ISBN 978-85-7042-134-0

ZUFFO, Alan Mario; AGUILERA, Jorge González (org.). **Ciência em Foco** [Recurso eletrônico]: Vol. II – Nova Xavantina, MT: Pantanal Editora, 2020. 147p.

uniatual
EDITORA

ISBN 978-658601361-0



9 786586 013610