



ANAIS DO
**2^o CONGRESSO
INTERNACIONAL**
Ivy Enber Christian University





**ANAIS DO II CONGRESSO INTERNACIONAL DA IVY
ENBER CHRISTIAN UNIVERSITY**

ORLANDO, FL
2026

Reitor	Josué Cláudio Dantas (Ivy Enber Christian University)
Coordenador Administrativo	Ozemar Araújo (Ivy Enber Christian University)
Diretora Financeira	Maria Teresa Araújo (Ivy Enber Christian University)
Editora Gerente	Vivianne Sousa (Ivy Enber Christian University)
Editora Científica	Daysi Lange (Ivy Enber Christian University)
Editora de Sistema	Angelli Mayra Ferreira E. Costa (Ivy Enber Christian University)
Estagiário	Gustavo de Oliveira (Universidade Federal da Paraíba)
Comissão organizadora	Lays Regina Batista de Macena Martins dos Santos Marcilane da Silva Santos Elenilson Delmiro dos Santos Luciane Albuquerque Sá de Souza Miriam Espindula dos Santos Freire Christiane Kelen Lucena da Costa Suellen Cristina Rodrigues Ferreira Amanda Raquel de França Filgueiras Maria Gorete Santos Jales de Melo Thayza Wanessa Silva Souza Felipe José Felix dos Santos Neto Alex Taveira Ramon Olímpio Oliveira Jadson Kleber Lustosa Ribeiro da Silva Gabriela Marcolino Alves Machado Dafiana do Socorro S. Vicente Carlos Raquel Rocha Villar de Alcantara Andreza Barbosa Silva Cavalcanti Sawana Araújo Lopes de Souza Danielle Ventura de Lima Pinheiro

SUMÁRIO

PREFÁCIO _____	5
Profa. Dra. Daysi Lange	
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS ÉTICOS E OPORTUNIDADES _____	11
Elzarina Pereira da Silva; Sawana Araújo Lopes de Souza	
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE EaD EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO _____	21
João Batista do Rego; Miriam Espíndula dos Santos Freire	
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: BENEFÍCIOS E DESAFIOS _____	34
Acelita Dias Pereira de Souza; Maria Vânia Bezerra de Almeida; Miriam Espíndula dos Santos Freire	
A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR ATENTO PARA A CONTINUIDADE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM _____	44
Ana Paula Duarte; Sawana Lopes	
EDUCAÇÃO EM SAÚDE AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO: UMA PROPOSTA PARA FORTALECIMENTO CURRICULAR E METODOLOGIAS TECNOLÓGICAS _____	54
Fernando Pêgas da Silva; Prisca Dara Lunieres Pêgas Coêlho	
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E ÉTICA NA EDUCAÇÃO: IMPACTOS E RESPONSABILIDADES PARA EDUCADORES E ESTUDANTES _____	68
Marta Rosângela Alves dos Santos; Natalia Cristina do Rosário Santos	
SAÚDE MENTAL: OS DESAFIOS EM TRABALHAR A TEMÁTICA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS _____	80
Simone da Silva Genésio; Victor Alexandre Silva Farias	
IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: OS PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES _____	91
Vanura Pinheiro da Silva; Miriam Espíndula dos Santos Freire	
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: DESAFIOS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO _____	104
Victor Alexandre Silva Farias; Simone da Silva Genésio	

TEA: O IMPACTO DO DIAGNÓSTICO NA FAMÍLIA E A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO JUNTO AOS PAIS _____ 115
Franciele Nunes dos Santos; Rejane Dutra Bergamaschi

ANÁLISE PSICANALÍTICA SOBRE O LUGAR DE “FALATÓRIO” DA MULHER NEGRA _____ 141
Jucilene Aragão; Rafael Rodrigues Schmitt

GESTALT-TERAPIA E EXISTENCIALISMO: A CONSTRUÇÃO DO HOMEM A PARTIR DE SUAS RELAÇÕES DE CONTATO NO CAMPO _____ 159
Maikon Rodrigo Gonçalves; Rejane Dutra Bergamaschi

AS TECNOLOGIAS NA INCLUSÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM _____ 174
Maria Selta Pereira

A INCLUSÃO EDUCACIONAL ESPECIAL NO CONTEXTO DA POLÍTICA BRASILEIRA _____ 180
Noelma Socorro Lima de Almeida; Sawana Araújo Lopes de Souza



PREFÁCIO

O presente e-book é resultado das reflexões, pesquisas e produções acadêmicas apresentadas no **II Congresso Internacional da Ivy Enber Christian University**, realizado nos dias 7 e 8 de maio de 2024, que teve como tema *Educação, Inteligência Artificial e Ética: impactos na produção do conhecimento*. O evento constituiu-se como um espaço privilegiado de diálogo interdisciplinar, reunindo professores, pesquisadores, discentes e profissionais das áreas da Educação, Teologia e campos afins, interessados em compreender e problematizar os efeitos das transformações tecnológicas no cenário educacional e científico contemporâneo.

Inserido em um contexto marcado pelo acelerado avanço das tecnologias digitais, especialmente no campo da Inteligência Artificial, o congresso propôs uma reflexão crítica acerca das novas possibilidades e desafios impostos à produção do conhecimento. A Inteligência Artificial, ao possibilitar a automação de tarefas, a análise de dados complexos e a criação de conteúdos cada vez mais sofisticados, tem provocado impactos significativos nos processos educativos, nas práticas pedagógicas e nas dinâmicas de pesquisa científica. Ao mesmo tempo, tais avanços suscitam debates éticos fundamentais, sobretudo no que se refere à autoria, à criatividade, à confiabilidade do conhecimento produzido e à responsabilidade no uso dessas tecnologias no meio acadêmico.

Nesse sentido, a proposta do congresso — e, por conseguinte, desta obra — não se orienta por uma postura de oposição ao desenvolvimento tecnológico, tampouco pela negação do uso da Inteligência Artificial nos contextos educacionais e científicos. Ao contrário, busca-se fomentar um debate qualificado, ético e responsável, capaz de reconhecer as potencialidades dessas ferramentas, ao mesmo tempo em que se discutem seus limites, riscos e implicações para a formação humana, a pesquisa científica e a produção do conhecimento.

Os textos que compõem este e-book refletem a pluralidade de olhares e abordagens apresentadas durante o evento, articulando temáticas como educação inclusiva, políticas públicas educacionais, práticas pedagógicas mediadas por tecnologias, ética, equidade e formação docente. Dessa forma, a obra consolida-se como um registro acadêmico relevante,



que contribui para o aprofundamento das discussões sobre o papel da educação frente às transformações tecnológicas, reafirmando o compromisso com uma produção científica crítica, ética e socialmente referenciada.

O artigo *Inteligência Artificial na educação a distância: desafios éticos e oportunidades*, Elzarina Pereira da Silva e Sawana Araújo Lopes de Souza analisam a inserção da Inteligência Artificial na Educação a Distância, destacando seu potencial para personalizar, flexibilizar e ampliar o acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo em que abordam os desafios éticos e a necessidade de uso responsável, políticas públicas e práticas pedagógicas éticas no ensino digital.

Políticas de educação superior na modalidade EaD em instituições públicas do estado de Pernambuco, João Batista do Rego e Miriam Espíndola dos Santos Freire abordam a política de Educação Superior na modalidade EaD em instituições públicas de Pernambuco, destacando seu papel na democratização do acesso, formação docente e inclusão, evidenciando a importância de planejamento institucional, investimento público e compromisso com a qualidade educacional.

Em *Inteligência Artificial no Processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Básica: benefícios e desafios*, Acelita Dias Pereira de Souza, Maria Vânia Bezerra de Almeida e Miriam Espíndola dos Santos Freire, reflete sobre a inserção da Inteligência Artificial na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio público, abordando benefícios pedagógicos, desafios éticos e sociais, e destacando o papel do professor como mediador, com ênfase no uso crítico e responsável da IA para inovação educacional e desenvolvimento da criticidade.

O artigo *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um olhar atento para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem*, Ana Paula Duarte e Sawana Lopes apontam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, destacando a continuidade pedagógica, o protagonismo infantil e a importância de práticas acolhedoras, integradas e fundamentadas em teorias, legislações e experiências pedagógicas, oferecendo subsídios para educadores, gestores e pesquisadores.



Em *Educação em Saúde Ambiental nas Escolas de Ensino Básico: uma proposta para fortalecimento curricular e metodologias tecnológicas*, Fernando Pêgas da Silva e Prisca Dara Lunieres Pêgas Coêlho, analisam a Educação em Saúde Ambiental na Educação Básica, destacando práticas pedagógicas inovadoras, interdisciplinaridade e uso de tecnologias, enfatizando a formação docente e o fortalecimento curricular como estratégias para promover cidadania, sustentabilidade e bem-estar coletivo.

Em *Inteligência Artificial e ética na educação: Impactos e responsabilidades para educadores e estudantes*, Marta Rosangela Alves dos Santos e Natalia Cristina do Rosário Santos identificam a integração ética da Inteligência Artificial na educação, destacando seu potencial transformador e as responsabilidades de educadores e estudantes. Enfatiza princípios éticos, privacidade de dados, equidade e formação docente, defendendo práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e socialmente responsáveis.

Saúde Mental: os desafios em trabalhar a temática no contexto das Escolas públicas brasileiras, Simone da Silva Genésio e Victor Alexandre Silva Farias, analisam a saúde mental nas escolas públicas brasileiras, destacando desafios como estigma, falta de recursos e formação docente insuficiente. Enfatiza a escola como espaço estratégico para promoção do bem-estar emocional, aprendizagem e desenvolvimento integral, propondo estratégias de intervenção, formação continuada e políticas inclusivas.

Vanura Pinheiro da Silva e Miriam Espíndula dos Santos Freire, no artigo *Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública de Ensino: os principais desafios enfrentados pelos professores*, tratam da implementação do Novo Ensino Médio na rede pública, destacando impactos na atuação docente e desafios como formação insuficiente, materiais inadequados e condições de trabalho. A pesquisa evidencia a centralidade do professor, discutindo flexibilização curricular, itinerários formativos e carga horária, e reforça a importância de investimento público e formação integral para uma educação humanizadora e de qualidade.

Victor Alexandre Silva Farias e Simone da Silva Genésio, em *Inteligência Artificial: Desafios no cenário da educação*, propõem apontar os desafios, potencialidades e limitações da Inteligência Artificial na educação, articulando fundamentos teóricos e aplicações



pedagógicas. Destaca a importância de uma integração crítica, ética e humanizada da IA, evidenciando o papel mediador do professor e reforçando a formação integral dos estudantes frente aos desafios da educação contemporânea.

Franciele Nunes dos Santos e Rejane Dutra Bergamaschi em *TEA: o impacto do diagnóstico na família – a importância do acompanhamento psicológico junto aos pais*, abordam os impactos emocionais, sociais e relacionais do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista no contexto familiar, destacando a importância do acompanhamento psicológico aos pais. Com base em fundamentação teórica sólida e pesquisa qualitativa, evidencia o papel central da família no desenvolvimento da criança, a relevância das redes de apoio e da atuação interdisciplinar, e reforça a necessidade de práticas humanizadas, inclusivas e eticamente comprometidas no cuidado integral de crianças com TEA.

As autoras Jucilene Aragão e Rafael Rodrigues Schmitt no artigo *Análise psicanalítica sobre o lugar de “falatório” da mulher negra*, refletem sobre o lugar de fala da mulher negra sob uma perspectiva psicanalítica, articulando historicidade, subjetividade e crítica social. Com base em revisão bibliográfica sólida e leitura interseccional de raça, gênero e classe, evidencia processos de silenciamento e resistência, ressaltando a fala como espaço de criação e ressignificação. Destaca a psicanálise como ferramenta crítica para compreender a singularidade do sujeito frente ao racismo estrutural, oferecendo subsídios teóricos relevantes para os campos da Psicanálise, Psicologia, Educação e Estudos Étnico-Raciais.

Maikon Rodrigo Gonçalves e Rejane Dutra Bergamaschi em *Gestalt-terapia e Existencialismo: a construção do homem a partir de suas relações de contato no campo*, articulam o conceito de Gestalt-terapia e existencialismo para compreender o ser humano como sujeito relacional, histórico e em constante vir-a-ser. Com rigor conceitual, integra categorias gestálticas centrais — como campo, contato, fronteira de contato e ajustamento criativo — aos princípios existencialistas de liberdade e responsabilidade. Destaca-se pelo diálogo sólido entre filosofia, psicologia e clínica, evidenciando a experiência humana no aqui e agora e a interdependência entre indivíduo e contexto. A produção oferece subsídios relevantes para a Psicologia, Psicoterapia e Filosofia Existencial, reafirmando uma abordagem ética, fenomenológica e humanizada do sujeito.



Maria Selta Pereira no artigo *As Tecnologias na Inclusão do Processo de Alfabetização de Alunos com Transtornos de Aprendizagem*, trata do uso de tecnologias como recurso pedagógico inclusivo na alfabetização de alunos com transtornos de aprendizagem, articulando ludicidade, multiletramentos e práticas mediadas por mídias digitais. Destaca-se pela integração entre teoria e prática, evidenciada em oficinas e atividades contextualizadas, e pelo referencial teórico consistente em alfabetização, letramento e educação inclusiva. O estudo evidencia as tecnologias como ferramentas de empoderamento, inclusão social e ampliação das práticas de leitura e escrita, reforçando a importância de uma alfabetização crítica, significativa e socialmente comprometida.

E Noelma Socorro Lima de Almeida e Sawana Araújo Lopes de Souza em *A Inclusão Educacional Especial no Contexto da Política Brasileira*, analisam a educação inclusiva e especial no Brasil, articulando aspectos históricos, legais e educacionais que estruturam esse campo. Fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental, dialoga com autores clássicos e documentos normativos, como a Constituição de 1988, a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O estudo evidencia avanços e desafios das políticas públicas, reafirmando a inclusão como processo político, social e educativo essencial para a equidade, a cidadania e a democratização do ensino.

As reflexões reunidas neste e-book evidenciam a complexidade e a relevância do debate contemporâneo sobre educação, inclusão e políticas públicas, destacando a escola como espaço de construção de direitos, de equidade e de transformação social. Ao longo dos textos, observa-se um diálogo consistente entre fundamentos teóricos, marcos legais e práticas pedagógicas que reafirmam a educação como um direito humano inalienável, especialmente no que se refere aos sujeitos historicamente marginalizados nos sistemas educacionais.

Os estudos apresentados aprofundam a compreensão da educação inclusiva e da educação especial, situando-as em seus contextos históricos, políticos e sociais, e evidenciando os avanços conquistados por meio de legislações, diretrizes nacionais e compromissos internacionais. Ao mesmo tempo, revelam os desafios ainda persistentes na efetivação de práticas inclusivas, que exigem investimentos contínuos, formação docente qualificada e políticas públicas comprometidas com a diversidade e a justiça social. Outro



eixo central que atravessa as discussões refere-se ao papel das tecnologias digitais e dos multiletramentos no processo de ensino e aprendizagem. As análises demonstram que as tecnologias, quando mediadas pedagogicamente, configuram-se como importantes ferramentas para a ampliação do acesso ao conhecimento, para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais e para a promoção de práticas educativas mais significativas, especialmente no contexto da alfabetização e da escolarização de estudantes público-alvo da educação especial. Destaca-se, ainda, a centralidade da mediação pedagógica e do trabalho colaborativo entre professores, equipes pedagógicas, famílias e demais profissionais da educação. As experiências e análises apresentadas reforçam que a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas se concretiza na participação ativa dos educandos, no reconhecimento de suas potencialidades e na construção de práticas que respeitem os diferentes ritmos, estilos e formas de aprender. Nesse sentido, o e-book reafirma a necessidade de uma educação comprometida com a equidade, que coloque o ensino à frente das limitações, compreendendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Ao articular teoria, legislação e práticas pedagógicas, a obra contribui para o fortalecimento de uma perspectiva educacional crítica, reflexiva e socialmente referenciada, convidando educadores, pesquisadores e gestores a repensarem suas práticas e a ampliarem os caminhos para uma educação inclusiva, democrática e de qualidade para todos.


Professora Dra. Daysi Lange

Licenciatura e Mestre em História, PUC-RS e, Doutorado em Comunicação, UNISINOS.



INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS ÉTICOS E OPORTUNIDADES

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN DISTANCE EDUCATION: ETHICAL CHALLENGES AND
OPPORTUNITIES

 <https://doi.org/10.57108/iesj.congresso2024.1>

Elzarina Pereira da Silva¹

Sawana Araújo Lopes de Souza²

RESUMO

O presente artigo aborda o uso da Inteligência Artificial (IA) na Educação a Distância (EaD). Como objetivo central se pretende analisar o impacto da IA na EaD no contexto atual, destacando os benefícios e desafios associados à aplicação dessa tecnologia. A crescente expansão da EaD como alternativa ao ensino presencial e o avanço da Inteligência Artificial na última década têm revolucionado o campo educacional na oferta de cursos e treinamentos online. No entanto, o uso da IA de forma crescente na EaD ocasiona preocupações éticas que precisam ser consideradas e abordadas cuidadosamente. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A metodologia empregada busca compreender as implicações éticas relacionadas ao uso da IA na EaD, examinando criticamente a literatura existente e documentos relevantes sobre o tema. O estudo se aprofunda nas questões éticas relacionadas ao uso da IA na EaD, abordando os desafios, avanços e perspectivas dessa temática. Impulsionada pela globalização, a Educação a Distância redefine os paradigmas tradicionais do processo de ensino e aprendizagem, oferecendo uma abordagem mais flexível e acessível que ultrapassa fronteiras físicas e culturais. Aliada à IA pode contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem no contexto de ensino digital.

Palavras-chave: inteligência artificial (IA); educação a distância (EaD); globalização.

ABSTRACT

This article addresses the use of Artificial Intelligence (AI) in Distance Education (DE). Its main objective is to analyze the impact of AI on DE in the current context, highlighting the benefits and challenges associated with the application of this technology. The growing expansion of DE as an alternative to face-to-face education and the advancement of Artificial Intelligence over the last decade have revolutionized the educational field in the provision of online courses and training. However, the increasing use of AI in DE raises ethical concerns that must be carefully considered and addressed. The research adopts a qualitative approach, based on bibliographic

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Ivy Enber (PPGED/ENBER). E-mail: helza.hender@gmail.com

² Doutora em Educação pela UFPB. Professora Orientadora da Ivy Enber Christian University. E-mail: advisor@enberuniverty.com



and documentary research. The methodology employed seeks to understand the ethical implications related to the use of AI in DE, critically examining the existing literature and relevant documents on the subject. The study delves into the ethical issues related to the use of AI in DE, addressing the challenges, advances, and perspectives of this topic. Driven by globalization, Distance Education redefines the traditional paradigms of the teaching and learning process, offering a more flexible and accessible approach that transcends physical and cultural boundaries. When combined with AI, it can significantly contribute to the teaching and learning process within the context of digital education.

Keywords: artificial intelligence (AI); distance education (DE); globalization.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto é um excerto de uma dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University. O tema abordado envolve o uso da Inteligência Artificial (IA) na Educação a Distância (EaD), uma questão que tem gerado diversas discussões sobre aspectos éticos relacionados à construção do conhecimento nesse contexto. A discussão abrange tanto as oportunidades oferecidas pela IA para auxiliar os alunos, professores e gestores na melhoria do processo educacional, quanto às preocupações éticas associadas à autonomia dos alunos e professores durante os estudos.

Atualmente, as questões éticas têm provocado preocupações devido à autonomia que alunos e professores têm durante os estudos, bem como ao uso de informações que podem ser utilizadas para outros fins, interferindo nas decisões educacionais (Boulay, 2023). Além disso, há a preocupação de que o uso da IA na EaD possa aumentar o preconceito, contribuindo para a ampliação das desigualdades já existentes no campo educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que regula a educação no Brasil, aborda as disposições referentes à Educação a Distância (EaD) no país, em seu artigo 80. Nesse artigo, estabelece-se que o poder público deve incentivar o ensino a distância (Carneiro, 2010). No entanto, por um longo período, a EaD foi vista com pouca credibilidade. Atualmente, essa percepção tem evoluído, e a modalidade tem conquistado um maior número de adeptos.

Na atualidade, a educação a distância tornou-se uma peça fundamental no contexto da globalização, transformando significativamente os processos de ensino-aprendizagem. Com o



advento da tecnologia digital, a disseminação de informações transcende fronteiras geográficas, proporcionando acesso a recursos educacionais de forma remota e flexível (Niskier, 2000). A globalização, impulsionada pela conectividade digital, facilita a troca de conhecimentos e experiências entre diferentes culturas e regiões.

No presente estudo, estabeleceu-se como objetivo analisar o impacto da Inteligência Artificial na Educação a Distância no contexto atual, além de destacar os benefícios e desafios associados à aplicação dessa tecnologia, incluindo aspectos éticos. Para atingir esse propósito, fundamentou-se em autores como Fava (2018), Niskier (2000) e Boulay (2023).

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que se baseia na compreensão profunda e contextualizada dos fenômenos estudados. Para tal, utiliza-se principalmente de métodos como pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica possibilita a análise e síntese de diversas fontes de conhecimento já consolidadas sobre o tema em questão, permitindo a fundamentação teórica do estudo. Por outro lado, a pesquisa documental envolve a coleta e análise de documentos diversos, como relatórios, registros institucionais e materiais didáticos, que fornecem dados relevantes para a investigação (Muzacato, 2018). Essa abordagem metodológica, centrada na análise qualitativa de fontes bibliográficas e documentais, permite uma compreensão aprofundada e abrangente dos aspectos investigados, contribuindo para a construção de conhecimento significativo e embasado.

Para facilitar a compreensão da temática abordada, o artigo está dividido em três seções. A primeira seção é introdutória e aborda os conceitos de Educação a Distância (EaD) e Inteligência Artificial (IA), bem como o papel da IA no processo de ensino-aprendizagem na EaD. A segunda seção apresenta os resultados e discussões sobre globalização, EaD, IA e ética na construção do conhecimento em contextos digitais. Por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo.

1.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)

A Educação a Distância é regulamentada pelo artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 e é uma modalidade de ensino que utiliza tecnologias de comunicação para possibilitar o aprendizado fora do ambiente tradicional de sala de aula. Os estudantes têm acesso a materiais de estudo, interagem com instrutores e colegas, e realizam



atividades acadêmicas remotamente, utilizando plataformas online, videoconferências e outros recursos digitais (Semensato; Francelino; Malta, 2015). Essa modalidade possibilita que os alunos ajustem seus horários de estudo, oferecendo uma flexibilidade significativa, permitindo atingir um público mais amplo.

No entanto, é um processo educacional reconhecido por ter o aluno como centro do processo sendo mediado pelas tecnologias da sociedade da informação. Segundo Mugnol (2009), esse fato instiga a investigação sobre como alunos e professores estão utilizando as novas tecnologias na construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, é essencial analisar não apenas o uso das tecnologias em si, mas também a forma como elas estão sendo integradas ao ambiente educacional para promover uma aprendizagem significativa e colaborativa.

Niskier (2000, p. 49) ao conceituar EaD diz que “[...] parte-se de um conceito extremamente simples: alunos e professores separados por uma certa distância e, às vezes, pelo tempo” [...]. Para o autor, esse tipo de modalidade acaba com a velha ideia de que o ensino só existe se contar com a figura do professor e uma sala de aula repleta de estudantes. A EaD expande os limites tradicionais do ensino presencial, permitindo que o conhecimento seja disseminado de forma mais flexível e acessível, independentemente das barreiras físicas e temporais.

A EaD proporciona oportunidades de aprendizado para uma gama mais ampla de pessoas, incentivando a autodisciplina, a autonomia e a busca pelo conhecimento além das paredes convencionais da sala de aula. No entanto, ainda encontra resistência e desconfiança por parte de alguns setores da sociedade, que muitas vezes subestimam sua eficácia e qualidade educacional.

Segundo Mugnol (2009), a EaD ao longo de sua história tem sua trajetória marcada por avanços e retrocessos. “[...] No início do século XX, tornou-se uma modalidade de ensino capaz de atender a todos os níveis, incluindo programas formais de ensino, aqueles que oferecem diplomas ou certificados e programas de caráter não formal” [...] (Mugnol, 2009, p. 336). Ao longo dos anos, a EaD tem se mostrado uma ferramenta dinâmica e acessível,



proporcionando oportunidades de aprendizado a um público diversificado, contribuindo assim para o avanço educacional e profissional de indivíduos em todo o mundo.

Os avanços tecnológicos evidenciaram as possibilidades de desenvolvimento da EaD, promovendo a proliferação de iniciativas em diversos países da Europa, África e América desde o final do século XIX e início do século XX. Nações como Suécia, Inglaterra, França, além do Canadá, dos Estados Unidos e, mais recentemente, do Brasil, têm sido reconhecidas como impulsionadoras da metodologia da educação a distância (Mugnol, 2009). Esses países se destacam por seu papel fundamental na expansão e desenvolvimento da EaD, impulsionando o acesso à educação em diversas comunidades e contribuindo para a disseminação do conhecimento em escala global.

Mugnol (2009, p. 338) destaca que, apesar do “[...] crescimento exponencial conquistado no final do século XX e início do século XXI, com a criação de instituições especializadas na metodologia e no gerenciamento de cursos à distância” [...], a literatura existente sobre o tema demonstra um panorama fragmentado e não consolidado. A fundamentação teórica e as pesquisas direcionadas à EaD ainda são frágeis, não sendo capazes de explicar de forma adequada pontos controversos relacionados aos fundamentos dessa modalidade educacional.

1.2 CONCEITO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

Ao longo das últimas décadas, a Inteligência Artificial (IA) tem avançado significativamente, impulsionando inovações em uma variedade de setores, desde assistentes virtuais em smartphones até veículos autônomos e diagnósticos médicos avançados. A busca por replicar a inteligência humana em máquinas continua a moldar o cenário tecnológico e a transformar a maneira como interagimos com o mundo ao nosso redor.

A inteligência artificial (IA) é um campo da ciência da computação que se concentra no desenvolvimento de sistemas capazes de realizar tarefas que normalmente exigiriam inteligência humana. Silveira e Vieira Junior (2019, p. 209) enfatiza que “Inteligência Artificial (AI em inglês ou IA em português) é a inteligência similar à humana exibida por mecanismos ou software.” [...]. Esses sistemas são projetados para aprender, raciocinar, reconhecer padrões, resolver problemas e tomar decisões de forma autônoma.



Complementarmente Fava (2018, p. 96) ressalta que:

O termo inteligência artificial foi cunhado pelo cientista da computação John McCarthy, da Stanford University. Em sua época, já existiam diversas teorias de complexidade, simulação de linguagem, redes neurais, máquinas de aprendizagem, enfim, as mais diversas maneiras de substituição da energia, do vigor e da atividade humana. McCarthy resolveu dar o nome de inteligência artificial para aglutinar todos esses estratégias da imaginação humana.

Desde então, a inteligência artificial tem evoluído incrivelmente, impulsionada por avanços tecnológicos e pela crescente demanda por soluções inovadoras em uma variedade de campos, prometendo redefinir não apenas a maneira como interagimos com a tecnologia, mas também como entendemos e percebemos nossa própria inteligência.

1.3 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)

Materiais didáticos de qualidade e a mediação tecnológica por meio das tecnologias digitais são ferramentas que colaboram significativamente com o desempenho do professor. Nesse contexto, os alunos assumem uma maior responsabilidade em relação à sua formação, o que Mugnol (2009, p. 340) traduziu como "[...] maturidade intelectual para estudos individuais e disciplina para o cumprimento das tarefas propostas pelos professores". Essa mudança de dinâmica, na qual os recursos tecnológicos e a qualidade dos materiais didáticos incentivam a autonomia do aluno, reforça a importância do papel do professor como facilitador do processo de aprendizagem.

No que diz respeito à ética no uso da IA na EaD, Boulay (2023, p. 12) destaca que:

A ética tem desempenhado um papel importante na educação há muitos anos, mas obviamente através dos códigos de prática profissional que se espera que os professores respeitem. Nos primórdios da IA, as questões éticas relacionadas à concepção e utilização de ferramentas educacionais não estavam no topo das preocupações dos designers: o objetivo principal era simplesmente fazer com que os sistemas funcionassem eficazmente. Atualmente, a ética está muito presente nas mentes das pessoas, sejam designers de sistemas, professores, pais, gestores ou mesmo alunos, mas ainda há um longo caminho a percorrer para tornar a tecnologia educacional um lugar confiável e seguro (Boulay, 2023, p. 12).

A crescente conscientização sobre as implicações éticas da tecnologia educacional reflete a necessidade de garantir que essas ferramentas sejam desenvolvidas e utilizadas de maneira responsável e segura. Isso envolve considerações sobre privacidade, equidade, algoritmos, justiça social e impactos no aprendizado e no desenvolvimento dos alunos.



Embora haja um reconhecimento crescente da importância da ética, ainda há desafios significativos a serem enfrentados para garantir que a tecnologia educacional seja confiável e promova um ambiente de aprendizado seguro e inclusivo.

Toda mudança no campo educacional desperta desconfiança, e com o uso da IA na construção do conhecimento pelos alunos da EaD, não poderia ser diferente. No entanto, as questões éticas devem ser consideradas em todos os formatos de ensino utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões sobre Educação a Distância (EaD), Inteligência Artificial (IA) e ética exploram a interligação desses elementos no contexto educacional digital. Esta seção tem como objetivo proporcionar uma reflexão sobre as implicações éticas da interação entre EaD e IA, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educacionais mais éticas e responsáveis no meio digital.

A globalização, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), impulsionou a revolução tecnológica, propiciando o surgimento de uma nova sociedade. No âmbito educacional, essa revolução tecnológica se traduz na melhoria da qualidade do ensino, podendo fomentar condições de competitividade, eficiência e produtividade exigidas pelo mercado de trabalho. Para Guimarães (2007), apesar da contínua expansão tecnológica, a informática e a internet têm enfrentado dificuldades para penetrar no campo educacional. Um dos fatores que contribuem para essa resistência é as políticas educacionais, uma vez que as decisões e propostas nesse domínio são geralmente elaboradas por técnicos e pesquisadores da área, e não pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o que resulta em uma desaceleração no processo de integração das tecnologias à educação.

Em relação à EaD Guimarães (2007, p. 141) salienta que ao conceito de Educação a Distância (EaD) “[...] articulam-se os conceitos de empregabilidade e competência, mediadas pelas habilidades computacionais, referentes ao domínio das novas tecnologias, restringindo todo o caráter socializador da educação e de produção de conhecimentos.” Essa visão limitada da EaD desconsidera o potencial transformador da educação além do mero desenvolvimento de habilidades técnicas e computacionais. A EaD, quando bem concebida e



implementada, pode e deve ser um instrumento de democratização do acesso ao conhecimento e de promoção do desenvolvimento integral dos indivíduos, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

No contexto digital, o processo de ensino-aprendizagem não pode mais estar pautado na organização e classificação de uma lista de conteúdos, mas sim na reestruturação das formas de conceber a construção do conhecimento por meio do uso das tecnologias. Aos poucos o aprendizado escolar tem deixado de ser analógico e tem se tornado digital (Guimarães, 2007). Diante desse cenário, é necessário um olhar diferenciado para o currículo dos cursos de formação docente, pois as transformações que ocorrem com o avanço da tecnologia na educação devem ser vistas com naturalidade.

Com o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), a Educação a Distância (EaD) tem experimentado um significativo crescimento e expansão. O surgimento e a popularização de ferramentas tecnológicas têm revolucionado os métodos de ensino e aprendizagem, proporcionando novas oportunidades de acesso à educação em diversos níveis e contextos. Para Niskier (2000, p. 49), “a EAD tornou-se a modalidade fundamental de aprendizagem e ensino no mundo inteiro. Antes cercada de mistério, hoje é até mesmo reivindicada por sindicatos poderosos no Brasil, onde o seu prestígio cresce de forma bastante visível” [...]. No contexto de constante evolução tecnológica, a EaD emergiu como uma alternativa flexível e acessível, capaz de atender às demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais conectada e digitalmente orientada.

Esse crescimento da EaD tornou-se possível devido ao uso de ferramentas tecnológicas de fácil manuseio por seus usuários, o que Semensato, Francelino e Malta (2015) denominaram como efetivação da EaD por meio de recursos advindos do que se pode chamar de Inteligência Artificial (IA). A aplicação da IA na EaD possibilita a personalização do ensino, adaptação do conteúdo às necessidades individuais dos alunos e o desenvolvimento de sistemas de avaliação mais eficazes.

O presente estudo revelou que a IA na EaD já vem transformando a vida acadêmica, não podendo mais ser negada sua existência, bem como sua utilidade na vida cotidiana. Assim, a integração da IA na EaD contribui significativamente para a melhoria da qualidade



da educação a distância, promovendo uma experiência de aprendizado mais dinâmica e eficiente para os estudantes.

Segundo Semensato, Francelino e Malta (2015, p. 38), “o uso de tecnologia decorrente das pesquisas em Inteligência artificial é uma realidade em diversas aplicações atualmente, incluindo na EaD. Não só a IA pode ‘dialogar’ com o humano, como o humano ‘dialoga’ com a IA constantemente [...]” com o propósito de favorecer o desenvolvimento humano. Daqui para frente, a adaptação ao novo formato na construção do conhecimento passará por profundas transformações.

Os receios em relação à IA, de acordo com Boulay (2023, p. 7), “[...] já existiam muito antes do advento desta área” [...]. A interação entre IA e ética na educação torna-se crucial, pois levanta questionamentos sobre privacidade e equidade no acesso à aprendizagem. O impacto da IA na educação e os princípios éticos que orientam seu desenvolvimento e implementação precisam assegurar que a IA seja utilizada de forma responsável e em benefício dos alunos e da sociedade como um todo (Boulay, 2023).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar o impacto da Inteligência Artificial na Educação a Distância no contexto atual e destacar os benefícios e desafios associados à aplicação dessa tecnologia, conclui-se que a IA oferece inúmeras oportunidades para aprimorar a experiência de aprendizagem dos alunos, proporcionando personalização, eficiência e acessibilidade. No entanto, também se evidenciou que a implementação da IA na EaD requer uma abordagem cuidadosa, considerando questões éticas, privacidade e equidade para garantir que seus benefícios sejam maximizados e seus desafios diminuídos. Existem inúmeros benefícios no uso da IA na EaD, porém não se pode negar a possibilidade de ampliação das desigualdades educacionais e a falta de regulamentação adequada torna essa problemática mais complexa. Portanto, é importante que instituições de ensino, desenvolvedores de tecnologia e formuladores de políticas trabalhem em conjunto para garantir que o uso da IA na EaD seja ético, transparente e benéfico para todos os envolvidos.




REFERÊNCIAS

- BOULAY, Benedict du. Inteligência artificial na educação e ética. **RE@D–Revista de Educação a Distância e eLearning**, v. 6, n. 1, p. e202301, 2023. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/32242/22668>. Acesso em: 30 dez. 2023.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 17. ed. Atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FAVA, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil**. Porto Alegre: Editora Penso, 2018. (Recurso eletrônico).
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos/Coordenação Selma Garrido Pimenta).
- MUGNOL, Marcio. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009. Disponível em: <https://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+EDUCA%C3%87%C3%83O+A+DIST%C3%82NCIA+NO+BRASIL%3A+conceitos+e+fundamentos&btnG=>>. Acesso em: 05 fev. 2024.
- MUZACATO, Thiago (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018.
- NISKIER, Arnaldo. **Educação a distância: a tecnologia da esperança**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- SEMENSATO, Márcia Rejane; FRANCELINO, Luciana de Aguiar; MALTA, Luciano Santos. O uso da inteligência artificial na educação a distância. **Revista Cesuca Virtual: Conhecimento sem Fronteiras**, v. 2318, n. 4221, p. 29-40, 2015. Disponível em: <[https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:trdX71q4tikJ:scholar.google.com/+intelig%C3%Aancia+artificial+na+educa%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-BR&as_sdt=0,5](https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:trdX71q4tikJ:scholar.google.com/+intelig%C3%Aancia+artificial+na+educa%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-BR&as_sdt=0,5>)>. Acesso em: 30 dez. 2023.
- SILVEIRA, Antônio Claudio Jorge da; VIEIRA JUNIOR, Niltom. A inteligência artificial na educação: utilizações e possibilidades. **Revista Interterritórios**, v. 5, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interterritorios/article/view/241622>>. Acesso em: 03 jan. 2024.



POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE EaD EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO

HIGHER EDUCATION POLICY IN THE DISTANCE EDUCATION (DE) MODALITY IN
PUBLIC INSTITUTIONS OF THE STATE OF PERNAMBUCO

 <https://doi.org/10.57108/iesj.congresso2024.2>

João Batista do Rego³

Miriam Espíndola dos Santos Freire⁴

RESUMO

A educação regular no Brasil tem sido marcada historicamente por desafios e avanços, o que demonstra as complexidades de um país em constante desenvolvimento. A Educação a Distância (EaD), por sua vez, surge como uma resposta às demandas pelo acesso à educação nas mais remotas regiões, especialmente onde há poucos recursos para aulas presenciais. O ensino superior tem sido um tema central nas discussões sobre educação em todo o mundo. No entanto, a valorização desse nível educacional foi conquistada ao longo de anos de lutas, especialmente pela garantia de acesso a um ensino superior de qualidade, principalmente na esfera pública. A evolução tecnológica nas últimas décadas tem redefinido drasticamente o cenário educacional em todo o mundo, onde a modalidade de EaD passou a ser uma alternativa dinâmica e acessível no ensino superior, moldando as experiências educacionais de estudantes e instituições. Esse estudo tem como objetivo geral realizar a análise da política educação superior na modalidade EaD em instituições de ensino públicas no estado de Pernambuco, a partir da coleta de informações com o intuito de investigar e elucidar as questões e interrogações relacionadas ao fenômeno em estudo. Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica a partir de uma abordagem teórica e empírica, através da consulta de teses e dissertações de diversos autores, contribuindo para o embasamento e a construção da fundamentação teórica. Assim, a educação a distância, quando devidamente planejada e implementada com base em políticas públicas sólidas, pode ser uma ferramenta poderosa para transformar o cenário educacional, expandindo as fronteiras do conhecimento e proporcionando oportunidades educacionais para todos, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica.

³ IECU. Doutorando no curso Internacional em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University; Doutorando no curso de Naturopatia = INNAP-STAU; Mestre em Tecnologia Ambiental = ITEP; Bacharel em Direito = UNIVERSO; Licenciado em Ciências com Habilitação em Matemática = UPE; Especialização em Física = UPE; Especialização em Direito Público = ESMAPE; Bacharel em Nutrição = UNINASSAU. E-mail: jobare2006@hotmail.com

⁴ Professora Orientadora. Miriam Espíndola dos Santos Freire. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University; Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação = PPGE /UFPB; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação = PPGE/UFPB; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba = UFPB-Campus I. E-mail: miriamespindola1@gmail.com.



Palavras-chave: educação; ensino superior; ensino a distância.

ABSTRACT

Regular education in Brazil has historically been marked by challenges and advances, reflecting the complexities of a country in constant development. Distance Education (DE), in turn, emerges as a response to the demands for access to education in the most remote regions, especially where there are limited resources for face-to-face classes. Higher education has been a central topic in discussions about education worldwide. However, the recognition and value attributed to this educational level were achieved over years of struggle, particularly in ensuring access to quality higher education, especially within the public sector. Technological evolution in recent decades has drastically redefined the educational landscape around the world, where the DE modality has become a dynamic and accessible alternative in higher education, shaping the educational experiences of students and institutions. This study aims, in general terms, to analyze higher education policy in the DE modality in public educational institutions in the state of Pernambuco, based on the collection of information in order to investigate and clarify issues and questions related to the phenomenon under study. This work consists of bibliographic research based on a theoretical and empirical approach, through the consultation of theses and dissertations by various authors, contributing to the foundation and development of the theoretical framework. Thus, distance education, when properly planned and implemented based on solid public policies, can be a powerful tool for transforming the educational landscape, expanding the frontiers of knowledge and providing educational opportunities for all, regardless of their geographic location or socioeconomic condition.

Keywords: education; higher education; distance education.

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem sido historicamente marcada por desafios e avanços, refletindo as complexidades de um país diverso e em desenvolvimento. A Educação a distância (EaD), emerge como uma resposta às demandas por acesso à educação em regiões remotas ou para pessoas que enfrentam restrições de tempo e recursos para frequentar aulas presenciais. A prática da educação a distância tem suas raízes historicamente ligadas ao surgimento da correspondência educacional nos séculos XVIII e XIX, quando instituições educacionais começaram a enviar materiais de estudo por correio para alunos distantes. No entanto, o verdadeiro impulso para a EAD no Brasil ocorreu com a popularização da internet e das tecnologias digitais (Almeida, 2018).

O marco oficial da EaD no Brasil é frequentemente associado à criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, que visava expandir o acesso ao ensino superior por meio de cursos à distância oferecidos por universidades públicas. Desde então, a educação a distância tem se diversificado e se consolidado como uma modalidade de ensino



cada vez mais popular em todos os níveis educacionais, desde o ensino fundamental até a pós-graduação (Hernandes, 2017).

A EaD no Brasil enfrenta desafios, como a necessidade de garantir a qualidade do ensino oferecido, a formação adequada de professores para atuarem nessa modalidade e a infraestrutura tecnológica necessária para suportar o aprendizado online. No entanto, ela também oferece vantagens significativas, como a flexibilidade de horários, a possibilidade de conciliar estudos com trabalho e a ampliação do acesso à educação para grupos historicamente marginalizados (Mendonça, 2022).

A educação a distância no Brasil surge como uma ferramenta essencial para democratizar o acesso ao conhecimento e enfrentar os desafios de um país vasto e diversificado como o Brasil, promovendo a inclusão educacional e contribuindo para o desenvolvimento social e econômico (Santos, 2022).

O ensino superior tem sido um tema central nas discussões sobre educação em todo o mundo. No entanto, a valorização desse nível educacional foi conquistada ao longo de anos de lutas, especialmente pela garantia de acesso a um ensino superior de qualidade, principalmente na esfera pública. Dentro desse contexto de avanços, a Educação a Distância (EaD) emerge como uma alternativa crucial para democratizar o acesso e a permanência no ensino superior. No entanto, para compreender plenamente o papel da EaD nesse processo, é essencial analisar os aspectos históricos e políticos relacionados à organização social e à oferta de educação à população. Essa reflexão nos permite entender melhor como a EaD contribui para a democratização do ensino superior, representando um avanço significativo na busca pela igualdade de oportunidades educacionais.

A evolução tecnológica nas últimas décadas tem redefinido drasticamente o cenário educacional em todo o mundo, e o Brasil não é exceção. A modalidade de Educação a Distância (EaD) emergiu como uma alternativa dinâmica e acessível no ensino superior, moldando as experiências educacionais de estudantes e instituições. Nesse contexto, o presente trabalho se propõe a realizar uma análise aprofundada da Educação a Distância no Brasil, explorando suas perspectivas e desafios no âmbito do ensino superior.



Ao adotar a abordagem de análise de conteúdo de Bardin (2011), esta pesquisa busca desvendar as múltiplas camadas de significado presentes nas práticas, discursos e percepções que permeiam a Educação a Distância. Essa metodologia oferece um arcabouço teórico robusto para desmembrar os elementos latentes no conteúdo textual, permitindo uma compreensão mais profunda das complexidades inerentes a essa modalidade de ensino.

Assim, no decorrer do estudo serão exploradas as perspectivas emergentes da Educação a Distância no cenário brasileiro. A ascensão de tecnologias educacionais, o acesso ampliado à informação e as demandas por flexibilidade no aprendizado desempenham papéis cruciais nesse panorama em constante evolução. A análise de conteúdo (Bardin, 2011) será empregada para identificar padrões e tendências subjacentes nos discursos que delineiam as visões otimistas e as expectativas associadas à EaD e fornecerá uma estrutura analítica para investigar os aspectos críticos, como a qualidade do ensino, a interação aluno-professor e as questões de infraestrutura tecnológica que podem impactar negativamente a eficácia da EaD. Será possível também abordar os desafios enfrentados pela Educação a Distância no Brasil, evidenciando barreiras e obstáculos que demandam atenção e resolução.

Como problemática, a pesquisa buscará responder às seguintes questões: Como está sendo desenvolvida a política educação superior na modalidade EAD em instituições de ensino públicas no estado de Pernambuco e qual o efeito desse ensino no campo da formação docente?

A hipótese é de que os cursos de ensino superior que são oferecidos na modalidade EaD contribuem não apenas com a democratização, mas impactam diretamente na formação docente ampliando o número de profissionais formados.

Esse estudo tem como objetivo geral realizar a análise da política de educação superior na modalidade EaD em instituições de ensino públicas no estado de Pernambuco. Para se chegar a tal objetivo, será necessário analisar as políticas de ensino superior, modalidade EaD em âmbito nacional, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações; identificar como está sendo desenvolvida a política de educação superior na modalidade EaD em instituições de ensino públicas no estado de Pernambuco; e verificar de que forma os cursos superiores na modalidade EaD estão contribuindo com a formação docente.



O propósito desta pesquisa consiste em coletar informações com o intuito de investigar e elucidar as questões e interrogações relacionadas ao fenômeno em estudo. Essa abordagem busca ampliar o conhecimento sobre um tema ou problema ainda não completamente esclarecido. Segundo Demo (2006), a pesquisa pode ser compreendida como uma postura que combina o questionamento sistemático, crítico e criativo com uma intervenção qualificada na realidade ou um diálogo reflexivo contínuo com ela, tanto no campo teórico quanto prático.

Este trabalho adota uma abordagem teórica e empírica, uma vez que, para sua realização, foi necessário consultar a bibliografia de diversos autores, contribuindo para o embasamento e a construção da fundamentação teórica. Configura-se como uma pesquisa bibliográfica com natureza exploratória e descritiva, conforme definido por Marconi e Lakatos (1996, p. 57). O levantamento de dados foi conduzido por meio desses métodos como o primeiro passo para iniciar a pesquisa e se aproximar do conceito relacionado ao tema em questão.

De acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 61):

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características.

A pesquisa exploratória tem como objetivo promover uma maior familiaridade com o tema em estudo, buscando torná-lo mais evidente e compreensível. Essa abordagem é comumente incorporada em muitas pesquisas acadêmicas, representando pelo menos uma fase essencial do processo de investigação.

A pesquisa, no contexto da análise de conteúdo, tem como objetivo examinar as informações obtidas e apresentá-las de maneira diferente, por meio de uma organização sistemática e um enfoque crítico (Bardin, 2011). De acordo com Gil (2010), a classificação quanto à fonte de dados é secundária, visto que a pesquisa utilizará publicações de livros e artigos acadêmicos alinhados aos objetivos delineados neste estudo. Assim, optou-se pela pesquisa bibliográfica para analisar a literatura existente. A revisão bibliográfica é um



método que permite coletar, selecionar e realizar análises criteriosas para apresentar argumentos e organizar o conteúdo disponível (Macedo; Botelho e Duarte, 2010).

É importante ressaltar que esta pesquisa difere substancialmente da tradicional revisão bibliográfica, pois esta última proporciona apenas uma visão geral sobre um determinado assunto, servindo apenas como base para a apresentação de um novo estudo sobre o tema em questão (Macedo; Botelho e Duarte, 2010). Nas etapas subsequentes da pesquisa, foram empregadas técnicas específicas. A intenção principal nessas etapas foi preparar o conteúdo para facilitar a compreensão e estudos posteriores.

Trata-se, portanto, de uma revisão da literatura, dado que se propôs os estudos relacionados ao ensino a distância, com foco nas perspectivas e desafios no ensino superior.

As pesquisas foram conduzidas no período compreendido entre 2020 e 2023, a partir da plataforma do banco de dissertações da CAPES, utilizando os descritores “ensino a distância”, “educação superior”, “graduação” e “gestão educacional”.

Durante o processo da pesquisa foram aplicados filtros para o tipo de estudo apenas dissertações e teses referentes ao tema desejado e que foram desenvolvidas no período acima citado. Como critérios de inclusão escolheram-se os estudos que tratassem do EaD no campo da graduação e pós-graduação, excluindo-se quaisquer outras que não interessavam para a pesquisa, bem como aquelas publicadas anteriormente à data limite de 2020.

O processo de triagem das teses e dissertações foi elaborado em etapas, onde na primeira observou-se os descritores e em seguida, a aplicação dos filtros. Na etapa seguinte foi realizada a seleção da leitura dos títulos das produções e logo após, realizadas a leitura de seus resumos. Por fim, foi efetuada a leitura mais aprofundada dos trabalhos restantes.

Nesse momento, para efetivação da pesquisa, serão apresentadas as 7 teses que se enquadram nos critérios de inclusão, os detalhes podem ser vistos no quadro a seguir:



Quadro 1. Resumo das teses elegíveis para o estudo

AUTORES	TÍTULO	ANO	OBJETIVO
BURCI, T.V.L.	As políticas públicas para o ensino superior a distância e as ações afirmativas dos povos indígenas: um estudo de caso na universidade estadual de Maringá	2020	Compreender como a educação a distância democratiza o acesso e a permanência dos alunos indígenas no ensino superior por meio das políticas públicas e das políticas de ação afirmativa instituídas no Estado do Paraná e, mais especificamente, na UEM.
MENDONÇA, C.T.M.	Políticas públicas para a educação superior na modalidade a distância no Brasil: democratização do acesso nas instituições privadas	2022	Compreender de que forma as políticas públicas para a Educação Superior na modalidade a distância, que vêm sendo formuladas no período de 1990-2021, democratizam o acesso ao Ensino Superior na Unicesumar.
APARECIDO, C.T.R.	Sistema semipresencial de educação superior e a fragmentação e multifuncionalidade do trabalho docente	2021	Compreender os efeitos da adoção do ensino semipresencial na educação superior e no trabalho docente em uma instituição de ensino superior privada mercantil.
FONSECA, E.O.	Ponderações, estratégias e sugestões para o ensino a distância de trompete em universidades brasileiras	2022	Propor estratégias para o Ensino a Distância do trompete nas universidades brasileiras
LAHAM, S.A.D.	Ensino superior a distância: um estudo comparado entre Brasil e Portugal	2023	Realizar um estudo comparado e internacional entre Brasil e Portugal.
CONCEIÇÃO, M.A.T.	Estratégias de marketing para a política pública de educação a distância (EaD) da oferta de cursos superiores no Brasil	2021	Constatar como as estratégias de marketing promocionais, de prospecção e de fidelização são operacionalizadas em uma política pública de Educação, na modalidade a distância, para oferta de cursos superiores no Brasil.
SANTOS, R.O.	Políticas públicas de educação e as tecnologias digitais: o (re)pensar do ensino superior no século XXI	2022	Verificar se as políticas públicas de educação e de EaD têm contribuído para que as tecnologias digitais sejam entendidas não apenas como ferramentas, instrumentos e suportes, mas, sim, como potencializadoras no processo de ensino-aprendizagem do Ensino Superior brasileiro no século XXI



2 RESULTADO E DISCUSSÕES

Ao analisar os autores, é possível perceber uma variedade de abordagens e perspectivas sobre a Educação a Distância (EaD) no contexto do Ensino Superior no Brasil. Os estudos apresentados destacam aspectos como políticas públicas de educação, estratégias de marketing educacional, comparações internacionais, especificidades do EaD em áreas específicas e a democratização do acesso ao Ensino Superior para diferentes grupos sociais.

Iniciando com os estudos de Santos (2022) e Mendonça (2022), ambos se concentram na análise das políticas públicas de educação e EaD no Ensino Superior brasileiro. Eles buscam compreender o impacto dessas políticas na democratização do acesso ao Ensino Superior, especialmente no contexto da EaD, destacando a importância da inclusão e do acesso equitativo.

Por outro lado, o estudo de Conceição (2021) direciona sua atenção para as estratégias de marketing educacional e promocionais adotadas em políticas públicas de EaD, com um enfoque específico na categoria administrativa pública. Essa abordagem destaca a importância de estratégias eficazes de promoção e prospecção para aumentar o alcance e a eficácia dos programas de EaD.

Laham (2023) realiza uma análise comparativa entre o Brasil e Portugal no contexto da EaD no Ensino Superior, destacando as diferenças estruturais e organizacionais entre as instituições de ensino superior a distância nos dois países. Essa abordagem proporciona uma compreensão mais ampla das práticas e desafios enfrentados por diferentes sistemas de ensino a distância em nível internacional.

Fonseca (2022) e Aparecido (2021) focam em aspectos específicos do ensino a distância, como estratégias de ensino para o trompete e o desenvolvimento do ensino semipresencial em instituições privadas, respectivamente. Esses estudos destacam a necessidade de adaptação e desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes para atender às demandas de ensino a distância em diferentes contextos e áreas de conhecimento.



O estudo de Burci (2020) analisa como a EaD contribui para a democratização do acesso ao Ensino Superior para os povos indígenas no Brasil, examinando as políticas públicas e ações afirmativas nesse contexto. Essa pesquisa destaca a importância de políticas inclusivas e programas específicos para garantir o acesso equitativo à educação superior para grupos historicamente marginalizados.

Frisa-se que todos oferecem uma visão abrangente e multifacetada da EaD no Ensino Superior brasileiro, destacando a complexidade e a diversidade de desafios e oportunidades associados a essa modalidade de ensino. Eles ressaltam a importância de políticas públicas eficazes, estratégias pedagógicas inovadoras e ações afirmativas para promover uma educação superior acessível e de qualidade para todos os brasileiros.

Burci (2020) destaca a preocupação com a crescente distinção entre a educação pública e privada, especialmente diante do desmantelamento dos setores públicos causado pelas políticas governamentais. Essa diferenciação, a longo prazo, pode acentuar as desigualdades sociais, tornando essencial um compromisso governamental para minimizá-las. Ele ressalta que, ao contrário da educação básica, o acesso ao ensino superior no Brasil não é universalizado, sendo condicionado ao mérito e à concorrência por meio de processos seletivos. No entanto, Burci argumenta que a modalidade de ensino a distância tem contribuído para democratizar o acesso e a permanência dos alunos no ensino superior, especialmente por meio de políticas públicas e ações afirmativas em universidades públicas.

Mendonça (2022) destaca o papel transformador do ensino superior na vida das pessoas, especialmente como uma via para melhorar a qualidade de vida. Ele ressalta a importância da Educação a Distância (EaD) como uma alternativa viável para aqueles que antes não tinham oportunidade de realizar um curso superior, contribuindo assim para a democratização do acesso à educação. Em um país como o Brasil, com suas vastas diferenças sociais e culturais, a EaD se apresenta como uma possibilidade real de ampliar o acesso à educação superior.

Aparecido (2021) aponta as transformações estruturais e organizacionais necessárias para implementar o ensino a distância nas instituições de ensino superior. Ele destaca que a modalidade a distância exige mudanças na legislação, investimentos em tecnologia e



logística, afetando diretamente a estrutura acadêmica e a gestão das instituições. A precarização do trabalho docente é uma preocupação central, devido à fragmentação de funções e a sobrecarga de trabalho que a modalidade impõe.

Laham (2023) propõe uma abordagem crítica e inovadora para enfrentar os desafios da EaD. Ele destaca a importância de envolver um conhecimento aprofundado da realidade e do contexto em que a EaD está inserida, bem como o compromisso social dos envolvidos. Laham argumenta que é necessário romper com concepções consolidadas e pragmáticas, incentivando discussões que vão além do uso de tecnologias para a promoção da aprendizagem.

Santos (2022) ressalta a necessidade de reavaliar os currículos e planos de ensino para incorporar o digital como parte integrante do processo educativo. Ele enfatiza que a EaD não deve ser vista apenas como uma modalidade de ensino ou um produto mercadológico, mas sim como uma oportunidade para ensinar e aprender em diferentes contextos, contribuindo para a minimização da desigualdade social e para democratização do acesso ao conhecimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação a distância desempenha um papel importante na democratização do acesso ao ensino superior, o que pôde ser visto por meio das diferentes perspectivas abordadas por pesquisadores como Santos, Mendonça, Aparecido e Laham, ficando perceptível que a EaD não só amplia as oportunidades de acesso à educação superior, mas também possibilita a permanência de alunos em suas comunidades, promovendo a inclusão e interiorização do ensino.

No entanto, os estudos também destacam desafios significativos, como a precarização do trabalho docente e a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e estruturas institucionais para enfrentar as demandas da EaD de maneira eficaz.

Além disso, as pesquisas de Burci e Mendonça ressaltam a importância das políticas públicas e da atuação governamental na promoção da democratização do ensino superior. Através da análise de documentos legais e da implementação de ações afirmativas, é possível



observar os esforços para mitigar as desigualdades sociais e garantir o acesso equitativo à educação.

Apesar dos avanços, a EaD no Brasil enfrenta uma série de desafios. Um dos principais é garantir a qualidade do ensino oferecido, especialmente considerando a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas ao ambiente virtual. Além disso, a formação adequada de professores para atuarem na modalidade a distância é essencial para o sucesso dos programas educacionais. Outro desafio significativo é a infraestrutura tecnológica necessária para suportar o aprendizado online, incluindo acesso à internet de qualidade e dispositivos adequados.

Mesmo com esses desafios, a EaD oferece uma série de vantagens significativas. A flexibilidade de horários é uma das principais, permitindo que os alunos conciliem seus estudos com outras responsabilidades, como trabalho e família. Além disso, a EaD tem o potencial de ampliar o acesso à educação para grupos historicamente marginalizados, incluindo pessoas em áreas remotas ou com dificuldades de mobilidade.

A EaD, portanto, surge como uma ferramenta essencial para democratizar o acesso ao conhecimento e enfrentar os desafios educacionais no Brasil. Ao superar os obstáculos e capitalizar as vantagens dessa modalidade de ensino, podemos continuar a promover a inclusão educacional e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país. Assim, a EaD não apenas representa uma alternativa viável para o ensino superior, mas também uma oportunidade de transformação e progresso na educação brasileira.

Assim, podemos concluir que a educação a distância, quando devidamente planejada e implementada com base em políticas públicas sólidas, pode ser uma ferramenta poderosa para transformar o cenário educacional, expandindo as fronteiras do conhecimento e proporcionando oportunidades educacionais para todos, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica. No entanto, é fundamental um compromisso contínuo com a qualidade, a equidade e a inclusão para garantir que a EaD cumpra seu potencial máximo como instrumento de democratização do ensino superior.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vasni de. História da educação: narrativas de suas trajetórias. In: ALMEIDA, Vasni de (org.). **História da educação e método de aprendizagem em ensino de história**. Palmas/TO: EDUFT, 2018.
- APARECIDO, Cristina Tischer Ranalli. **Sistema semipresencial de educação superior e a fragmentação e multifuncionalidade do trabalho docente**. Tese de Doutorado em Educação. 156f. Piracicaba, Universidade Metodista de Piracicaba, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BURCI, Taissa Vieira Lozano. **As políticas públicas para o ensino superior a distância e as ações afirmativas dos povos indígenas: um estudo de caso na universidade estadual de Maringá**. Tese de Doutorado em Educação. 281f. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2020.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CONCEIÇÃO, Marluze Aparecida Tavares da. **Estratégias de marketing para a política pública de educação a distância (EaD) da oferta de cursos superiores no Brasil**. Tese de Doutorado em Administração. 168f. Piracicaba, Universidade Metodista de Piracicaba, 2021.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006
- FONSECA, Érico Oliveira. **Ponderações, estratégias e sugestões para o ensino a distância de trompete em universidades brasileiras**. Tese de Doutorado em Música. 332f. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2022.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HERNANDES, Paulo Romualdo. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 283-307, abr./jun. 2017.
- LAHAM, Stelamary Aparecida Despincieri. **Ensino superior a distância: um estudo comparado entre Brasil e Portugal**. Tese de Doutorado em Educação. 182f. Marília, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2023.
- MACEDO, Marcelo; BOTELHO, Louise de Lira Roedel; DUARTE, Márcia Adriana Tomaz. Revisão Bibliométrica sobre a produção científica em aprendizagem gerencial. **Gestão e Sociedade**. v. 4, n. 8, p. 619-639, 2010.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva. Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.



MENDONÇA, Camila Tecla Morteau. **Modalidade a distância no Brasil:** democratização do acesso nas instituições privadas. Tese de Doutorado em Educação. 239f. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2022.

SANTOS, Renata Oliveira dos. **Políticas públicas de educação e as tecnologias digitais:** o (re)pensar do ensino superior no século XXI. Tese de Doutorado em Educação. 286f. Maringá, Universidade Estadual do Maringá, 2022.



INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: BENEFÍCIOS E DESAFIOS

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN BASIC
EDUCATION: BENEFITS AND CHALLENGES

 <https://doi.org/10.57108/iesj.congresso2024.3>

Acelita Dias Pereira de Souza⁵

Maria Vânia Bezerra de Almeida⁶

Miriam Espíndula dos Santos Freire⁷

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os benefícios e desafios despertados pela Inteligência Artificial na produção do conhecimento no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem na Educação Básica. Essa tecnologia revolucionária que está transformando o mundo e tem se tornado cada vez mais presente no nosso cotidiano vem ganhando força no contexto da educação e tem influenciado o ensino e a aprendizagem, podendo trazer benefícios significativos, incluindo a otimização do tempo. No entanto, apesar de todas as vantagens que a Inteligência Artificial pode trazer para as instituições de ensino, há também o desafio de que poderá causar danos ao processo de ensino e aprendizagem, portanto, requer cuidados para sua eficácia na educação. Metodologicamente, trata-se de um trabalho de cunho qualitativo, bibliográfico e documental, no qual nos pautamos em artigos e documentos que abordam o tema em questão. Como recorte, exploraremos as demandas sobre os impactos e os desafios da inteligência artificial no ensino e na aprendizagem de alunos matriculados no Ensino Médio de escolas públicas.

Palavras-chave: inteligência artificial; educação; ética; impactos; desafios.

⁵ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University.
E-mail: acelita.diaspereiras@gmail.com

⁶ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University.
E-mail: vania.almeida.bezerra@gmail.com

⁷ Professora da Ivy Enber Christian University. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Graduada em Pedagogia, UFPB. E-mail: miriamespindola1@gmail.com



ABSTRACT

This article aims to analyze the benefits and challenges brought about by Artificial Intelligence in the production of knowledge with regard to teaching and learning in Basic Education. This revolutionary technology that is transforming the world and has become increasingly present in our daily lives is gaining strength in the context of education and has influenced teaching and learning and can bring significant benefits including time optimization. However, despite all the advantages that Artificial Intelligence can bring to educational institutions, there is also the challenge that it could cause damage to the teaching and learning process. Therefore it requires care for its effectiveness in education. Methodologically, this is a qualitative bibliographic and documentary in which we lack articles and documents that address the topic in question. Specifically, we will explore the demands on the impact and challenges of Artificial Intelligence in the teaching and learning of students enrolled in secondary education in public schools.

Keywords: artificial intelligence. education; ethic; impact; challenges.

1 INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial tem se tornado cada vez mais presente em diferentes áreas, incluindo a educação, e vem ganhando espaço, se tornando um dos assuntos mais debatidos pela mídia e pelos professores. Trata-se de uma realidade que chegou para transformar a forma de aprender e de ensinar. Porém, essa realidade está impactando a educação de maneira profunda e deixando os professores preocupados, porque, ao mesmo tempo em que a Inteligência Artificial tem o potencial de melhorar significativamente a educação, ela pode ter efeitos negativos, pois pode proporcionar a perda de habilidades humanas.

Com a ajuda da Inteligência Artificial, os alunos de escolas públicas matriculados no Ensino Médio podem depender cada vez mais de tecnologias para resolver problemas e tomar decisões, o que pode levar à perda de habilidades como, por exemplo, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas. Além disso, há a preocupação de que a IA⁸ possa excluir socialmente aqueles que não têm acesso à tecnologia ou não sabem como usá-la, pois a implementação da IA pode ter um alto custo, especialmente para as instituições de ensino que dependem de políticas públicas.

Considerando os benefícios e os desafios da Inteligência Artificial, à medida que ela vai evoluindo, desempenha um papel cada vez maior na vida dos alunos. Portanto, é crucial gerenciar os impactos e desafios que surgem no caminho para garantir que a IA alcance na educação seu pleno potencial.

⁸ Inteligência Artificial. Veja, por exemplo, Giraffa e Santos (2023).



Diante dessa conjuntura, o presente estudo tem como objetivo analisar os benefícios e desafios despertados pela Inteligência Artificial (IA) na produção do conhecimento no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de alunos matriculados no Ensino Médio de escolas públicas.

O trabalho está embasado em alguns dos principais autores que discorrem sobre o tema, como Massaron e Mueller (2019), Oliveira (2018), Giraffa e Santos (2023) e na BNCC (2017) que é um documento normativo para as redes de ensino. Trata-se de uma revisão bibliográfica qualitativa.

2 DESENVOLVIMENTO: DISCUSSÕES E RESULTADOS

2.1 DEFINIÇÃO E HISTÓRIA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Não há uma única definição para Inteligência Artificial, seu campo é amplo e envolve muitas demandas. De acordo com Giraffa e Santos (2023, p. 120) “a Inteligência Artificial aplicada à educação é uma área que agrega a ciência da computação e as ciências da aprendizagem.” Essas ciências se unem com o propósito de produzir o conhecimento e facilitar o ensino e a aprendizagem. Um dos objetivos da IA é entender como e quando o conhecimento acontece com o intuito de oferecer subsídios para aperfeiçoar as práticas didáticas e também propiciar ambientes de aprendizagem de forma eficiente (Giraffa e Santos, 2023).

A Inteligência Artificial também pode ser definida como uma tecnologia que permite que máquinas tomem decisões de forma autônoma, simulando a capacidade humana de raciocínio (Massaron e Mueller, 2019). A IA foi desenvolvida para simular as competências humanas que remetem à capacidade e à inteligência, como aspectos perceptíveis, resolução de problemas, raciocínio lógico, etc. Neste sentido, Massaron, Mueller (2019) afirmam que o computador não tem a capacidade de entender algo, pois ele depende de ser manipulado para que os dados sejam inseridos e ele não consegue separar termos verdadeiros dos não verdadeiros.



Ao longo de anos, a Inteligência Artificial tem construído sua história e, ano após ano, os avanços da IA são imensuráveis. Alan Turing em 1950 foi um dos pioneiros a desenvolver um estudo intitulado *Teste de Turing*, cujo objetivo era verificar se a máquina poderia emitir informações passando-se por uma pessoa, fazendo o receptor acreditar que não se tratava de uma máquina. Esta iniciativa abriu caminhos para discussões acerca da IA. Já nos anos 2000, a IA passou por avanços significativos, principalmente no que se refere ao mercado de trabalho, despertando inúmeros debates sobre a possibilidade de máquinas substituírem o trabalho, até então, realizado por humanos. Nos anos que se sucederam, muitos estudos foram publicados e diversos pesquisadores empenharam-se sobre a ideia de criar máquinas inteligentes que interagem com as pessoas e facilitam suas atividades diárias.

Novas tecnologias foram consolidadas nessa área, revolucionando não apenas o mercado de trabalho, mas também a maneira de se comunicar e de acessar informações. (Barbosa e Bezerra, 2020). A partir desse breve contexto, percebe-se que a IA está em franco desenvolvimento e, desde sua origem até os dias atuais, está presente em nosso cotidiano, impactando e trazendo novos desafios ao ensino e à aprendizagem. Sobre este fato, Gati (2019, p. 45) afirma que “a IA sistematiza e automatiza tarefas intelectuais e, portanto, é potencialmente relevante para qualquer esfera da atividade intelectual humana.” Trata-se de uma ciência universal e multidisciplinar que, com o passar dos anos, tornou-se necessária a todas as áreas, seja humana ou exata.

De acordo com a UNESCO (2019), citado por Abar, Santos (2020, p. 1) “o desenvolvimento da inteligência artificial deve ser controlado por humanos e centrado nas pessoas e deve estar a serviço da sociedade para melhorar as capacidades humanas.” Se a IA for utilizada a favor da educação, isto é, para facilitar o processo de ensino e a aprendizagem, traz resultados imensuráveis tanto para educandos como para educadores. Uma das características gerais da BNCC⁹(Brasil, 2017, p. 9) é:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicar de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolas) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

⁹ Base Nacional Comum Curricular, 2017.



Constata-se que a IA é uma ferramenta de ensino e aprendizagem prevista na BNCC.

Entende-se que os computadores não possuem características humanas, não falam, não se movimentam e não interagem fisicamente com o usuário. Em consenso, Massaron e Mueller (2019), relatam que o computador não tem a capacidade neural que o ser humano possui. No entanto, existem programas criados por programadores que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. A Inteligência Artificial pode ser uma aliada valiosa no ambiente educacional, entretanto nem sempre as respostas dadas são corretas, cabendo ao aluno avaliar de maneira crítica a resolução de um problema matemático, por exemplo. Giraffa e Santos (2023, p.11) discorrem sobre esta questão fazendo a seguinte afirmação: “um computador consegue, com algoritmos e técnicas de programação, resolver problemas.” Contudo, a execução de uma tarefa ocorre por meio de execução mecânica, o que não implica inteligência (Giraffa e Santos, 2023).

A IA pode ajudar os alunos a entender conceitos e responder a dúvidas específicas, porém o uso da Inteligência Artificial levanta questões éticas e sociais, como a privacidade dos dados e o impacto na educação, pois se percebe que o uso excessivo da tecnologia pode prejudicar a interação social e criar disparidade no acesso à educação. Para Barros *et al.* (2023, p.32)

O uso da inteligência artificial no processo de ensino e aprendizagem é uma realidade que está cada vez mais presente nas instituições de ensino, desde o ensino básico até o superior. Essa tecnologia pode trazer muitas vantagens para a educação, mas também pode apresentar desafios e riscos que precisam ser considerados (Barros *et al.*, 2023, p.32)

Além disso, a má-fé pode ser impulsionada com as ferramentas de IA, porque facilitam o desenvolvimento de tarefas, fazendo com que a interferência cognitiva do aluno seja posta de lado para o ato de copiar ou realizar o plágio. Tal procedimento reforça a falta de análise crítica e fortalece a repetição de ideias, levando os alunos a acessarem informações sem o compromisso com a aprendizagem.

Na educação, a IA tem impactado e trazido muitos desafios ao conceito de ensinar e aprender, contudo, o uso da tecnologia é tão essencial quanto o uso de livros, pois crianças e adolescentes estão conectados com o mundo por meio de máquinas cada vez mais modernas. Desde os tempos mais antigos, há pesquisas envolvendo a Inteligência Artificial. Para Gati



(2019, p. 53) “seja na educação formal ou em ambientes informais de educação a IA se posta a auxiliar as relações de ensino e aprendizagem [...]” A IA está também a serviço da educação, é função dos educadores e educandos usá-la com prudência, fazendo da IA um recurso para se ampliar e adquirir o conhecimento e não o único recurso de ensino e aprendizagem.

2.2 IMPACTOS E DESAFIOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENSINO MÉDIO)

A Constituição Federal de 1988¹⁰, em seu artigo 205, diz que: “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Percebe-se que a Constituição Federal (1998) relaciona a educação formal, ou seja, a adquirida na escola, à qualificação dos estudantes também para o trabalho.

Sabe-se que, nos dias atuais, não é possível separar trabalho de Inteligência Artificial, ambos estão interligados, pois trata-se de uma característica da sociedade contemporânea. De acordo com Belli (2018, p. 50) “a tecnologia vem substituindo trabalhadores humanos antes mesmo do movimento operário ludista¹¹, que já em 1811 ia contra a mecanização do trabalho durante a Revolução Industrial na Inglaterra.” Constata-se que, desde os tempos mais remotos, o trabalho passa por mudanças devido à influência da Inteligência Artificial. Portanto, não há a possibilidade de desvincular a educação, que preza por uma formação integral do aluno, BNCC (Brasil, 2017), de sua formação profissional, isto é, o desenvolvimento de habilidades está intrinsecamente relacionado ao campo de trabalho. O grande desafio para os educadores do Ensino Médio está em preparar este aluno para inserir-se no mundo tecnológico, isto é, fazer uso da IA, porém de maneira pensante, com senso de investigação e criticidade. Segundo Wieczorkiewicz *et al.* (2020, p.230)

O perfil dos alunos de ensino médio corresponde exatamente ao cotidiano no qual estamos inseridos neste momento, a era digital e das tecnologias nos permitem

¹⁰ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1998) Brasília, DF.

¹¹ Trata-se de um movimento de trabalhadores ingleses que protestaram contra a mecanização do trabalho destruindo máquinas (Hobsbawm, 2007).



refletir que a educação tem um viés de expectativas e grandes desafios (Wieczorkiewicz et al. 2020, p.230).

Os alunos matriculados em escolas públicas no Brasil, em sua maioria, têm acesso à internet e celular em seus lares, porém o uso dessas ferramentas está relacionado a conteúdos que fazem pouca relação com conhecimentos que agreguem sabedoria e criticidade. De acordo com Guiraze (2018, p. 2) “a aplicação adequada da IA pode levar a melhores resultados educacionais, promovendo o sucesso dos alunos e impulsionando a qualidade na educação como um todo.” Não há como negar que o uso adequado da IA é uma ferramenta eficiente no processo de ensinar e aprender, contudo, toda estratégia de ensino deve ressignificar não apenas as aprendizagens, mas o porquê daquela aprendizagem.

Se o uso da tecnologia em sala de aula tem a função apenas de atender às necessidades de uma sociedade tecnológica, não está atendendo ao quesito básico da educação: formar indivíduos que reflitam sobre temas variados, que critiquem de maneira responsável com argumentos sólidos e que atuem em sociedade com consciência. Uma das competências gerais da BNCC (Brasil, 2017, p. 10) é levar o aluno a “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”.

A IA deve ser utilizada pelo educador com o propósito de desenvolver estas habilidades, se for usada apenas para resolver situações momentâneas, gera apenas conhecimento imediatista, ou seja, conhecimento sem reflexão e sem aplicabilidade, ou seja, apenas com o propósito de sanar um problema urgente. De acordo com Wieczorkiewicz *et al.* (2020, p. 230)

Educar essa nova geração com cartilhas e livros direcionados ao ‘século passado’ é definitivamente algo indispensável, afinal estamos em uma era de transformação, equilíbrio e novas oportunidades de ensino. Trazer o conhecimento através de aspectos tecnológicos, definitivamente é algo que vai dar oportunidade ao aluno ter a reflexão e o interesse em olhar para o conceito de sociedade de uma maneira ampla e contemplativa.

Não há mais a possibilidade de, nos dias atuais, dissociar a educação da tecnologia. Ambas complementam.

Para Silva (2021, p. 14) “a inteligência artificial não é uma ferramenta, mas um conjunto de recursos que ajudam no processo de ensino e aprendizagem e fornecem suporte



inteligente e plataformas para o desenvolvimento de novas ferramentas.” Todavia, esse conjunto de recursos deve estar a serviço de educadores e educandos com o propósito de facilitar o conhecimento e o estudo de conteúdo.

Sobre esta questão, Silva (2021, p. 15) afirma:

A utilização de IA no espaço escolar, por ser capaz de armazenar grande quantidade de informações e processar dados complexos, acarreta em: capacidade de adaptação às necessidades dos alunos, ajustando a forma com que o educando aprende determinado assunto e podendo tornar a aprendizagem mais rápida e prazerosa, melhoria do aprendizado, quebrando as fronteiras do conhecimento e ajudando a buscar novos assuntos e desenvolver novas habilidades (Silva, 2021, p. 15).

É fato que a IA tem impactado as metodologias de ensino e aprendizagem e também tem sido uma forte aliada na aquisição do conhecimento. Porém, a grande controvérsia está em usar a IA como ferramenta na construção de um conhecimento útil e essencial para os alunos que estão no último ano da Educação Básica.

Uma característica marcante do aluno do ensino médio deste século é o fato de estarem 24 horas conectados a redes sociais, isto é, fazem uso da IA, todavia nem sempre para acessar o conhecimento. Realizar uma atividade que demanda tempo, atenção e leitura, mesmo através de tecnologias, não parece muito interessante para o aluno do ensino médio (Wieczorkiewicz *et al.* (2020). Aliar tecnologia ao ensino e aprendizagem requer esforço e dedicação do professor, pois as razões que motivam os alunos a buscarem, através da IA, o conhecimento são fundamentais no uso desse recurso didático. De acordo com Wieczorkiewicz *et al.* (2020, p. 230)

A um grande desafio ao docente, pois este necessita de adaptações, adequando-se a uma nova postura, deixando de ser mero transmissor de conhecimento para ser um verdadeiro orientador do processo de ensino e aprendizagem, afinal de contas, os alunos veem com uma enorme bagagem direcionados da TV, rádio, celular e internet sendo necessária a reorganização destas informações para que se faça a construção do conhecimento (Wieczorkiewicz *et al.*, 2020, p. 230)

A IA tem impactado e agregado novos desafios à prática docente. Sabe-se que, no cotidiano, os alunos do ensino médio de escolas públicas têm acesso a tecnologias, entretanto, o seu uso precisa ser instruído, reorganizado, do contrário, ao chegarem no espaço escolar, fazer uso da IA para adquirir conhecimento torna-se uma tarefa desestimulante e pouco atrativa.



Ainda cabe ao educador dispor dessas ferramentas de maneira que proporcione aos alunos um saber que desperte a criticidade, uma consciência pautada na ética e na responsabilidade.

3 CONCLUSÃO

A Inteligência Artificial tem se destacado como uma ferramenta poderosa na transformação do cenário educacional, trazendo inovações significativas. No entanto, é fundamental reconhecer que, como qualquer tecnologia, a Inteligência Artificial também apresenta desafios e preocupações que devem ser consideradas ao implementá-la na educação, para garantir que seu uso seja equitativo, ético e eficaz. É fundamental encontrar um equilíbrio entre o uso da IA como uma ferramenta auxiliar e a manutenção dos aspectos humanos essenciais da educação.

Ao educador ainda cabe o papel de direcionar o aluno a fazer uso da IA de maneira responsável e crítica que detenha o conhecimento e não apenas mera informação.

REFERÊNCIAS

- ABAR, Celina Aparecida Almeida Pereira. Santos José Manuel Santos. **Pensamento computacional na escola básica na era da inteligência artificial: onde está o professor?** 1º Congresso de Inteligência Artificial da PUC-SP. 17 – 18 de novembro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BARBOSA, Xênia de Castro; BEZERRA, Ruth Ferreira. **Breve introdução à história da inteligência artificial.** Jamaxi, UFAC, V, 4, N. 2, 2020.
- BARROS, Ayrila Morganna Rodrigues *et al.* Educação a distância e o uso da inteligência artificial: uma reflexão sobre o uso da inteligência artificial no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Ilustração**, Cruz Alta, v 4, n 4, p. 31 – 37, 2023.
- BELLI, Valdemiro Cequinel. Substituição de pessoas por máquinas e o uso de Inteligência artificial pelo mercado segurador. **Revista Brasileira de Risco de Seguros**, Rio de Janeiro, v. 4. N. 24, p. 47 – 70, out. dez. 2018.
- GATI, Francielle Nogueira. **Educação Básica e inteligência artificial: perspectiva, contribuições e desafios.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2019.



GIRAFFA, Lúcia; SANTOS, Pricila Kohls. Inteligência Artificial e Educação: conceitos, aplicações e implicações no fazer docente. **Educação em Análise**, Londrina, v. 8, n.1, p. 116 – 134, 2023.

GUIRAZE, João Armando. O papel da inteligência artificial na detecção de lacunas no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v8, 2013.

MUELLER, JOHN PAUL; MASSARON, Luca. **Inteligência Artificial para leigos**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2019.

OLIVEIRA, Ruy Flávio de. **Inteligência Artificial**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.


SILVA. Aléxia Gabriella. **Inteligência artificial na educação básica: possíveis contribuições para a Matemática**. Chapecó, 2021.

WIECZORKIEWICZ, Alessandra Krauss *et al.* Sociedade e educação: perfil de estudantes de ensino médio na perspectiva da educação sociológica. **Revista Visão: Gestão Organizacional**, Caçador (SC), Brasil, v. 9, n. 2, p. 224-239, 2020.



A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR ATENTO PARA A CONTINUIDADE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

THE TRANSITION FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO ELEMENTARY SCHOOL: A
CAREFUL LOOK AT THE CONTINUITY OF THE TEACHING–LEARNING PROCESS

 <https://doi.org/10.57108/iesj.congresso2024.4>

Ana Paula Duarte¹²

Sawana Lopes¹³

RESUMO

O objetivo deste estudo foi contemplar os aspectos inerentes à desarticulação e à descontinuidade da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e os seus impactos na criança, considerando seu ingresso aos seis anos no Ensino Fundamental, a importância do brincar, os espaços e tempos. A literatura analisada para compor a revisão aponta que a criança pequena que ingressa no Ensino Fundamental tem que ser considerada como protagonista ativa da aprendizagem, respeitando sua infância e as fases de desenvolvimento. Além disso, os professores do primeiro ano devem estar sempre atentos, se preparando e aperfeiçoando suas competências profissionais, instrumentalizando-se por meio da educação continuada, da reflexão e discussão sobre o tema, visto que quanto maior for o conhecimento sobre o assunto, mais enriquecimento terá a sua prática docente, o que vai ao encontro do oferecimento de maiores oportunidades à criança. Por meio da revisão bibliográfica, foi possível constatar que ainda há uma ruptura brusca entre as duas etapas da Educação Básica - Educação Infantil e Ensino Fundamental, e que a escola, a direção, a coordenação e os professores devem estar abertos a promover novas respostas à questão dessa descontinuidade e da desarticulação entre essas duas etapas, trazendo para a sua prática as nossas formas de atuar, pautadas pelo cuidado de um olhar mais atento e direcionado às crianças, tendo como foco principal as necessidades destas, quando ingressam no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: educação infantil; ensino fundamental; infância.

ABSTRACT

The objective of this study was to address the aspects related to the lack of articulation and the discontinuity between Early Childhood Education and Elementary Education and their impacts on children, considering their entry into Elementary School at the age of six, as well as the importance of play and the organization of spaces and time. The literature analyzed to compose the review indicates that young children entering Elementary

¹² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University. E-mail: apduarte2024@gmail.com

¹³ Doutora em Educação pela UFPB. Professora Orientadora da Ivy Enber Christian University. E-mail: advisor@enberuniversity.com



School must be regarded as active protagonists of their learning, with respect for their childhood and developmental stages. Furthermore, first-grade teachers must remain attentive, continually preparing and improving their professional competencies by engaging in continuing education, reflection, and discussion on the topic. The greater the knowledge about this issue, the more enriched their teaching practice becomes, which contributes to providing greater opportunities for children. Through the bibliographic review, it was possible to observe that there is still a significant rupture between the two stages of Basic Education—Early Childhood Education and Elementary Education. Schools, administrators, coordinators, and teachers should therefore remain open to promoting new responses to the issue of discontinuity and lack of articulation between these stages, incorporating into their practices approaches guided by care and by a more attentive and focused perspective toward children, with primary attention given to their needs when they enter Elementary School.

Keywords: early childhood education; elementary education; childhood.

1 INTRODUÇÃO

Considerando os objetivos deste estudo, nos dispomos a discorrer sobre as possíveis causas e entraves da descontinuidade do processo de desenvolvimento das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Para isso, foi importante analisar e discutir o modo pelo qual as crianças e a infância são vistas pelos professores, como ocorre essa transição, bem como o distanciamento entre as práticas da educação infantil, que parecem ser anuladas quando as crianças ingressam no primeiro ano do ensino fundamental, causando um abismo desnecessário entre as duas etapas. As discussões tiveram o foco maior na integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, frente ainda às implicações da Lei nº 11.274, de fevereiro de 2006.

Este estudo utilizou-se do método qualitativo, compreendido como aquele que se ocupa com um nível de realidade tratado por meio da história, da biografia, das relações, do universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, é de fundamental importância para dar respostas a problemas que se apresentam no cotidiano dos profissionais da área de humanas (Minayo, 2014). Entende-se que o trabalho se caracteriza quanto aos seus objetivos como uma pesquisa exploratória, que segundo Gil (2018, p.12) tem função de “proporcionar maior familiaridade com o problema (explicitá-lo), por meio de levantamento bibliográfico, estudo de caso, entrevistas”.

A finalidade de utilizar-se a pesquisa exploratória neste trabalho foi a de aprimorar o conhecimento sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental,



considerando que as crianças estão situadas num período muito importante de suas vidas: a infância, propondo refletir sobre o perfil de profissionais e que tipo de escola queremos para atendê-las, de modo que possam viver a sua infância de forma plena e que o espaço escolar seja um lugar prazeroso, de continuidade e acolhimento.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos de acordo com (Gil, 2018) trata-se de uma Pesquisa Bibliográfica: quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos, e atualmente com material disponibilizado na Internet, e também uma Pesquisa Documental que segundo Gil (1999) é bem parecida com a Pesquisa bibliográfica, porém enquanto esta é baseada na contribuição de diversos autores, a documental utiliza-se de outras fontes que ainda não receberam um tratamento analítico.

Para fundamentar os argumentos, buscou-se respaldo nos apontamentos de autores como Kramer, Nunes e Corsino (2011); Kramer (2011); Carvalho (2015); Vygotsky (2018); Friedmann (2022), dentre outros, bem como na legislação federal apontada ao longo do estudo.

O período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um processo bastante difícil para a criança em virtude das mudanças e descontinuidades das práticas pedagógicas, antes focadas na aprendizagem pelo lúdico; por outro lado, no Ensino Fundamental, a ênfase é no conteúdo, no letramento, destituído do viés lúdico.

Na Educação Infantil, se prioriza o lúdico, ou seja, de acordo com as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 21), em seu Artigo 9º: “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”.

Por outro lado, no Ensino Fundamental, a estrutura está organizada com ênfase em práticas mais disciplinares, e o foco está nas atividades relacionadas à alfabetização, com práticas mais conteudistas, nos moldes tradicionais, sem tempo para a ludicidade.

Entretanto, a criança precisa ser considerada como o sujeito da aprendizagem; o professor precisa planejar suas ações pensando nas necessidades das crianças, preparando ambientes estimulantes, espaços nos quais as crianças possam viver boas experiências de



aprendizagem. O trabalho do professor tem que estar centrado na criança de modo a assegurar uma transição adequada às necessidades da sua faixa etária. Como afirmam Kramer, Nunes e Corsino (2011):

[...] é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos (Kramer, Nunes e Corsino, 2011, p. 80).

É necessário ampliar as reflexões nesse sentido, considerando as crianças em suas peculiaridades, respeitando o processo de desenvolvimento em que se encontram, pois as crianças são consideradas como sujeitos brincantes, que aprendem através das interações e brincadeiras. Assim, se torna importante que se estabeleça uma continuidade entre as diferentes etapas.

Considerando essas observações, deduz-se que são necessárias algumas estratégias diferenciadas que permitam a aproximação entre as duas etapas, de modo a não haver essa ruptura e distanciamento como, por exemplo, a formação e o comprometimento do professor em relação à sua atuação enquanto mediador do processo de aprendizagem e não somente no cumprimento dos conteúdos, a serem avaliados de forma quantitativa nas provas que “medem as aprendizagens”.

Há que se conhecer o desenvolvimento da criança nas suas diferentes etapas e a aceitação de que ela também é sujeito de sua aprendizagem; o diálogo entre as duas etapas e o fato de que a escola tem que se adequar ao aluno e não o contrário; enfim, considerar a importância da educação infantil, dando sequência no processo das aprendizagens, a partir do que já foi trabalhado e do nível em que a criança se encontra, o que, certamente, facilitaria a passagem de uma etapa de ensino para a outra.

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Muito se tem discutido entre os educadores sobre a descontinuidade do processo de aprendizagem dos alunos na transição da educação infantil para o Ensino Fundamental, principalmente, após a entrada das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental,



que se deu com a Lei Federal 11.114/06, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, como destacado abaixo:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, a na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Ainda encontramos diante de um grande desafio, que é procurar estabelecer articulação entre essas etapas e tornar a entrada da criança aos seis anos de idade no Ensino Fundamental uma passagem mais tranquila e mais respeitosa, considerando o seu processo de desenvolvimento. Essa articulação ainda é muito instigante e desafiadora, como pode ser visto:

[...] A falta de articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos. Para sua superação é preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar tanto algumas práticas que integram historicamente a Educação Infantil. (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p. 120).

Esse documento reforça a importância de um trabalho pedagógico que oriente a proposta curricular na Educação Infantil tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Como afirma Monção (2022, p. 157) “a entrada da criança aos 6 anos de idade impactou negativamente, nas suas infâncias, forçando-as se inserirem em um ambiente escolar muito diferente do das instituições de Educação Infantil”.

Segundo Kishimoto (2010, p. 1), a brincadeira é fundamental para essa faixa etária, pois “é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados”. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver”.



Contudo, a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental, o brincar ganha outro contexto. Ao analisar essas disparidades, à luz dos documentos oficiais que permeiam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, destaca-se que na primeira, há uma genuína preocupação com a primeira infância, o cuidado com o desenvolvimento global da criança; já na segunda etapa, no ensino fundamental, essas preocupações se diluem, como é evidenciado no Artigo 32 citado acima.

Os avanços alcançados por meio da Legislação Federal, e por outros documentos normativos, abordados neste trabalho, denotam a importância de se criar estratégias no processo pedagógico que favoreçam uma transição mais amena e menos traumática em favor da continuidade da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Neste processo, é evidente que a determinação de adequação às práticas pedagógicas impostas pelo novo sistema causa, no ingresso da criança nos anos iniciais, um retorno aos métodos tradicionais, onde o lúdico perde-se como força motriz de aprendizagem, se mostrando um movimento antagônico em que crianças pequenas são forçadas a ter um desenvolvimento motor, um amadurecimento psíquico maior, totalmente inadequados e um transtorno emocional, provocadas por uma mudança muito abrupta.

Com isso, não se pode perder o foco nos princípios que norteiam a Educação Infantil, que prioriza a preparação da criança no processo de transição para o ensino fundamental; cujo processo não deve estar somente pautado na questão da alfabetização.

A adequação de Tempo e Espaço na Educação Infantil e no Ensino Fundamental também é fator importante a se considerar nesta transição. O tempo desperdiçado na infância não pode ser revertido, é um tempo valioso em que se adquirem aprendizados, valores, afetividade, que no espaço da Escola tem que ter um tempo de qualidade, aproveitado em plenitude pela criança.

Para Carvalho (2015) o tempo pode ser entendido como:

o tempo do relógio é a hora daquilo que é determinado por um fazer obrigatório como a hora da “atividade”, a hora do descanso, a hora do parque...o tempo das crianças é o da potência dos momentos vivenciados. As crianças conferem a cada momento a sua unicidade, pois não significam o tempo do mesmo modo que os adultos (Carvalho, 2015, p.129).



Esse tempo cronológico compõem-se de experiências individuais vivenciadas pela criança, potencializadas em aprendizagens, em memórias, de um ponto de vista único da criança, da sua relação com o mundo físico e social. Cabe ao professor propiciar um tempo de qualidade em todas as atividades: não somente preenchê-lo com uma rotina quantitativa (recreação, sala de aula, reforço), mas refletir na qualidade dessas horas/momentos ofertados, respeitando os tempos da criança de forma integral, respeitando sua capacidade de viver e sentir essa temporalidade.

Essa temporalidade vivenciada na escola, pelas crianças, tem que vir cercada de afeto, ludicidade, alegria, prazer em viver um tempo de plenitude. De acordo com Friedmann (2022) é preciso repensar a questão de espaço, levando-se em conta o desenvolvimento neuromotor da criança na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Quando crianças são levadas a sentar em uma sala de aula, com tudo o que isso implica, antes dos 6 anos e meio, ou seja, antes que esse amadurecimento e desenvolvimento motor básico tem ocorrido, está sendo tirado dela a possibilidade de, na idade adulta, se colocar no mundo de forma livre e inteira sem sacrifício de sua unidade como ser humano que pensa, sente e age e assim é. (Friedmann, 2022, p.144).

Conforme foi amplamente discutido, a criança possui um amadurecimento neuromotor que tem seu pleno desenvolvimento a partir dos sete anos de idade, isso inclui a maturação dos reflexos posturais e da motricidade fina, exigida, por exemplo, na escrita, ou mesmo serem obrigadas a ficar sentadas em uma mesa escolar numa configuração diferenciada e integralizada como tinham na Educação Infantil.

É fundamental que, antes de pensar nos espaços, se discuta a concepção de educação colocada, bem como o que se pretende com os sujeitos ali presentes: a disposição da sala de aula e dos demais espaços educativos pode legitimar ou refutar a proposta pedagógica. A disposição das carteiras, por exemplo, é um dos aspectos mais visíveis: o modelo das cadeiras enfileiradas aponta para uma educação centralizada no professor, que o coloca na posição de detentor do conhecimento e direciona todos os olhos e corpos a ele, exatamente como a educação bancária tão combatida por Paulo Freire.



A formatação tradicional das carteiras enfileiradas imprime uma estrutura de comunicação, autoridade centralizada no professor e forma de aprendizagem que reproduz o controle e a docilidade dos corpos.

Segundo Foucault (2014, p. 37) “esse controle pode igualmente funcionar como um aparelho de controle sobre os corpos, através do espaço físico, das normas e da regulação do tempo, exercidos sobre os estudantes e suas atividades”.

A formatação tradicional das carteiras enfileiradas imprime a uma estrutura de comunicação, autoridade centralizada no professor e forma de aprendizagem que reproduz o controle e a docilidade dos corpos.

Enfim, os avanços alcançados por meio da Legislação Federal e por outros documentos normativos, abordados neste trabalho, denotam a importância de se criar estratégias no processo pedagógico que favoreçam uma transição mais amena e menos traumática em favor da continuidade da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental provocou reflexões e debates sobre o trabalho pedagógico dessas crianças, por se deslocarem para os anos iniciais do Ensino Fundamental, gerando algumas discussões e conflitos relacionados à implementação das Políticas Educacionais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho objetivou refletir sobre as possíveis causas e entraves da descontinuidade nas metodologias utilizadas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Ficou evidente que é possível tornar essa passagem de forma mais amena e respeitosa, desde que os professores estejam em contínuo processo de aperfeiçoamento profissional, incorporando novos saberes em sua prática pedagógica, tendo como foco uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, contribuindo para não acontecer uma ruptura brusca.

Embora a legislação vigente e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental contemplem a transição entre a



Educação Infantil e o Ensino Fundamental, faz-se necessário uma aproximação entre essas etapas além do discurso teórico, visualizando a criança como sujeito e protagonista da sua história, respeitando a infância como uma fase importante para o desenvolvimento integral da criança.

Existe um descompasso entre o discurso político e um claro interesse econômico por parte da esfera governamental, considerando que é mais caro custear novas vagas escolares para crianças na Educação Infantil, considerando a Legislação vigente (investimentos em local, espaço, lazer, material pedagógico), em detrimento da inserção dessas crianças prematuramente no Ensino Fundamental. A literatura demonstrou que, ao usar o lúdico, a criança apropria-se de elementos que irão facilitar a aquisição da linguagem escrita, que Vygotsky (2018) reconhece como pré-história da linguagem escrita, elaborada por simbolismos, ludicidade, faz de conta, brincadeiras em que a criança elabora seus conhecimentos por meio de sistemas psíquicos superiores, desvendando signos da cultura, letras, palavras, com sentido e coerência. É necessário repensar política, estratégica e pedagogicamente esse processo. Tanto com professores da educação infantil como do ensino fundamental, de modo a favorecer essa passagem da forma mais amena e afetuosa possível.

REFERÊNCIAS

BIAZAN, C. C. E; MONÇÃO, M.A.G.O. Cenário da Educação Infantil após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. **Revista Eccos**, São Paulo, n.52, jan./mar., 2020, p. 1-17.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 20 dez. 1996.

_____, **Lei nº. 11.114, de 9 de maio de 2005** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

_____. Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **que estabelece as diretrizes e bases de educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos** para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 6 fev. 2006.

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



_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias**, v. 16, nº 41, p. 124-131, abril/junho 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento das prisões**. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1014.

FRIEDMANN, A. Et. Al. **Olhares para a criança e seus tempos**. São Paulo: Diálogos, 2022.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KISHIMOTO, T.M. Anais do I Seminário Nacional: **Currículo em movimento: Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro /2010.

KRAMER, S.; NUNES, M.F.R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educ. Pesqui.** n.37; Abr. 2011.

MONÇÃO, M. Ap. Guedes. **As crianças de seis anos no Ensino Fundamental: avanço ou desrespeito aos direitos das crianças e às infâncias**. Apud Fredmann, Adriana e orgs. **Olhares para as crianças e seus tempos**. Págs. 147-185. Ed. Passarinho, Diálogos Embalados, 2022.

SALVETTI, Regina. **Por que esperar**. Apud Fredmann, Adriana e orgs. **Olhares para as crianças e seus tempos**. Págs.133 - 144, Ed. Passarinho, Diálogos Embalados, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**, 12ª ed., São Paulo: Icone, 2018



EDUCAÇÃO EM SAÚDE AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO: UMA PROPOSTA PARA FORTALECIMENTO CURRICULAR E METODOLOGIAS TECNOLÓGICAS

ENVIRONMENTAL HEALTH EDUCATION IN BASIC EDUCATION SCHOOLS: A PROPOSAL
FOR STRENGTHENING THE CURRICULUM AND TECHNOLOGICAL METHODOLOGIES

 <https://doi.org/10.57108/iesj.congresso2024.5>

Fernando Pêgas da Silva¹⁴

Prisca Dara Lunieres Pêgas Coêlho¹⁵

RESUMO

A pesquisa busca identificar as evidências científicas disponíveis sobre a Educação em Saúde Ambiental nas escolas de ensino fundamental e médio. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, a partir de consulta às bases de dados: *Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde* (LILACS) e *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE). Foram incluídos os artigos publicados entre 2014 e 2024, nos idiomas em português, inglês e espanhol e com disponibilidade na íntegra. Para análise, totalizaram-se nove (9) artigos selecionados. A análise crítica e síntese qualitativa dos estudos selecionados foram realizadas na forma descritiva e categorizadas como: vulnerabilidade ambiental nos contextos educacionais; Educação Ambiental como proposta de fortalecimento curricular; Metodologias Tecnológicas nas escolas como espaços promotores de Saúde Ambiental. Ressalta-se a necessidade de reconsiderar a Educação Ambiental como uma rotina educativa integrada, contínua e permanente, com um olhar especial para a implementação de metodologias atuais e tecnológicas com a finalidade de auxiliar a construção do conhecimento e fornecimento de novos caminhos de aprendizagem.

Palavras-chave: meio ambiente; saúde ambiental; educação em saúde ambiental; educação; ensino fundamental e médio.

ABSTRACT

This research aims to identify the available scientific evidence on Environmental Health Education in elementary and high schools. It is an integrative literature review based on searches in the following databases: Latin American and Caribbean Health Sciences Literature (LILACS) and Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE). Articles published between 2014 and 2024, in Portuguese, English, and Spanish, and available in full text were included. A total of nine (9) articles were selected for analysis. The

¹⁴ Doutorando do Programa de Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University, Mestre em Gestão Ambiental. E-mail: fernandomanauara@gmail.com

¹⁵ Universidade Paulista, Mestre em Enfermagem. E-mail: prisca_pegas@hotmail.com.



critical analysis and qualitative synthesis of the selected studies were carried out descriptively and categorized as follows: environmental vulnerability in educational contexts; Environmental Education as a proposal for curriculum strengthening; and Technological Methodologies in schools as spaces promoting Environmental Health. The study highlights the need to reconsider Environmental Education as an integrated, continuous, and permanent educational routine, with special attention to the implementation of current and technological methodologies aimed at supporting knowledge construction and providing new learning pathways.

Keywords: environment; environmental health; environmental health education; education; elementary and high school.

1 INTRODUÇÃO

A Organização Mundial de Saúde (OMS) conceituou, em 1972, o meio ambiente como um conjunto de componentes físicos, químicos, biológicos e sociais capazes de causar efeitos diretos ou indiretos, em um prazo curto ou longo, sobre os seres vivos. As mudanças ambientais resultantes da degradação ambiental, como áreas de proteção ambiental ocupadas, desmatamento de encostas e leitos de rios, poluição de águas, solos e atmosfera, tornam determinadas áreas mais vulneráveis e produzem simultaneamente condições de vida precárias e ambientes deteriorados (Brasil, 2022).

A partir desse contexto, a saúde ambiental é descrita como parte da saúde pública que se ocupa das formas de vida, das substâncias e das condições em torno do homem que podem exercer alguma influência sobre sua saúde e seu bem-estar (Brasil, 2022). Vale ressaltar que a saúde ambiental não deve ser atribuída exclusivamente ao Estado, a população também possui responsabilidade ambiental (Duarte *et al.*, 2015). Dessa forma, educar sobre pautas da bioética ambiental, meio ambiente e saúde ambiental, é libertar o cidadão, tornando-o ciente de seus direitos e deveres, em busca do bem comum (Fischer *et al.*, 2019).

No entanto, é necessário promover a motivação da educação ambiental entre os alunos e facilitadores (Jong, 2020). A Política Nacional de Educação Ambiental, implementada pela Lei nº 9.795/1999, entende por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.



Para isso, a educação ambiental deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal. Todavia, segundo Peres (2014), o que geralmente se visualiza são técnicas e práticas não preventivas. É preciso romper a indissociabilidade entre saúde x educação x meio ambiente para caminharem naturalmente juntos, minimizando os desafios do saber.

Portanto, o estudo justifica-se pela necessidade de buscar uma educação libertadora, que possua a habilidade crítica de refletir sobre si mesma e sobre as estruturas existentes ao nível global, levando em consideração suas origens históricas. Além disso, é necessário agir de forma local na resolução de problemas, buscando transformações de maneira responsável e consciente, considerando a importância da sustentabilidade ambiental e social. Por esse motivo, essa pesquisa se propõe a identificar as evidências científicas disponíveis sobre a Educação em Saúde Ambiental nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, estruturada em seis etapas distintas: 1) desenvolvimento da questão de pesquisa; 2) definição de bases de dados e critérios para inclusão e exclusão de estudos; 3) definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados; 4) avaliação dos estudos incluídos na revisão; 5) interpretação dos resultados; e 6) apresentação da revisão/síntese do conhecimento (Whittemore; Knafl, 2005).

O estudo foi norteado por protocolo elaborado pelos pesquisadores. A questão de pesquisa foi construída de acordo com a estratégia População, Interesse e Contexto (PICO) de acordo com Lockwood *et al.* (2017), assim como a escolha dos termos de busca a serem aplicados nas bases de dados, como pode ser observado no Quadro 1. Dessa forma, a questão de pesquisa configurou-se em: quais as evidências científicas disponíveis sobre a Educação em Saúde Ambiental nas escolas de ensino fundamental e médio?



Quadro 1: Uso da estratégia PICo para construção da questão norteadora e escolha dos descritores.
Manaus, AM, Brasil, 2024.

Acrônimo		Termo	Descritor
P	População	Escolas básicas	Ensino Fundamental e Médio
I	Interesse	Saúde Ambiental	Saúde Ambiental
Co	Contexto	Processo de ensino-aprendizado	Educação

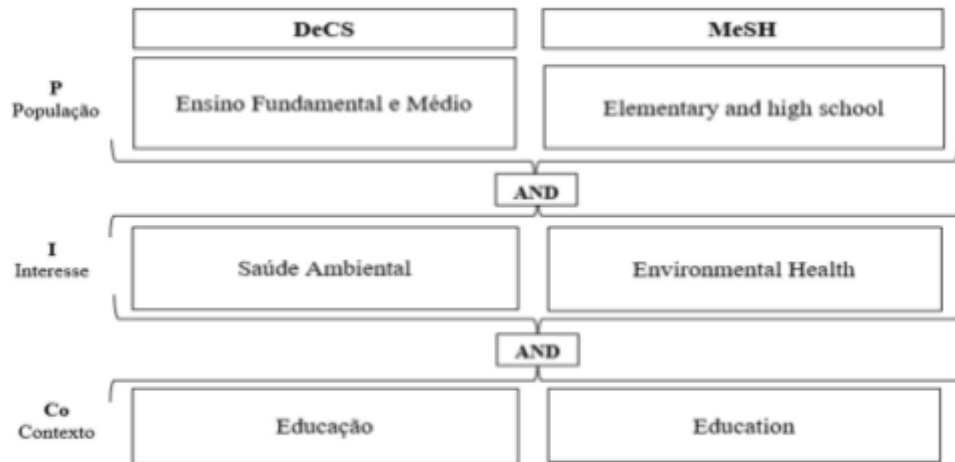
A busca pelos estudos ocorreu em abril de 2024 a partir de consulta online às bases de dados: *Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde* (LILACS), por meio da consulta ao Portal Regional da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE), acessada por meio do portal PubMed. Além disso, também foi empregada busca manual por meio da leitura das referências dos estudos primários incluídos.

Para o refinamento dos artigos, foram considerados como critérios de inclusão: artigos publicados entre 2014 e 2024, ou seja, dos últimos dez anos, nos idiomas em português, inglês e espanhol e com disponibilidade online na íntegra. Consideraram-se como critérios de exclusão outras pesquisas de revisão, dissertações, teses, monografias, livros, editoriais (literaturas cinzentas) e artigos que não se enquadrassem no tema.

Para a busca nas bases de dados, foram selecionados descritores pertencentes aos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) e seus equivalentes no Medical Subject Headings (MeSH). Para sistematizar a coleta, utilizou-se o formulário de busca avançada, respeitando peculiaridades distintas de cada base de dados. Os descritores foram cruzados entre si com o conector *booleano AND*, dentro de cada conjunto de termos da estratégia PICo.



Figura 1. Cruzamentos de descritores segundo estratégia de busca. Manaus, AM, Brasil, 2024.



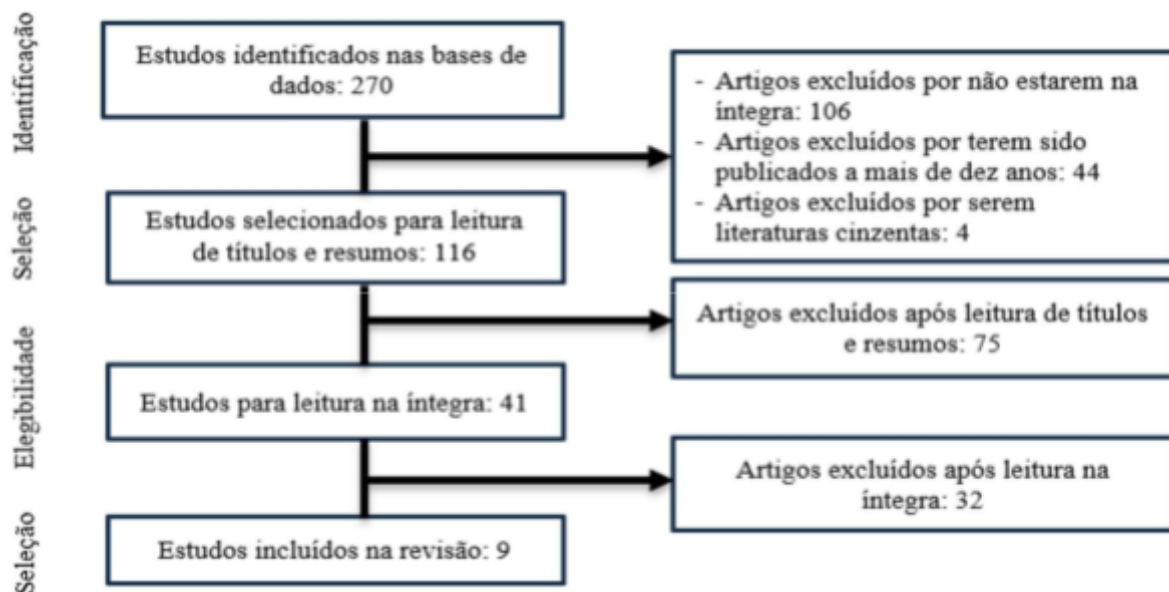
Para a coleta e síntese das informações dos estudos selecionados, utilizou-se como instrumento adaptado o formulário da *Red de Enfermería en Salud Ocupacional* (RedENSO Internacional) criado por Maria Helena Palucci Marziale (2015). Os tópicos extraídos foram: título, autores, categoria profissional dos autores, periódico, ano de publicação, país de origem, idioma, população e amostra, objetivos, desenho metodológico e desfecho.

Para estabelecer os níveis de evidências dos estudos, utilizou-se a classificação conforme Melnyk e Fineout-Overholt (2005): nível I – metanálise de estudos controlados e randomizados; nível II – estudo experimental; nível III – estudo quase experimental; nível IV – estudo descritivo não experimental ou com abordagem qualitativa; nível V – relato de caso ou experiência; e nível VI – consenso e opinião de especialista.

Com a busca nas bases de dados, 270 estudos primários foram encontrados. Após a adição dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados para a análise 9 artigos. Com a leitura dos estudos na íntegra, foram selecionados os trabalhos que apresentaram evidências sobre a Educação em Saúde Ambiental nas escolas de ensino fundamental e médio. Para a seleção das publicações, seguiram-se as recomendações do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA), segundo Moher *et al.* (2009), conforme apresentado abaixo:



Figura 2: Fluxograma de identificação, exclusão e seleção de estudos primários, baseado em PRISMA. Manaus, AM, Brasil, 2024.



A análise crítica e síntese qualitativa dos estudos selecionados foram realizadas na forma descritiva e categorizadas como: vulnerabilidade ambiental nos contextos educacionais; Educação Ambiental como proposta de fortalecimento curricular; Metodologias Tecnológicas nas escolas como espaços promotores de Saúde Ambiental. Por tratar-se de revisão integrativa, a pesquisa não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, porém foram mantidas as ideias dos autores das publicações utilizadas.

3 RESULTADOS

Foram selecionados nove (9) artigos para análise que evidenciam sobre a Educação em Saúde Ambiental nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Desses, 7 (77,78%) foram selecionados a partir da base de dados LILACS, 6 (66,67%) tendo sua língua de origem o português e 1 (11,11%) o idioma espanhol, e 2 (22,22%) selecionados a partir da base de



dados Medline/PubMed, ambos tendo língua de origem o inglês (100%). Também, dentre os 9 artigos, 5 (55,56%) foram publicados em revistas direcionadas para a área de saúde, 2 (22,22%) especificamente na área de saúde ambiental, 1 (11,11%) foi publicado em revista interdisciplinar, e 1 (11,11%) em revista da área de meio ambiente.

Em relação ao desenho dos estudos, a classificação foi considerada conforme a autodenominação de cada estudo, sendo eles: 2 (22,22%) estudos observacionais, 2 (22,22%) pesquisas quantitativas, 1 (11,11%) estudo de rastreamento, 1 (11,11%) pesquisa quanti-qualitativa, 1 (11,11%) pesquisa qualitativa, 1 (11,11%) pesquisa quase-experimental e 1 (11,11%) estudo transversal. Assim, 1 (11,11%) artigo enquadrou-se no nível III de evidência e 8 (88, 89%) como nível IV. Os artigos selecionados podem ser identificados a seguir:

Quadro 2: Síntese dos artigos conforme título, ano de publicação, revista que foi publicada, autor, objetivo e principais resultados. Manaus, AM. Brasil, 2024. (continua)

Nº	Título	Ano / Periódico	Autores	Objetivo	Desfecho
1	Educação ambiental e ginástica na Base Nacional Comum Curricular: uma análise sobre a frequência da ocorrência de palavras-chave	2021 / Conexões	MATIAS, Fernanda N. <i>et al.</i>	Identificar relações entre ginástica e educação ambiental na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental.	Baixa ocorrência de palavras-chaves e referências textuais relacionando a educação ambiental com a área da educação física. Faz-se necessário repensar o currículo escolar, fim interdisciplinar a especificidade ginástica x educação ambiental.
2	Caminho do diálogo II: ampliando a experiência bioética para o ensino médio	2019 / Bioética	FISCHER, Marta L. <i>et al.</i>	Relatar a experiência de estudantes do ensino médio à reflexão sobre bioética e objetivos do desenvolvimento sustentável.	Educar sobre pautas da bioética ambiental é libertar o cidadão, tornando-o ciente de seus direitos e deveres. Identificou-se a necessidade de mais investimentos na formação interdisciplinar e continuada dos professores da educação básica, o conhecimento teórico por si só não é suficiente para mudanças.
3	Implementação de um Programa de Educação Ambiental para prevenção e controle da poluição sonora em uma escola de ensino fundamental da cidade de São Paulo	2018 / Distúrbios da Comunicação	MARTINS, Fernanda CRM <i>et al.</i>	Implementar um programa de educação ambiental, visando o controle da poluição sonora em um ambiente escolar.	A pesquisa faz parte de uma longa jornada rumo à conscientização da população em relação às consequências do ruído na saúde auditiva. É preciso que outros programas sejam realizados nas escolas, visando resultados mais amplos e duradouros.



Quadro 2: Síntese dos artigos conforme título, ano de publicação, revista que foi publicada, autor, objetivo e principais resultados. Manaus, AM. Brasil, 2024. (continuação)

Nº	Título	Ano / Periódico	Autores	Objetivo	Desfecho
4	<i>Valoración Actitudinal Proambiental: um análisis global em estudantes de enseñanza primaria, secundaria y terciaria</i>	2018 / Luna Azul	CRUZ, Marta F.	Analisar e compreender a forma como a avaliação dos elementos cognitivos e afetivos (contextuais e pessoais) condiciona o comportamento dos alunos com o seu meio.	Os resultados obtidos indicam que as estratégias sociais não estão gerando espaços para que atitudes pró-ambientais sejam desenvolvidas adequadamente; sugere-se reforço da educação ambiental em todos os níveis de escolaridade.
5	Etnozoologia e Educação Ambiental para Escolas da Amazônia: experimentação de indicadores quantitativos	2014 / Trabalho, Educação e Saúde	BASTOS, Paula CRR <i>et al.</i>	Criar uma abordagem metodológica possível de ser reproduzida por qualquer escola de ensino fundamental ou médio na Amazônia da evolução da consciência ecológica nos alunos.	Entendimento e busca de soluções de problemas gerados nos âmbitos escolar, familiar e da comunidade dos alunos, apontando informações sobre a saúde familiar, inclusive zoonoses e necessidade de introdução de médico-veterinário.
6	Efeitos do Tratamento de Resíduos Sólidos na Saúde e na Economia	2015 / Arquivos de Ciência da Saúde UNIPAR	DUARTE, Regina <i>et al.</i>	Discorrer a respeito dos efeitos do tratamento de resíduos sólidos e impactos na saúde e economia, com destaque na gestão pública.	Quanto desafiador é a gestão ambiental, porque não são observados os preceitos da Política Nacional de Resíduos Sólidos. É preciso um despertar urgente para a educação ambiental nas escolas e universidades.
7	A relação saúde e meio ambiente na formação profissional em saúde: visão de docentes	2014 / Enfermagem UERJ	PERES, Roger P. <i>et al.</i>	Descrever a visão dos docentes da área de saúde sobre a inter-relação saúde e meio ambiente.	Evidenciada a multiplicidade de percepções dos docentes sobre a relação saúde e meio ambiente; a indissociabilidade entre esses dois temas, reforçando a imprescindibilidade de que caminhem juntos na graduação de saúde, havendo lacuna no processo formativo, necessitando de atenção e investimento.



Quadro 2: Síntese dos artigos conforme título, ano de publicação, revista que foi publicada, autor, objetivo e principais resultados. Manaus, AM. Brasil, 2024. (conclusão)

Nº	Título	Ano / Periódico	Autores	Objetivo	Desfecho
8	<i>Promoting Elementary Pupils' Learning Motivation in Environmental Education with Mobile Inquiry-Oriented Ambience-Aware Fieldwork</i>	2020 / Int J Environ Res Public Health	JONG Siu-yung, Morris	Promover a motivação de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental na educação ambiental através de trabalho em campo ao ar livre orientado para a investigação utilizando dispositivos móveis (tablets).	Introdução de estratégias educacionais e tecnológicas diversificadas proporcionando aos alunos mais oportunidades de aprendizagem baseadas na investigação e na vida real, apoiando-os a se tornarem alunos autogeridos, facilitando e introduzindo a confiança e satisfação no saber do ambiente natural.
9	<i>Environmental Health Literacy Regarding Fine Particulate Matter and Related Factors Among Village Health Volunteers in Upper Northern Thailand</i>	2024 / Preventive Medicine and Public Health	PANSAKUN, N. et al.	Reconhecer a importância na Tailândia da literatura em saúde ambiental na prevenção de doenças relacionadas às condições atmosféricas para proteger a saúde pública.	O estudo observacional revelou que 1/3 dos voluntários na pesquisa, aldeões do norte do país, apresentam baixo conhecimento sobre educação ambiental. Sugere-se a implementação de práticas sustentáveis para melhorar os resultados de saúde pública e ambiental.

4 DISCUSSÃO

4.1 VULNERABILIDADE AMBIENTAL NOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Em um estudo de prevenção e controle da poluição sonora no ambiente escolar da cidade de São Paulo, evidenciou-se sérios efeitos em alunos. As crianças dos grandes centros urbanos, desde a tenra idade, encontram-se em ambientes ruidosos, dificultando a comunicação, favorecendo problemas de audição e prejudicando a escolarização. Dessa forma, percebe-se a necessidade de implementação de programas de saúde auditiva nas



escolas, uma vez que as questões do ruído são constantes e insistentes na vida de estudantes e professores (Martins *et al.*, 2018).

Em outra pesquisa, realizada por Duarte *et al.* (2015), destaca-se a necessidade de implementação de estratégias que possam melhorar a qualidade de vida da população baseada na destinação adequada de resíduos sólidos urbanos, uma vez que o descarte incorreto de resíduos sólidos tem muitas consequências de desequilíbrio no meio ambiente e o crescente consumo e desrespeito revelam o quanto desafiador é a gestão ambiental.

Nesse sentido, conhecer as realidades loco-regionais, das escolas, dos professores e alunos, direciona ações necessárias para mitigar ambientes educacionais insalubres e de vulnerabilidade socioambiental. Exemplo desse, a partir de uma pesquisa realizada na Tailândia decorrente de um problema significativo na poluição do ar na região norte durante os meses de inverno e início do verão, que excede os padrões estabelecidos de qualidade do ar. Os resultados evidenciaram que 1/3 dos voluntários na pesquisa desconhece sobre educação ambiental. Esses dados podem direcionar decisões de desenvolvimento de estratégias de melhorias locais (Pansakun, 2024). Para isso, é essencial o despertar da educação em saúde ambiental nas escolas e universidades (Duarte *et al.*, 2015).

4.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PROPOSTA DE FORTALECIMENTO CURRICULAR

Os resultados obtidos em pesquisas pró-ambientais no Chile, realizadas com 367 estudantes de todos os níveis de escolaridade, demonstraram a necessidade de fortalecimento do currículo da educação ambiental (Cruz, 2018). Realidade essa também percebida em outras pesquisas desse escopo. Dessa forma, uma revisão crítica da ementa é necessária para apoiar o planejamento dos professores e a organização do trabalho pedagógico (Matias *et al.*, 2021).

A inclusão de temas amplos interrelacionados à Educação em Saúde e ao Meio Ambiente com aprofundamento didático e metodológico são propostas curriculares para além da simples citação da lei, uma vez que somente isso não pode garantir o tema em sala de aula e no currículo das escolas. Matias *et al.* (2021), por exemplo, propõem a educação ambiental



associada a ginástica como um tema moderno para constar nos currículos e nas propostas pedagógicas.

Em outra pesquisa, utilizou-se um método dinâmico de integrar a bioética na educação de estudantes do ensino médio, mesmo não tendo a intenção de trabalhar formalmente nesse contexto, mas, ao mesmo tempo, necessário e provocativo, como forma de auxiliar a identificar fragilidades e soluções para a vida social (Fischer *et al.* 2019). Oferecer oportunidades também exige abordagem ética para enfrentar desafios e maximizar os benefícios para todos.

4.3 METODOLOGIAS TECNOLÓGICAS NAS ESCOLAS COMO ESPAÇOS PROMOTORES DE SAÚDE AMBIENTAL

Diante desses achados, percebe-se como as escolas podem ser espaços historicamente promotores em discussão e estudo sobre uma variedade de tópicos atuais pela importância da formação cívica. Como na pesquisa de Bastos *et al.* (2014), realizada na Amazônia sobre Etnozoologia e Educação Ambiental, que propôs e validou inovações metodológicas baseadas nas interações homem-animal-ambiente, visando subsidiar ações mais eficazes nas atividades sociais, educativas e preventivas de doenças no âmbito familiar, comunitário e escolar.

Como estratégia de subsídio para implementação de temas ambientais na educação, é primordial a identificação dos desafios percebidos pelos próprios educadores. Descrever a visão dos docentes da área de saúde sobre a interrelação saúde e meio ambiente é justamente o objetivo da pesquisa de Peres (2014). Os facilitadores expressaram uma concepção polarizada entre interdependência e olhar naturalizado, vinculando questões sociais e afetivas, tornando o cenário preocupante, pois não veem a sensibilidade da causa ambiental. De acordo com Peres (2014), torna-se fundamental instigar a formação da prática educativa integrativa para a superação da atual lacuna.

Nas escolas primárias de Hong Kong, a educação ambiental formal é incluída como disciplina obrigatória do ensino geral. Os professores desta disciplina precisam praticar uma variedade de estratégias de aprendizagem, uma delas é a motivação através de trabalho em campo utilizando dispositivos móveis (tablets) orientado para a investigação em paisagens ao



ar livre, apoiando os alunos a se tornarem autogeridos, introduzindo confiança e satisfação com as rotinas de saúde ambiental (Jong, 2020).

À medida que a tecnologia se torna uma parte cada vez mais simples das tarefas diárias, a utilização de ferramentas digitais como auxiliares no processo de aprendizagem ultrapassou o estágio de tendência e tornou-se uma necessidade, mas fornecer milhares de utilidades tecnológicas e criar-se leis de educação ambiental não fazem sentido se os professores não tiverem a devida qualificação para uma gestão eficaz de impacto significativo nas escolas.

Para tanto, faz-se necessário introduzir mundialmente a concepção de educação ambiental nas escolas de ensino básico, apropriando-se de métodos inovadores, tecnológicos e dinâmicos, solidificando nos estudantes e comunidade o trato diário dos problemas ambientais, visando fortalecer a cultura sustentável de um ambiente mais saudável, estimulando bem-estar e qualidade de vida nas gerações presentes e futuras. Para isso, investimento na formação interdisciplinar de professores e fortalecimento do currículo que enquadre efetivamente a Educação Ambiental são primordiais para tal sucesso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As amostras científicas que identificaram sobre a Educação em Saúde Ambiental nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, evidenciam que o tema é abordado, mas, em geral, artificialmente, não estando enfaticamente presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo. As pesquisas evidenciaram focos distintos sobre contextos ambientais, porém todas demonstraram a necessidade de atenção à educação em saúde ambiental nas escolas.

Identificou-se que o ensino sobre meio ambiente por si só não é evolutivo limitando-se inclusive pela carência de profissionais habilitados, mas se interdisciplinar (educação/ciência/arte) com outras atividades fornecem uma base eficaz e facilitadora, como exemplificado nos estudos registrados neste artigo, ginástica e dispositivos móveis (tablets), motivando os alunos com as rotinas de saúde ambiental incluindo aparato tecnológico como forma de auxiliar o professor a desenvolver este conteúdo na escola.



Todavia, também foi possível perceber que a grande barreira e limitação é o investimento na formação interdisciplinar de docentes e limitação curricular para as temáticas de Educação Ambiental. Após essa revisão, sugerimos assim, um olhar especial para a implementação da tecnologia na educação como forma de auxiliar a construção do conhecimento e fornecimento de novos caminhos de aprendizagem.

Sabe-se da dificuldade nessa transição, porém não é mais possível criar um ambiente de aprendizagem sem o uso de ferramentas tecnológicas, sem parecer desinteressante e pouco atrativo para as crianças, adolescentes, pais e professores. Inteligência Artificial é a principal tendência que vai dominar a agenda de 2024, e a Ivy Enber Christian University desponta nessas tratativas do horizonte promissor, já presente. Assim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com futuras investigações que estimulem efetivamente a reflexão da saúde ambiental como prática educativa integrada, contínua e permanente, com viés em tecnologia.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, P. C. R. R. *et al.* Etnozoologia e Educação Ambiental para Escolas da Amazônia: experimentação de indicadores quantitativos. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 825-848 set/dez. 2016.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderno temático do Programa Saúde na Escola: Saúde Ambiental**. Brasília: Ministério da Saúde, 2022.
- CRUZ, M. F. V. Valoración Actitudinal Proambiental: um análisis global em estudantes de enseñanza primaria, secundaria y terciaria. **Rev. Luna Azul**, v. 47, p. 159-176, 2018.
- DUARTE, R.; MACHADO, R. M. Efeitos do tratamento de resíduos sólidos na saúde e na economia. **Arq. Ciênc. Saúde UNIPAR**, v. 19, n. 2, p. 159-161, maio/ago. 2015.
- FISCHER, M. L. *et al.* Caminho do diálogo II: ampliando a experiência bioética para o ensino médio. **Rev. Bioética**, v. 28, n. 1, Jan./Mar. 2020.
- JONG, M. S. Promoting Elementary Pupils' Learning Motivation in Environmental Education with Mobile Inquiry-Oriented Ambience-Aware Fieldwork Int. **J Environ Res Public Health**. 2020.
- LOCKWOOD, C *et al.* Chapter 2: Systematic reviews of qualitative evidence. In: Aromataris E, Munn Z (Editors). **JBIR Reviewer's Manual**. JBI, 2017.



MARCHI, C. M. D. F. Novas perspectivas na gestão do saneamento: apresentação de um modelo de destinação final de resíduos sólidos urbanos. **Rev. Bras. Gest. Urbana**, v. 7, n. 1, p. 91-105, 2015.

MARTINS, F. C. R. M. *et al.* Implementação de um Programa de Educação Ambiental para prevenção e controle da poluição sonora em uma escola de ensino fundamental da cidade de São Paulo. **Distúr Comum**, São Paulo, março 2019.

MARZIALE, M. H. Instrumento para recolección de datos revisión integrativa. **Red ENSO**, 2015. Disponível em: <http://gruposdepesquisa.eerp.usp.br/sites/rede_nso/wpcontent/uploads/sites/9/2016/04/Instrumento-revision-de-la-litetarura-RedENSO2017.pdf>. Acesso em 15/03/2023.

MATIAS, F. N. Educação ambiental e ginástica na Base Nacional Comum Curricular: uma análise sobre a frequência da ocorrência de palavras-chave **Conexões**, Campinas: SP, v. 19, e021015, 2021.

MELNYK, B. M.; FINEOUT-OVERHOLT, H. **Evidence-based practice in nursing and healthcare: a guide to best practice**. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins; 2005.

MOHER, D. *et al.* Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. **PLoS Med**, v.6, n.6, e.10000972009, 2009.

PANSAKUN, N. *et al.* Environmental Health Literacy Regarding Fine Particulate Matter and Related Factors Among Village Health Volunteers in Upper Northern Thailand. **Preventive Medicine and Public Health**, v.57, 2024.

PERES, R. R. *et al.* A relação saúde e meio ambiente na formação profissional em saúde: visão de docentes. **Rev enferm UERJ**, Rio de Janeiro, 2015 mar/abr.

WHITTEMORE R, KNAFL K. The integrative review: updated methodology. **J Adv Nurs**, v.52, n.5, p. 546-553, 2005.



INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E ÉTICA NA EDUCAÇÃO: IMPACTOS E RESPONSABILIDADES PARA EDUCADORES E ESTUDANTES

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND ETHICS IN EDUCATION: IMPACTS AND
RESPONSIBILITIES FOR EDUCATORS AND STUDENTS

 <https://doi.org/10.57108/iesj.congresso2024.6>

Marta Rosangela Alves dos Santos¹⁶

Natalia Cristina do Rosário Santos¹⁷

RESUMO

Este artigo abrangente investigou as complicações da assimilação ética da Inteligência Artificial (IA) no setor educacional, destacando a sua capacidade de personalizar experiências de aprendizagem e melhorar os processos administrativos, ao mesmo tempo que evidenciou preocupações críticas, incluindo violações de privacidade, o surgimento de preconceitos algorítmicos e a indispensável garantia de justiça. O objetivo principal era examinar minuciosamente o corpus de trabalho acadêmico existente para discernir as ramificações éticas decorrentes da implantação da IA em ambientes pedagógicos, tendo em vista os seus impactos vantajosos e adversos. Empregando uma revisão da literatura pertinente como estrutura metodológica, esta investigação examinou pesquisas e discursos anteriores para agregar insights essenciais. As conclusões deste esforço destacam que, não obstante, as profundas melhorias que a IA traz à tona, é fundamental enfrentar dilemas éticos através da formulação de quadros políticos rigorosos, da educação tanto de instrutores como de alunos, e da promoção da adoção de práticas conscientes. Esta exploração acentuou a necessidade de uma estratégia interdisciplinar para garantir a aplicação equitativa e inclusiva da IA nos domínios educacionais. As observações finais mostram a importância de manter um equilíbrio entre os benefícios da IA e os dilemas éticos, postulando que a sua integração criteriosa poderia catalisar resultados de aprendizagem mais personalizados e eficientes, desde que acompanhada de salvaguardas que garantam o tratamento digno e os direitos de todas as partes interessadas.

Palavras-chave: integração ética da IA; tecnologia educacional; privacidade e IA na educação; desenvolvimento de políticas educacionais; IA e eficiência educacional.

ABSTRACT

¹⁶ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University.
E-mail: martaamanda1605@gmail.com

¹⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University.
E-mail: ncrosariosantos@gmail.com



This comprehensive article investigates the challenges of the ethical integration of Artificial Intelligence (AI) in the educational sector, highlighting its capacity to personalize learning experiences and enhance administrative processes, while also drawing attention to critical concerns, including privacy violations, the emergence of algorithmic biases, and the essential need to ensure fairness. The primary objective is to thoroughly examine the existing academic corpus to discern the ethical implications arising from the implementation of AI in educational settings, considering both its advantageous and adverse impacts. Using a literature review as the methodological framework, this study analyzes previous research and academic discussions in order to gather essential insights. The findings underscore that, despite the significant improvements AI can bring, it is crucial to address ethical dilemmas through the formulation of robust policy frameworks, the education of both instructors and students, and the promotion of responsible practices. This exploration emphasizes the necessity of an interdisciplinary approach to ensure the equitable and inclusive application of AI in educational contexts. The final considerations highlight the importance of maintaining a balance between the benefits of AI and the ethical challenges it presents, suggesting that its careful integration may foster more personalized and effective learning outcomes, provided that appropriate safeguards are implemented to protect the dignity and rights of all stakeholders.

Keywords: ethical AI integration; educational technology; privacy and AI in education; educational policy development; AI and educational efficiency.

1 INTRODUÇÃO

A assimilação da Inteligência Artificial (IA) na esfera educacional marca um avanço tecnológico fundamental nos últimos tempos, oferecendo oportunidades incomparáveis para a customização da aprendizagem, aumento da eficiência administrativa e inovação de metodologias de ensino. No entanto, a implantação de tal tecnologia na educação invoca um espectro de considerações éticas que devem ser meticulosamente abordadas para garantir que tanto os educadores como os alunos colham os seus benefícios sem comprometer a integridade e os valores éticos fundamentais. A justificativa para aprofundar este tema decorre da incorporação acelerada de sistemas baseados em IA em instituições educacionais, desde escolas primárias até universidades. Com a sua capacidade de analisar vastos conjuntos de dados e adaptar soluções ao processo de aprendizagem, a IA promete revolucionar as abordagens de ensino e a aquisição de conhecimento. No entanto, esta transformação digital é acompanhada por desafios éticos relacionados com a privacidade dos dados, preconceitos algorítmicos e autonomia do utilizador, entre outros. É, portanto, imperativo compreender estas questões para promover um ambiente de aprendizagem que respeite os direitos e liberdades individuais.

O problema surge da necessidade de equilibrar as vantagens oferecidas pela IA na educação com os riscos éticos associados à sua aplicação. Como podemos garantir que a utilização da IA apoia eficazmente o processo educativo sem infringir a privacidade dos



alunos ou criar disparidades através de preconceitos incorporados nos algoritmos? Como podemos garantir que educadores e estudantes continuem a ser participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem mediado pela IA, em vez de se tornarem utilizadores passivos da tecnologia? Estas questões sublinham a complexidade da integração ética da IA na educação e realçam a necessidade de desenvolver estratégias que promovam práticas justas e transparentes.

Neste contexto, os objetivos desta investigação centram-se em explorar as considerações éticas fundamentais na utilização da IA na educação, visando especificamente identificar como educadores e estudantes podem maximizar os benefícios desta tecnologia sem comprometer os princípios éticos. Isto implica mapear as principais preocupações éticas associadas à utilização da IA no ambiente educativo, avaliar as implicações destas preocupações para professores e alunos e propor orientações para a implementação responsável da IA em contextos educativos. Através desta investigação, o objetivo é contribuir para uma compreensão mais ampla da dinâmica ética envolvida no uso da IA na educação e fornecer recomendações aos intervenientes educativos sobre a adoção destas tecnologias de forma ética e eficaz.

O quadro teórico que sustenta a discussão é estabelecido através de uma revisão da literatura, abrangendo princípios éticos fundamentais, considerações sobre a autonomia de professores e alunos, privacidade e proteção de dados e o impacto da IA na personalização da aprendizagem e nas implicações administrativas. A metodologia adotada, centrada na revisão da literatura, é elaborada para explicar como os dados foram coletados e analisados, garantindo a robustez da pesquisa. As conclusões e a discussão são posteriormente apresentadas, destacando os benefícios e riscos associados ao uso da IA na educação e enfatizando a necessidade de um equilíbrio entre os avanços tecnológicos e a ética.

Com a proposição de diretrizes e recomendações para o uso ético da IA, ressaltando a importância de políticas abrangentes, da educação ética para os envolvidos no processo educacional e da necessidade de uma abordagem multidisciplinar. As observações finais sintetizam as principais conclusões da investigação, reiterando a importância de uma integração ética da IA na educação.



2 PRINCÍPIOS ÉTICOS E DESAFIOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

A integração da Inteligência Artificial (IA) em ambientes educativos traz à tona uma série de considerações éticas que devem ser rigorosamente avaliadas para garantir o seu alinhamento com os princípios éticos fundamentais. Os principais entre esses princípios são a autonomia, a justiça, a beneficência e a não maleficência, que servem como pilares essenciais para orientar a incorporação responsável da tecnologia nos domínios educacionais. Estes princípios desempenham um papel fundamental para garantir que a tecnologia beneficie todos os utilizadores de forma equitativa, defendendo a sua liberdade de escolha e promovendo o bem-estar sem infringir danos.

No domínio da IA educativa, a autonomia diz respeito à capacidade de professores e alunos manterem o controle sobre as suas informações e as decisões educativas que os impactam diretamente. Justiça denota a garantia de igualdade de acesso às oportunidades educacionais oferecidas pela IA, evitando discriminação ou favoritismo indevido em relação a grupos específicos. A beneficência visa garantir que a contribuição da IA para o processo de ensino e aprendizagem seja positiva, enquanto a não maleficência destaca a necessidade de evitar potenciais danos, como violações de privacidade ou reforço de preconceitos.

Um desafio ético específico na implantação da IA na educação diz respeito à privacidade dos dados e ao consentimento informado. Assis (2023) ressalta a importância de focar nos aspectos voltados à proteção de dados de crianças e adolescentes, visto que o ciberespaço é caracterizado pela plataformação, datificação e desempenho algorítmico, facilitando a coleta massiva de dados pelas plataformas tecnológicas. Este ponto enfatiza a necessidade crítica de proteger as informações pessoais dos alunos e garantir que o consentimento para o uso de dados seja obtido de forma transparente e informada.

Outra preocupação significativa é o preconceito algorítmico, que pode levar a decisões educacionais injustas ou discriminatórias. Doneda *et al.* (2018) argumentam que, embora o uso extensivo de dados pessoais em processos de tomada de decisão e algoritmos possa trazer avanços, também tem o potencial de discriminar e causar danos em casos específicos. Esta preocupação sublinha a necessidade de desenvolver e implementar



algoritmos de IA de uma forma justa e transparente, reduzindo o risco de preconceito e garantindo que as decisões promovam a equidade e a inclusão.

Inteligência Artificial e suas possibilidades de aplicação na Educação Especial. Apresenta como escopo a repercussão ética das existentes e possíveis aplicações educacionais. Segue três eixos norteadores, a legislação correspondente a Inclusão das pessoas com deficiências, as diretrizes da *Global Initiative on Ethics of Autonomous and Intelligent Systems*, e o Consenso de Pequim sobre Inteligência Artificial e Educação. A análise consiste em colocar em perspectiva os avanços da I.A. como possibilidades no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (Santos Jr *et al.*, 2019, p. 14).

Esta análise sublinha como os princípios éticos fundamentais e os desafios específicos associados à utilização da IA na educação exigem uma abordagem cautelosa e deliberada. É imperativo que educadores, criadores de tecnologia e decisores políticos colaborem estreitamente para enfrentar estes desafios, garantindo que a IA seja utilizada de forma ética e responsável no panorama educativo.

3 EQUILIBRANDO AUTONOMIA E TECNOLOGIA: DESAFIOS DA IA NA EDUCAÇÃO

A influência da Inteligência Artificial (IA) na autonomia de educadores e alunos está a tornar-se cada vez mais significativa à medida que a tecnologia se torna mais integrada no panorama educativo. A autonomia dos educadores, abrangendo o planeamento das aulas, a avaliação e a customização do ensino, pode ser consideravelmente impactada pela IA. Por um lado, as ferramentas baseadas em IA prometem reduzir os encargos administrativos e melhorar o processo de ensino, facilitando experiências de aprendizagem mais personalizadas. Por outro lado, existe a preocupação de que a dependência de sistemas automatizados possa interferir na liberdade dos educadores de empregar os seus métodos pedagógicos únicos e abordagens criativas. Boulay (2023) aborda esse paradoxo, observando a presença de ferramentas que apoiam os professores na gestão de salas de aula e os administradores na gestão de grupos de alunos. Esta observação sublinha o potencial da IA para auxiliar na gestão educacional, ao mesmo tempo que levanta questões sobre o seu impacto na autonomia dos professores no desempenho das suas funções pedagógicas.

No que diz respeito à autonomia do aluno, a IA tem a capacidade de revolucionar a aprendizagem autodirigida e personalizada, fornecendo recursos adaptativos que satisfazem



as necessidades individuais de aprendizagem. Assis (2023) destaca a necessidade de abordar o uso da IA com uma compreensão de seus benefícios, riscos e implicações em diversas dimensões, enfatizando considerações-chave para sua aplicação em contextos que envolvem populações vulneráveis. Esta perspectiva indica o equilíbrio necessário entre aproveitar os benefícios de personalização da IA e preservar a capacidade dos alunos de controlar o seu processo de aprendizagem. Este comentário ilustra a complexidade de garantir que a IA seja implementada de uma forma que promova a autonomia de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, sem comprometer os princípios éticos fundamentais.

A análise consiste em colocar em perspectiva os avanços da I.A. como possibilidades no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Porém, com a atenção plena aos dilemas éticos, já preconizados, no campo da Inteligência Artificial (Santos Jr *et al.*, 2019, p. 14).

A autonomia tanto dos educadores como dos alunos está no centro das discussões sobre a implementação ética da IA na educação. É crucial que as ferramentas de IA sejam desenvolvidas e utilizadas de forma a complementar e enriquecer o processo educativo, em vez de limitar as liberdades pedagógicas dos educadores ou a capacidade dos alunos de orientar a sua própria aprendizagem. Alcançar este equilíbrio requer uma consideração cuidadosa da concepção, implementação e utilização contínua da IA no ambiente educativo.

4 PRIVACIDADE E IA NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E SOLUÇÕES

No contexto do emprego da Inteligência Artificial (IA) nas esferas educacionais, a questão da privacidade e proteção de dados surge como uma preocupação central, devido à capacidade da tecnologia para coletar, armazenar e processar volumes substanciais de informações pessoais pertencentes a alunos e professores. Os riscos de privacidade tornam-se uma preocupação predominante, implicando potenciais utilizações indevidas de dados, violações de informações e infrações que podem afetar negativamente a confidencialidade e a integridade dos indivíduos envolvidos no processo educativo.

Assis (2023) ressalta a necessidade de uma gestão criteriosa de dados, especialmente no que diz respeito à salvaguarda de informações sensíveis de menores: Através da interseção da inteligência artificial, da educação e do seu uso constitucionalmente adequado, discerniu-se a ênfase na proteção dos dados de crianças e adolescentes. Esta observação



ênfatiza a necessidade de implementar práticas robustas de proteção de dados que garantam a segurança da informação e defendam a privacidade dos utilizadores mais vulneráveis.

O contexto da pandemia de COVID-19 impulsionou o uso de IA e o cidadão mal se dá conta que interage com sistemas inteligentes o tempo todo, seja numa simples compra de cartão de crédito, seja recebendo dicas no seu canal preferido de streaming. Este artigo discute o uso IA e os vieses sociais que podem estar contidos na enorme massa de dados utilizada pelos sistemas inteligentes e algoritmos de aprendizado de máquina (Garcia, 2020, p. 52).

A legislação e as normas existentes relativas à proteção de dados na educação desempenham um papel crucial no estabelecimento de um quadro para a implantação ética da IA. Doneda *et al.* (2018) examinam a influência das regulamentações nas aplicações de IA: a sofisticação de tais modelos de tomada de decisão progrediu a ponto de até mesmo contemplar modificações nas características subjetivas das relações jurídicas, conforme destacado pelo debate sobre a personalidade jurídica dos robôs. Embora esta declaração pertença a um contexto mais amplo, demonstra a complexidade das questões jurídicas e éticas que envolvem a utilização de tecnologias avançadas, incluindo a necessidade de atualizar e adaptar a legislação existente para enfrentar os desafios emergentes da era digital. Sublinha a intersecção entre privacidade, proteção de dados e responsabilidade ética no desenvolvimento e aplicação de sistemas de IA, apontando para a necessidade de vigilância contínua e colaboração interdisciplinar para garantir que os avanços tecnológicos sejam implementados de forma justa e segura.

Portanto, a proteção da privacidade e dos dados no ambiente educacional exige uma abordagem integrada que combine medidas técnicas de segurança, políticas claras de gestão de dados e um quadro jurídico robusto. É essencial que educadores, criadores de tecnologia e decisores políticos colaborem estreitamente para promover práticas que protejam a privacidade dos indivíduos e garantam a confiança na utilização da IA na educação.

5 VIESES ALGORÍTMICOS NA EDUCAÇÃO: UM CAMINHO PARA A EQUIDADE

O preconceito algorítmico surge como um obstáculo significativo na implantação da Inteligência Artificial (IA) nos quadros educativos, afetando diretamente a justiça e a equidade. As origens de tais preconceitos são múltiplas, abrangendo os dados de treinamento



utilizados na elaboração de algoritmos de IA, as predileções inconscientes dos programadores e as limitações intrínsecas dos modelos algorítmicos. Estes preconceitos têm o potencial de perpetuar e até amplificar as desigualdades pré-existentes no ambiente educativo, afetando negativamente estudantes e professores, especialmente os de grupos sub-representados ou desfavorecidos. Garcia (2020) investiga as ramificações dos preconceitos sociais incorporados nos sistemas de IA, destacando que os casos discutidos exigem o reconhecimento das distorções que a aplicação de técnicas de IA não só exacerba, mas também perpetua, tais como preconceitos raciais e desigualdades. Esta percepção sublinha a necessidade crítica de identificar e mitigar preconceitos algorítmicos para promover um cenário educacional mais equitativo e justo.

A detecção de vieses algorítmicos exige um compromisso com a transparência e um exame crítico dos sistemas de IA. É imperativo que os desenvolvedores e implementadores dessas tecnologias se envolvam em metodologias rigorosas de teste e validação para identificar e corrigir padrões tendenciosos em suas aplicações. Além disso, a incorporação de diversas perspectivas no processo de desenvolvimento pode ajudar a descobrir potenciais fontes de preconceito que, de outra forma, poderiam passar despercebidas.

Para promover a justiça na implementação da IA na educação, as estratégias devem ir além da mera identificação de preconceitos. Doneda *et al.* (2018) acentuam a importância de uma abordagem multidisciplinar para enfrentar estes desafios, sugerindo que o recurso a elementos de ética de dados surge, em última análise, como uma possibilidade tangível, tanto para mitigar alguns dos riscos concretos na implantação de sistemas de inteligência artificial, preservando simultaneamente os benefícios desses sistemas e simultaneamente salvaguardar direitos e garantias. Esta abordagem implica a colaboração entre especialistas em ética, direito, educação e tecnologia para desenvolver e implementar diretrizes que garantam a equidade e a inclusão.

Assim, para garantir a implementação justa e inclusiva da IA na educação, são essenciais medidas proativas para identificar e mitigar preconceitos algorítmicos. Isto inclui a realização de auditorias regulares de equidade, o envolvimento de diversas comunidades no processo de desenvolvimento e a implementação de práticas de governação de dados que dão prioridade à transparência e à responsabilização. Só através de um compromisso contínuo



com estas estratégias é que poderão ser concretizados todos os benefícios da IA na educação, minimizando os seus riscos e promovendo um ambiente de aprendizagem mais equitativo e justo.

6 IA NA EDUCAÇÃO: EQUILIBRANDO BENEFÍCIOS E PREOCUPAÇÕES ÉTICAS

A implantação da Inteligência Artificial (IA) no setor educativo é marcada por um espectro de benefícios potenciais significativos, ao mesmo tempo que levanta preocupações e riscos que requerem uma gestão meticulosa. Entre as vantagens mais proeminentes está a personalização da aprendizagem, que constitui uma promessa fundamental da IA, permitindo que os sistemas educativos se adaptem às necessidades individuais de cada aluno, melhorando assim a eficácia do ensino e a retenção do conhecimento. Boulay (2023) enfatiza este aspecto ao observar que a evolução dos sistemas de IA na educação agora facilita a criação de painéis para gestão dinâmica e compreensão reflexiva de alunos, professores e administradores. Este desenvolvimento significa uma mudança de paradigma na entrega e gestão do conhecimento, promovendo uma educação mais inclusiva e acessível.

Além da personalização, a IA traz benefícios consideráveis em termos de eficiência administrativa, auxiliando educadores e instituições na otimização de recursos e processos. Isto abrange tudo, desde a automatização de tarefas administrativas até à análise sofisticada de dados para informar decisões estratégicas, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais eficiente e responsivo.

No entanto, esses avanços não estão isentos de riscos e preocupações. A privacidade e a segurança dos dados dos alunos surgem como questões prementes, dado o volume de informações pessoais e sensíveis tratadas pelos sistemas de IA. Assis (2023) destaca a necessidade crítica de proteger essas informações, especialmente no que diz respeito a crianças e adolescentes, cujos dados são especialmente suscetíveis ao uso indevido e à exploração.

Um dos riscos mais discutidos é o preconceito algorítmico, que tem o potencial de perpetuar ou mesmo agravar as desigualdades existentes no sistema educativo. Assim, embora a IA na educação apresente possibilidades transformadoras para personalizar a



aprendizagem e melhorar a eficiência administrativa, é crucial que educadores, criadores e decisores políticos colaborem na identificação, mitigação e gestão dos riscos associados a estas tecnologias. Isto garantirá que o potencial da IA seja plenamente realizado de forma ética e equitativa, beneficiando todos os participantes no processo educativo.

7 IA ÉTICA NA EDUCAÇÃO: APRENDIZAGEM JUSTA E INCLUSIVA

Garantir a aplicação ética da Inteligência Artificial (IA) na educação exige a formulação de políticas e diretrizes éticas para orientar educadores e instituições acadêmicas. Essas políticas devem abranger desde o respeito pela privacidade e pela proteção de dados até a redução de preconceitos algorítmicos, promovendo assim um ambiente educativo justo e inclusivo. O estabelecimento destas políticas exige uma abordagem colaborativa, envolvendo partes interessadas de vários setores, incluindo educadores, administradores, desenvolvedores de tecnologia, estudantes e especialistas em ética.

Assis (2023) sublinha a importância das diretrizes que garantam o uso responsável da IA, destacando particularmente a necessidade de focar na salvaguarda dos dados de crianças e adolescentes numa cibercultura caracterizada pela plataformação, datificação e performatividade algorítmica, o que facilita a recolha massiva de dados por meios tecnológicos. Este ponto acentua a necessidade crítica de políticas que protejam os utilizadores mais vulneráveis dentro do sistema educativo.

Além de elaborar políticas éticas, educar e aumentar a conscientização sobre as implicações éticas da IA é crucial tanto para educadores como para estudantes. Esta educação não deve apenas cobrir as facetas técnicas da IA, mas também promover uma compreensão das questões éticas, sociais e legais associadas à sua utilização na educação. Doneda *et al.* (2018) propõem que o aproveitamento de elementos de ética de dados poderia potencialmente mitigar certos riscos concretos associados à implementação de sistemas de inteligência artificial, preservando simultaneamente os benefícios desses sistemas e protegendo simultaneamente direitos e garantias.

Portanto, as diretrizes e recomendações para o uso ético da IA na educação devem enfatizar a criação de políticas éticas robustas, a educação contínua para educadores e estudantes sobre as implicações éticas da tecnologia e a busca de uma abordagem



multidisciplinar para abordar questões éticas, sociais e legais. Através destes esforços, é possível maximizar os benefícios da IA para o ambiente educacional, minimizando os riscos e promovendo uma atmosfera de aprendizagem ética, justa e inclusiva.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações finais desta revisão da literatura sublinham a complexidade e a capacidade transformadora da Inteligência Artificial (IA) no domínio da educação. A análise dos textos selecionados demonstra que, embora a IA ofereça oportunidades incomparáveis para a personalização da aprendizagem, eficiência administrativa e apoio instrucional, também coloca desafios significativos em termos de ética, privacidade, preconceito algorítmico e justiça. Equilibrar estas vantagens e desafios é crucial para garantir que a aplicação da IA na educação promova um ambiente de aprendizagem inclusivo, equitativo e respeitador dos direitos e da dignidade das pessoas envolvidas.

A personalização da aprendizagem destaca os avanços positivos facilitados pela IA, oferecendo uma abordagem mais individualizada à educação. No entanto, as referências teóricas sublinham a importância da proteção de dados e de considerações éticas no desenvolvimento e implantação de tecnologias de IA, apontando para a necessidade de políticas claras e robustas para proteger os indivíduos.

Os desafios éticos, incluindo questões relacionadas com a privacidade e preconceitos algorítmicos, requerem atenção meticulosa. Conforme sublinhado, a implementação consciente da IA requer esforços colaborativos entre especialistas de diversas áreas para identificar e mitigar os preconceitos e desigualdades que a tecnologia pode perpetuar. Educar e sensibilizar educadores e estudantes é essencial para promover a compreensão das implicações éticas da IA, garantindo que a sua utilização seja orientada por princípios éticos sólidos.

As diretrizes e recomendações para o uso ético da IA na educação, conforme discutido ao longo desta revisão, destacam o desenvolvimento de políticas éticas, a educação de todas as partes interessadas e a adoção de uma abordagem multidisciplinar. Estas medidas são importantes para enfrentar os riscos associados à IA e garantir que o seu potencial é aproveitado de forma responsável e benéfica para o domínio educativo.



Em conclusão, a integração da IA na educação traz promessas e desafios. A concretização do seu potencial depende de um compromisso contínuo com a ética, a equidade e a inclusão. O desenvolvimento de um quadro ético aliado à educação e à conscientização sobre as questões éticas da IA constitui a base para a sua utilização responsável e eficaz na educação. Assim, é viável garantir que a IA contribua positivamente para o avanço da educação, respeitando os direitos e a dignidade de todos os envolvidos e promovendo um futuro educacional mais equitativo e inclusivo.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Ana Cláudia Miranda Lopes. A Inteligência Artificial na Educação: a utilização constitucionalmente adequada. In: **Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra**. 2023. Disponível em: <http://www.trabalhoscidhcoimbra.com/ojs/index.php/anaiscidhcoimbra/article/view/3259>
- BOULAY, Benedict du. Inteligência artificial na educação e ética. **RE@ D–Revista de Educação a Distância e eLearning**, p. e202301, 2023. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/14808>
- DONEDA, Danilo Cesar Maganhoto *et al.* Considerações iniciais sobre inteligência artificial, ética e autonomia pessoal. **Pensar-Revista de Ciências Jurídicas**, v. 23, n. 4, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/8257/>
- GARCIA, Ana Cristina. Ética e inteligência artificial. **Computação Brasil**, n. 43, p. 14-22, 2020.
- DOS SANTOS JR, Francisco Dutra *et al.* Inteligência Artificial e Educação Especial: Desafios Éticos. In: **Anais do VIII Workshop de Desafios da Computação Aplicada à Educação**. SBC, 2019. p. 13-15. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/desafie/article/view/12182>



SAÚDE MENTAL: OS DESAFIOS EM TRABALHAR A TEMÁTICA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

MENTAL HEALTH: THE CHALLENGES OF ADDRESSING THE THEME IN THE CONTEXT
OF BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS

 <https://doi.org/10.57108/iesj.congresso2024.7>

Simone da Silva Genésio¹⁸

Victor Alexandre Silva Farias¹⁹

RESUMO

Abordar a saúde mental no contexto das escolas públicas brasileiras apresenta uma série de desafios complexos e multifacetados. Em um ambiente educacional muitas vezes sobrecarregado por demandas acadêmicas e administrativas, lidar com questões relacionadas à saúde mental dos alunos e até mesmo dos professores pode ser uma tarefa delicada e desafiadora. O objetivo geral do presente trabalho é identificar na literatura os principais desafios em se trabalhar o tema saúde mental nas escolas públicas, tanto para alunos quanto para professores. Como objetivo específico, verificar as possíveis estratégias e intervenções que podem ser aplicadas nesse contexto. Em relação à metodologia da pesquisa, o presente artigo trata-se de uma revisão da literatura. Ao visitar a literatura científica, identificamos alguns dos desafios em se trabalhar sobre a temática saúde mental nas escolas e fatores de risco e de proteção em relação à saúde mental de discentes e professores. Como desafios encontrados em se trabalhar a temática: o estigma, recursos limitados, pressão escolar e social, ausência de capacitação para identificar, prevenir e intervir. Como estratégias de intervenção, investir em programas de capacitação abrangentes e contínuos para educadores e funcionários da escola, a fim de equipá-los com as habilidades e conhecimentos necessários para promover um ambiente escolar saudável e de apoio emocional. Em conclusão, o trabalho em saúde mental nas escolas públicas é de suma importância para o bem-estar dos alunos e professores. Ao integrar a saúde mental ao currículo escolar, promove-se uma abordagem holística da educação, que reconhece a interconexão entre o bem-estar emocional, o sucesso acadêmico e o desenvolvimento pessoal dos alunos.

Palavras-chave: educação básica; saúde mental; currículo.

ABSTRACT

Addressing mental health in the context of Brazilian public schools presents a series of complex and multifaceted challenges. In an educational environment often overloaded with academic and administrative demands, dealing with issues related to the mental health of students and even teachers can be a delicate and challenging task. The general objective of this study is to identify in the literature the main challenges involved

¹⁸ UNIBF, Licenciada em Pedagogia. E-mail: soldra7@gmail.com

¹⁹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University.
E-mail: victorfariias@gmail.com



in addressing the topic of mental health in public schools, both for students and teachers. As a specific objective, it seeks to verify possible strategies and interventions that can be applied in this context. Regarding the research methodology, this article is a literature review. By examining the scientific literature, we identified some of the challenges involved in addressing mental health in schools, as well as risk and protective factors related to the mental health of students and teachers. Among the challenges identified in addressing this topic are stigma, limited resources, school and social pressure, and the lack of training to identify, prevent, and intervene in mental health issues. As intervention strategies, it is suggested to invest in comprehensive and continuous training programs for educators and school staff in order to equip them with the skills and knowledge necessary to promote a healthy school environment and provide emotional support. In conclusion, work related to mental health in public schools is of great importance for the well-being of both students and teachers. By integrating mental health into the school curriculum, a holistic approach to education is promoted, recognizing the interconnection between emotional well-being, academic success, and the personal development of students.

Keywords: basic education; mental health; curriculum.

1 INTRODUÇÃO

Em se tratando do conceito de saúde mental, a Organização Mundial de Saúde (OMS) define como: “um estado de bem-estar em que o indivíduo realiza suas capacidades, supera o estresse normal da vida, trabalha de forma produtiva e frutífera e contribui de alguma forma para sua comunidade” (OMS, 2013, p.4). Segundo Schmidt *et al.* (2020), a pandemia causada pela COVID-19 trouxe à tona o tema sobre saúde mental. As pessoas estavam em um contexto de recorrentes mortes e isolamento social, e isso ocasionou uma série de impactos negativos sobre a saúde mental das pessoas, em suas rotinas de trabalho, relações com a família, etc.

Nesse sentido, num mundo pós-pandemia e fazendo paralelo com a educação, abordar a saúde mental no contexto das escolas públicas brasileiras apresenta uma série de desafios complexos e multifacetados. Em um ambiente educacional muitas vezes sobrecarregado por demandas acadêmicas e administrativas, lidar com questões relacionadas à saúde mental dos alunos e até mesmo dos professores pode ser uma tarefa delicada e desafiadora.

Desde a identificação precoce de problemas de saúde mental até a implementação de estratégias de apoio adequadas, há uma necessidade crucial de recursos, capacitação e sensibilidade para lidar com essa temática de forma eficaz.

O objetivo geral do presente trabalho é identificar na literatura os principais desafios em se trabalhar o tema saúde mental nas escolas públicas, tanto para alunos quanto para



professores. Como objetivo específico, verificar as possíveis estratégias e intervenções que podem ser aplicadas nesse contexto.

Para Diniz, Diniz e Gonzaga (2023):

Diversos estudos têm mostrado que a saúde mental impacta diretamente o desempenho acadêmico dos estudantes. Problemas de saúde mental, como ansiedade, depressão e estresse, podem afetar a concentração, a motivação e a capacidade de aprendizado dos alunos. Além disso, a saúde mental influencia as relações interpessoais, a autoestima e a habilidade de lidar com as emoções, o que, por sua vez, pode afetar o ambiente escolar e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes (Diniz, Diniz, Gonzaga, 2023, p.03)

Para Marinho, Silva e Ferreira (2015), os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) publicados pelo Ministério da Educação (MEC), ao abordar transversalidade, trazem a ideia de inovar no currículo escolar, incluindo abordagens que vão além dos conteúdos trabalhados em sala, assuntos que se relacionam à vida/cotidiano dos estudantes.

Nesse sentido, Marques (2006) entende que a transversalidade na educação pode ser compreendida como “uma forma de conceber e gerir o currículo em que a disposição tradicional da dispersão curricular por disciplinas é substituída por uma dispersão de saberes e competências que atravessa na perpendicular ou na diagonal todo o currículo” (Marques, 2006, p. 9 *apud* Marinho, Silva e Ferreira, 2015, p. 433).

Nessa perspectiva da transversalidade, Marinho, Silva e Ferreira (2015) afirmam que se pode trabalhar sobre saúde nas escolas, pois se trata de um tema transversal que perpassa pelas disciplinas e realidades dos estudantes. Porém, existem dificuldades e limitações em se trabalhar a temática, seja pelo assunto saúde muitas vezes não ser reconhecido como um conteúdo de ensino em comparação às disciplinas estabelecidas da grade curricular, ou pela dificuldade em se implementar uma cultura da transversalidade.

No contexto de saúde na escola, com enfoque na perspectiva da saúde mental, segundo Varella (2023), uma pesquisa realizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) em parceria com a organização Itaú Social, trouxe alguns resultados que precisam ser refletidos. Quando se fala em saúde mental, a temática representa uma das de maior dificuldade em ser trabalhada em 75% das redes de ensino públicas.



O estudo revela ainda, segundo Varella (2023), outras problemáticas, tais como falta de envolvimento familiar no tocante à temática, mencionada por 74,1% dos participantes, e que apenas 39% das redes municipais de ensino oferecem às vezes ações relacionadas à saúde mental dos estudantes.

Dessa forma, é possível concluir que é fundamental abordar a saúde mental no contexto da escola pública, pois a escola desempenha um papel central na vida dos estudantes, não apenas como um local de aprendizado acadêmico, mas também como um ambiente onde o bem-estar emocional e psicológico deve ser cultivado.

A saúde mental afeta significativamente o desempenho, a socialização e o desenvolvimento geral dos alunos. Ao promover discussões abertas e educativas sobre saúde mental, a escola pública pode desmistificar questões relacionadas à saúde mental, reduzir o estigma associado a problemas psicológicos e fornecer apoio e recursos para os alunos que estão enfrentando desafios emocionais.

Em relação à metodologia da pesquisa, o presente artigo trata-se de uma revisão da literatura. Para Mattos (2015), “revisões de literatura são processos de busca, análise e descrição de determinado assunto ou campo do conhecimento em busca de maior delimitação sobre um campo de pesquisa” (Mattos, 2015, p. 2). Como critérios de inclusão, foram selecionados artigos publicados que abordem a temática saúde mental e educação e estejam disponíveis (em suas versões inglês, português e espanhol). Como critérios de exclusão, artigos que não possuem relação direta com educação ou saúde mental.

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao visitar a literatura científica, identificamos alguns dos desafios em se trabalhar sobre a temática saúde mental nas escolas. Inicialmente, iremos abordar fatores de risco e fatores de proteção em relação à saúde mental de alunos e professores e, a seguir, alguns dos principais desafios encontrados na literatura.

Para Faraj *et al.* (2020), podemos identificar como fatores de risco para a saúde mental das crianças e adolescentes: o contexto de violências (e seus diversos tipos, seja na escola ou ambiente familiar), conflitos familiares (baixa expectativa dos pais em relação aos



filhos/práticas educativas negativas como ausência de atenção e afeto), não ter acesso à escola.

Como fatores de proteção para a saúde mental dos estudantes, Faraj *et al.* (2020) citam as redes de apoio social e familiar, supervisão dos pais, momentos de lazer, relações afetivas, práticas educativas positivas, etc. Já na perspectiva dos professores, Faraj *et al.* (2020) elencam como fatores de risco condições precarizadas de trabalho, baixa remuneração, extensa carga horária de trabalho, falta de valorização profissional, dificuldades nos relacionamentos no ambiente de trabalho.

Como fatores de proteção à saúde mental na perspectiva dos professores, para Faraj *et al.* (2020) são identificadas comunicação não violenta e eficaz no ambiente de trabalho, condições adequadas de trabalho, suporte emocional, o trabalho em equipe, reconhecimento e valorização do docente.

É importante reconhecer que os fatores de risco e proteção interagem de maneira complexa e que cada aluno e professor podem responder de maneira diferente ao ambiente escolar e aos desafios enfrentados. Portanto, abordagens personalizadas e holísticas para promover a saúde mental são essenciais.

Nessa linha, podemos também citar como desafios encontrados em se trabalhar a temática: o estigma, recursos limitados, pressão escolar e social, ausência de capacitação para identificar, prevenir e intervir. Em relação ao estigma, Oliveira (2019) menciona que: “A base da prevenção é a informação, e saber mais sobre o assunto é o primeiro passo para quebrar o estigma” (Oliveira, 2019, p. 4).

Apesar das discussões em relação à temática, ainda existe um estigma em relação aos problemas de saúde mental, o que pode dificultar a identificação e o tratamento precoce dessas questões. Muitas vezes, os estudantes podem ter medo de serem rotulados ou julgados se procurarem ajuda.

Para Rocha, Hara e Paprocki (2015): “Às consequências negativas do estigma influenciam as percepções internas, as emoções e as crenças da pessoa estigmatizada gerando



o autoestigma, em que a pessoa adota conduta passiva, envergonhada e de autodesvalorização” (Rocha, Hara e Paprocki, 2015, p. 595).

Quanto aos recursos limitados, as escolas públicas muitas vezes enfrentam restrições financeiras significativas, o que pode diminuir a disponibilidade de programas e serviços de saúde mental. Isso pode resultar em uma escassez de profissionais qualificados, materiais educativos e recursos necessários para lidar com questões de saúde mental de forma adequada.

Para Hass e Bruch (2017), “Quando as escolas recebem repasses de recursos públicos, em geral estes representam uma parte relativamente pequena dos custos da rede escolar” (Hass e Bruch, 2017, p. 6).

Nessa linha, de acordo com Silva *et al.* (2022), “É necessário avaliar a alocação, a distribuição e a aplicação dos recursos públicos para desenvolver políticas que permitam a ampliação dos serviços ofertados pelo Estado à sociedade” (Silva *et al.* 2022, p. 6 *apud* Hass e Bruch, 2017, p. 6).

Profissionais de saúde mental, como psicólogos, conselheiros e assistentes sociais, são essenciais para fornecer suporte adequado aos discentes. No entanto, a escassez desses profissionais nas escolas públicas pode dificultar a identificação e o tratamento de problemas de saúde mental.

Em relação à pressão escolar e social, em muitas escolas, há uma forte ênfase no desempenho acadêmico e sucesso. Isso pode criar uma cultura onde os discentes se sentem obrigados a priorizar seus estudos sobre seu bem-estar emocional. A pressão para ter sucesso academicamente pode aumentar o estresse e a ansiedade, exacerbando problemas de saúde mental.

Nessa perspectiva, segundo Lange (2023), os primeiros sinais de alterações na saúde mental são observados no ambiente escolar, independente da faixa etária, contudo, a pressão escolar associada aos problemas pessoais e cotidiano dos estudantes, pode levar ao desenvolvimento de estudantes com sintomas depressivos e ansiosos.



Por fim, quando citamos ausência de capacitação para identificar, prevenir e intervir, trata-se de uma lacuna significativa que pode ter consequências sérias para o bem-estar dos discentes. Muitos professores e funcionários da escola não recebem treinamento específico em saúde mental durante sua formação ou desenvolvimento profissional contínuo.

Isso resulta em uma falta de habilidades e conhecimentos necessários para reconhecer os sinais precoces de problemas de saúde mental entre os discentes, como ansiedade, depressão, *bullying* ou traumas, e responder de maneira apropriada e eficaz.

Além disso, a ausência de capacitação adequada pode levar a práticas inadequadas de prevenção e intervenção, como ignorar ou minimizar os problemas, reagir de forma excessivamente punitiva ou não oferecer o suporte necessário.

Como resultado, os estudantes podem não receber o apoio emocional e os recursos necessários para lidar com suas dificuldades, o que pode levar a consequências negativas a longo prazo, como queda no desempenho acadêmico, problemas de comportamento, isolamento social e até mesmo crises de saúde mental mais graves.

2.1 POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS E INTERVENÇÕES

É crucial o poder público investir em programas de capacitação abrangentes e contínuos para educadores e funcionários da escola, a fim de equipá-los com as habilidades e conhecimentos necessários para promover um ambiente escolar saudável e de apoio emocional.

Como proposta de intervenção e formação de professores, Teodoro, Teodoro e Santana (2019) propõem uma capacitação que aborde conceitos gerais sobre saúde mental, identifique os principais problemas de saúde mental na infância/adolescência com implicação na aprendizagem e uma abordagem teórica e metodológica da observação direta do comportamento em sala de aula (Teodoro, Teodoro e Santana, 2019, p. 6).

Como recomendações ao poder público, no âmbito executivo, Rosa *et al.* (2023):

Ampliar cobertura do Programa Saúde na Escola (PSE). Incluir ações de prevenção e promoção de Saúde Mental no Programa Saúde na Escola (PSE) no Ciclo 23/24. Realizar estudos de avaliação e monitoramento do PSE e induzir a criação e fomento de linhas de pesquisas sobre saúde mental de crianças e adolescentes.



Incluir, junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), perguntas sobre a percepção dos estudantes sobre as políticas públicas de saúde mental na Pesquisa Nacional de Saúde nas Escolas (Pense). Retomar e manter espaços de diálogo e construção de políticas públicas de saúde mental para o público infantojuvenil, como o FNSM e a CNSM, garantindo a participação e protagonismo de crianças e adolescentes. Ampliar a vigilância e monitoramento da saúde mental de crianças e adolescentes (Rosa *et al.*, 2023, p.20).

Como recomendações ao poder público, no âmbito legislativo, Rosa *et al.* (2023) sugerem:

Aprovar o Projeto de Lei nº 3.383/2146, que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, incluindo todos os profissionais da educação de forma intersetorial e gerando dados atualizados. Fiscalizar o Poder Executivo quanto a implementação de ações de saúde e educação, principalmente no que se refere a cobertura do PSE e dos Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi). Direcionar Emendas Parlamentares para qualificação em saúde mental infantojuvenil para profissionais da educação básica e atenção primária à saúde. Garantir que o Plano Plurianual (PPA) contemple ampliação da cobertura do Programa Saúde na Escola (PSE) (Rosa *et al.* 2023, p.21).

É possível também pensar em estratégias que incluam criar uma cultura escolar que valorize o bem-estar emocional e promova a empatia, a compaixão e a inclusão que podem ajudar a reduzir o estigma associado à saúde mental e incentivar os alunos a buscar ajuda quando necessário.

Isso pode envolver a implementação de políticas *anti-bullying* e a promoção de atividades extracurriculares que incentivem a expressão criativa e emocional, e a criação de espaços seguros onde os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas preocupações.

Soma-se a essa discussão, estabelecer equipes multidisciplinares de suporte que incluam psicólogos, assistentes sociais, conselheiros escolares e profissionais de saúde mental pode fornecer uma rede de suporte abrangente para os alunos.

Outra sugestão seria o estabelecimento de parcerias da escola com clínicas comunitárias, organizações sem fins lucrativos e profissionais de saúde mental externos, o que pode expandir a capacidade de atendimento e garantir que os alunos recebam apoio especializado quando necessário.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Em conclusão, o trabalho em saúde mental nas escolas públicas é de suma importância para o bem-estar dos discentes e professores. Ao abordar questões emocionais e psicológicas no ambiente escolar, não apenas se promove um ambiente de aprendizado mais saudável e produtivo, mas também se investe no desenvolvimento de habilidades de enfrentamento e resiliência que serão fundamentais ao longo da vida. Além disso, ao oferecer apoio emocional e intervenções precoces, as escolas podem ajudar a prevenir problemas de saúde mental mais graves e a reduzir o estigma associado a essas questões, promovendo uma cultura de aceitação e compreensão.

Ao trabalhar a saúde mental nas escolas públicas, também se reconhece a importância da equidade e da acessibilidade aos serviços de apoio emocional. Muitos alunos enfrentam desafios socioeconômicos, familiares e culturais que podem afetar sua saúde mental, e as escolas têm o potencial de serem espaços inclusivos onde todos os alunos se sintam apoiados e valorizados.

Além disso, ao integrar a saúde mental ao currículo escolar, promove-se uma abordagem holística da educação, que reconhece a interconexão entre o bem-estar emocional, o sucesso acadêmico e o desenvolvimento pessoal dos alunos. Isso prepara os alunos não apenas para serem estudantes bem-sucedidos, mas também para serem cidadãos responsáveis e resilientes em suas vidas futuras. Em última análise, investir na saúde mental nas escolas públicas é investir no potencial humano e na construção de sociedades mais saudáveis, compassivas e inclusivas.

REFERÊNCIAS

DINIZ, CG; Diniz AV, Gonzava HF. Promovendo a saúde mental na escola: estratégias e intervenções para o bem-estar dos estudantes. **Revista Multidisciplinar Do Nordeste Mineiro**, v.9, n.1, p.03-05, 2023. Disponível em: <https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/1386> Acesso em: 20 de março de 2024.

FARAJ, SP; Silva, ACP; Manfio AC, Valer A; Patias ND. **Cartilha de Saúde Mental na Escola** - Reflexões sobre a saúde mental da comunidade escolar. UFSM, Santa Maria, 2022. Disponível em:



<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/518/2020/05/Cartilha-Saude-Mental-na-Escola.pdf>
Acesso em 12 de março de 2024.

HASS, MM; Bruch M. Gestão de recursos financeiros na escola pública e desempenho escolar. **La Salle Estrela – Revista Digital**, v. 1. n. 7. p. 42–64, 2017. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/uploads/files/42ff26777777aefac2b2db4d599cdd0b.pdf> . Acesso em 13 de março de 2024.

LANGE, CH. **Saúde mental na escola: como identificar problemas e cuidar de seus alunos**. Disponível em : <https://www.sponte.com.br/como-ajuda-a-saude-mental-dos-alunos>
Acesso em 12 de março de 2024.

MARINHO, JCB; Silva, JA; Ferreira, M. A educação em saúde como proposta transversal: analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais e algumas concepções docentes. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.22, n.2, p.429-443, 2015. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/GBGphGHFh7CZpDZNvkhc9zD/?lang=pt> . Acesso em: 12 de março de 2024.

OLIVEIRA, T. **Como está a saúde mental nas escolas?**. Disponível em : <https://novaescola.org.br/conteudo/17034/como-esta-a-saude-mental-nas-escolas> Acesso em 13 de março de 2024.

Organização Mundial da Saúde. **Plan de acción integral sobre salud mental 2013-2030**. Genebra: OMS; 2013 Disponível em: https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA66/A66_10Rev1-sp.pdf Acesso em: 03 de março de 2024.

ROCHA FL; Hara C; Paprocki J. Doença mental e estigma. **Rev Med Minas Gerais**, Minas Gerais, v.25, n.4, p.590-596, 2015. Disponível em : <https://doi.org/10.55388/psicofae.v11n2.407>
Acesso em: 12 de março de 2024.

ROSA, D; Freitas, R; Ziller, B; Barrancos, L. 10 Ações para políticas de Saúde Mental nas escolas Recomendações aos poderes Executivo e Legislativo no Brasil. **Instituto Cactus e IEPS**, 2023. Disponível em : <https://institutocactus.org.br/wp-content/uploads/2023/04/ieps-instituto-cactus-10-aco-es-politi-cas-saudemental-nas-escolas-executivo-legislativo.pdf> . Acesso em: 12 de março de 2024.

SCHMIDT, B., Crepaldi, M. A., Bolze, S. D., Neiva-Silva, L., & Demenech, L. M. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063/> . Acesso em: 19 de março de 2024.

TEODORO, NR; Teodoro, PCS; Santana JJRA. Saúde mental na escola: Como os professores podem auxiliar? - Proposta de formação de professores da educação básica. **VI congresso de psicopedagogia escolar e II encontro de pesquisadores em psicopedagogia escolar**. UFU. 2019. Disponível em: https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/saude_mental_na_escola_-_como_os_professores_podem_auxiliar_-_proposta_de_formacao_de_professores_da_educacao_basica.pdf / Acesso em: 19 de março de 2024.



VARELLA, D. **Saúde mental nas escolas: como os professores podem ajudar seus alunos?**. Disponível em:
<https://drauziovarella.uol.com.br/psiquiatria/saude-mental-nas-escolas-como-os-professores-podem-ajudarseus-alunos/>. Acesso em: 25 de março de 2023.



IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: OS PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES

IMPLEMENTATION OF THE NEW HIGH SCHOOL MODEL IN THE PUBLIC EDUCATION
SYSTEM: THE MAIN CHALLENGES FACED BY TEACHERS

 <https://doi.org/10.57108/iesj.congresso2024.8>

Vanura Pinheiro da Silva²⁰

Miriam Espíndula dos Santos Freire²¹

RESUMO

Ao longo do tempo, o Ensino Médio tem passado por várias mudanças, e atualmente, com a proposta de uma nova reforma, vemos o tema em discussão mais uma vez. A Lei 13.415/2017, que trata do novo ensino médio, não apenas redefine sua estrutura, mas também introduz mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que diz respeito à organização curricular e pedagógica do Ensino Médio. Nesse contexto, o presente estudo possui como principal objetivo identificar na literatura quais são os principais desafios enfrentados por professores mediante a implementação do novo ensino médio. Para se alcançar o objetivo do estudo, foi realizada uma revisão da literatura nas bases de dados Google Acadêmico e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, resultando em 12 estudos escolhidos para fazer parte do artigo. O Ensino Médio, que representa a etapa final da educação básica, tem enfrentado há anos indefinições, e a implementação do novo projeto nas escolas infelizmente está sendo marcada por certas dificuldades. Considerando todo o histórico da educação no país, isso não poderia ser diferente. Um aspecto preocupante que merece destaque é o fato de que os professores sempre acabam sendo muito impactados por essas mudanças. Este estudo buscou abordar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes, e entre elas, podemos destacar: a falta de material didático e de orientação acerca da nova modalidade de ensino; precárias condições de trabalho; redução da carga horária das disciplinas básicas; lacuna no quadro de professores, entre outras. Serão necessários mais estudos sobre o Novo Ensino Médio à medida que ele se estabeleça, pois só assim teremos resultados que servirão como indicadores do seu potencial promissor ou de um retrocesso na educação brasileira.

Palavras-chave: educação; ensino médio; métodos de ensino; professores.

ABSTRACT

²⁰ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Educação, Ivy Enber Christian University. Email: vanura.silva@gmail.com

²¹ Professora Orientadora do Pós-Graduação em Ciência da Educação, Ivy Enber Christian University. Email: advisor2@enberuniversity.com



Over time, High School education in Brazil has undergone several changes, and currently, with the proposal of a new reform, the topic has once again become a subject of discussion. Law No. 13,415/2017, which addresses the New High School model, not only redefines its structure but also introduces significant changes to the Law of Guidelines and Bases of Education regarding the curricular and pedagogical organization of High School education. In this context, the present study has as its main objective to identify in the literature the main challenges faced by teachers in the implementation of the New High School model. In order to achieve the objective of the study, a literature review was conducted in the databases Google Scholar and the CAPES Theses and Dissertations Catalog, resulting in 12 studies selected to be part of this article. High School, which represents the final stage of basic education, has faced uncertainties for years, and the implementation of the new project in schools is unfortunately being marked by certain difficulties. Considering the entire historical trajectory of education in the country, this situation could hardly be different. A concerning aspect that deserves attention is the fact that teachers always end up being highly impacted by these changes. This study sought to address the main difficulties faced by teachers, among which we can highlight: the lack of teaching materials and guidance regarding the new teaching modality; precarious working conditions; reduction of the workload of core subjects; gaps in the teaching staff, among others. More studies on the New High School model will be necessary as it becomes established, since only then will we have results that can serve as indicators of its promising potential or of a possible setback in Brazilian education.

Keywords: education; high school; teaching methods; teachers.

1 INTRODUÇÃO

As reformas educacionais em andamento no sistema educacional brasileiro, como parte de uma agenda global voltada para a educação, estão redefinindo a maneira como a gestão da educação e das escolas é compreendida. Isso se deve à introdução de novos elementos, como parcerias público-privadas, gestão baseada em resultados, voluntariado, filantropia, terceirização e diversas formas de privatização, todas com consequências para a educação e as escolas. Além disso, atualmente, instituições neoconservadoras estão influenciando o conteúdo das propostas educacionais, seja promovendo a militarização das escolas, seja por meio da formulação de leis que buscam restringir o direito à educação e seu processo pedagógico (Caetano *et al.*, 2020).

Nesse contexto, ao longo da história, a educação tem sido objeto de contendas, com o Ensino Médio no Brasil ocupando um lugar central nesses debates. Uma característica marcante do Ensino Médio é a sua dualidade, refletida na separação baseada na "divisão social do trabalho", que organiza os indivíduos em funções intelectuais e práticas de acordo com sua origem social, resultando em escolas com currículos e conteúdos distintos. Durante os anos de 1930, houve um embate entre os progressistas da educação e os conservadores, que se refletiu na divisão entre o ensino profissionalizante, destinado às classes populares, e o



ensino preparatório, que servia como trampolim para o acesso ao ensino superior, principalmente para os jovens de famílias mais abastadas (Caetano *et al.*, 2020).

Da mesma forma, nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, desde o seu surgimento, sempre houve uma distinção entre a vertente voltada para a preparação para o ensino superior e aquela direcionada ao mercado de trabalho. O ensino era concebido como um meio para alcançar um desses objetivos, e não como um fim em si mesmo, ou seja, a formação básica. A legislação passou a reconhecer que, no processo de escolarização, a educação básica deve fornecer os recursos necessários para a construção da trajetória do cidadão. Isso implica uma nova compreensão sobre as responsabilidades públicas do Estado, mesmo que não tenha sido implementada imediatamente (Brasil, 2017).

Ao longo do tempo, o Ensino Médio tem passado por várias mudanças, e atualmente, com a proposta de uma nova reforma, vemos o tema em discussão mais uma vez. Com a reformulação do Ensino Médio, vista pela ótica da gestão política do governo atual, percebe-se uma falta de compreensão dos objetivos integrais do Ensino Médio, o que deixa lacunas a serem preenchidas nesta última fase da educação básica.

A Lei 13.415/2017, que trata do novo ensino médio, não apenas redefine sua estrutura, mas também introduz mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que diz respeito à organização curricular e pedagógica do Ensino Médio. O artigo 36 da LDB é modificado, passando a determinar que "O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos", os quais serão definidos pelos sistemas de ensino, com foco em áreas específicas de conhecimento ou profissionais, incluindo linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional (Brasil, 2016).

Dessa forma, o currículo será dividido em duas partes: uma primeira parte que será comum a todos os estudantes, centrada no estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e uma segunda parte composta por cinco itinerários formativos, os quais, de acordo com o MEC, serão escolhidos por cada estudante.



Em busca de compreender a fundo do que se trata esta nova proposta de ensino, o presente estudo possui como principal objetivo: identificar na literatura quais são os principais desafios enfrentados pelos professores mediante a implementação do novo ensino médio.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O modelo de Ensino Médio no Brasil tem sido alvo de muitas discussões ao longo dos anos, porém, a proposta do novo ensino médio só começou a ser discutida em Congresso Nacional no ano de 2013 e se referia ao Projeto de Lei número 6.840/2013 (PL 6.840/13), que sugere modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), incluindo a implementação de uma carga horária em tempo integral no ensino médio e regulamentando a estrutura curricular desse nível educacional em áreas do conhecimento (Brasil, 2013).

Em setembro de 2016, foi emitida e oficializada a Medida Provisória 746/2016 (MP 746/16), que introduziu o conceito do Novo Ensino Médio. Esta medida enfatizava a introdução de escolas de ensino médio em período integral. Após passar pelo processo legislativo e ser alterada no Congresso Nacional, a Medida Provisória 746/16 foi oficialmente promulgada em 16 de fevereiro de 2017 como a Lei número 13.415/2017 (Brasil, 2017).

As alterações introduzidas pela Lei número 13.415/17 podem ser divididas em dois aspectos principais: o primeiro trata da carga horária, enquanto o segundo aborda a organização do currículo. Em relação à carga horária, essa lei estabelece uma expansão gradual até 1.400 horas, com os sistemas de ensino alcançando 1.000 horas em um prazo máximo de cinco anos. Portanto, a expansão prevê um aumento inicial para cinco horas diárias nos próximos cinco anos, progredindo gradualmente para sete horas diárias e, conseqüentemente, para o período integral (Kuenzer, 2017).

Quanto à estrutura curricular estabelecida pela Lei número 13.415/17, é evidente uma clara influência do princípio da flexibilidade. Nesse sentido, a suposta disponibilidade de diversas trajetórias curriculares é apresentada como uma tentativa de atender às aspirações individuais dos jovens. Isso se reflete em uma organização curricular que supostamente se



baseia em diferentes caminhos educacionais oferecidos pelas redes públicas de ensino (Lima, 2019).

Assim, a carga horária de até 1.800 horas será compatível com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e engloba os componentes curriculares diversificados conforme o disposto no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Isso ocorre em virtude do estipulado no artigo 35 da Lei número 13.415/17, em seu quinto parágrafo, que estabelece apenas a extensão máxima do conteúdo curricular comum: “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (Art. 35-A, § 5º).

A carga horária de até 1.800 horas, também alinhada com a BNCC, equivale a 60% de um período de três anos. O tempo restante será dedicado aos cinco itinerários formativos possíveis: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; e V - formação técnica e profissional.

Os itinerários serão estruturados através de diversos arranjos curriculares, podendo ser integrados ou não à formação básica, e devem considerar as especificidades locais e as capacidades dos sistemas educacionais. Ao longo dos três anos do ensino médio, somente duas disciplinas são obrigatórias: língua portuguesa e matemática. As demais disciplinas, como artes, educação física, sociologia e filosofia, devem ser incluídas obrigatoriamente, porém, não durante todo o período, podendo ser oferecidas apenas em módulos de curta duração. O ensino de língua inglesa é obrigatório, mas os sistemas de ensino podem oferecer outras línguas de forma opcional (Kuenzer, 2017).

A tabela abaixo tem como objetivo resumir as alterações propostas pela Lei número 13.415/17 em comparação com a legislação anterior.



Quadro 1: As mudanças propostas pela Lei nº 13.415/17.

Mudanças	Antes da lei	Depois da lei
Carga horária	800 horas anuais	1000 horas anuais
Disciplinas	Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira e Literatura, Matemática, Português, Química e Sociologia.	Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. Cinco áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.
Língua inglesa	Não obrigatória	Obrigatória nos três anos de curso
Turno	Matutino, Vespertino ou Noturno.	Proposta de escola em tempo integral a ser implementada de forma gradual.

Cada sistema educacional irá determinar quais itinerários formativos serão disponibilizados, considerando suas circunstâncias específicas. De acordo com o Parecer CNE/CEB número 3/2018, aprovado pelo Ministério da Educação por meio da Portaria de número 1.210 de 21/11/2018, é exigido que pelo menos dois itinerários formativos sejam oferecidos aos estudantes em cada município. Isso significa que um aluno pode não ter acesso, em sua escola ou mesmo em seu município de residência, ao itinerário formativo que melhor corresponde aos seus interesses, questionando assim a suposta flexibilidade da nova legislação do ensino médio (Brasil, 2018).

A legislação estipula que o aluno pode optar por cursar múltiplos itinerários, contanto que haja disponibilidade de vagas. Os certificados obtidos permitem a progressão para o ensino superior, porém, escolher um itinerário que se concentre apenas em uma área



específica pode limitar o acesso a outras áreas, possivelmente incentivando os alunos a frequentarem cursos preparatórios para vestibulares (Kuenzer, 2017).

A Lei número 13.415 também inclui, de maneira geral, em seu artigo 35A, oitavo parágrafo, a possibilidade de oferta de Educação a Distância no futuro. E, além disso, a Lei número 13.415/17 também influencia diretamente a estrutura dos programas de formação de professores, ao exigir, por meio do Artigo 7º, parágrafo 8º, que os currículos desses cursos sejam alinhados à Base Nacional Comum Curricular. Isso implica na reformulação dos currículos desses cursos, fundamentada na necessidade de desenvolver competências e habilidades específicas (Brasil, 2017).

No contexto da justificativa apresentada pelo Ministério da Educação para a reforma, destaca-se a ênfase na flexibilização do currículo e dos itinerários formativos. Isso é evidente na declaração do ex-ministro da educação, que ressaltou “a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, incluindo a oportunidade para os jovens escolherem uma formação técnica profissional dentro do horário regular de ensino” (Bezerra Filho, 2016).

Considerando tais mudanças na base curricular do ensino médio, começa a se questionar se essa flexibilização do currículo o torna simplista, ou se de fato ele se configura como uma abordagem apropriada e relevante para abranger as diversas aspirações e interesses dos jovens, bem como suas culturas individuais. Isso, por sua vez, seria uma forma de garantir o direito de verem suas expectativas quanto a uma educação de qualidade devidamente reconhecida e atendida (Ferretti, 2018).

3 METODOLOGIA

Para conduzir a pesquisa, foi realizada uma revisão da literatura, um tipo de investigação que envolve a análise da produção bibliográfica em uma área temática específica durante um período determinado. Esse método proporciona uma visão abrangente sobre o tema estudado e destaca novas ideias ou aspectos que têm recebido mais ou menos atenção na literatura examinada (Noronha; Ferreira, 2000).



Dentre os diversos tipos de estudo de revisão, este estudo adotou o método de revisão sistemática da literatura, o qual segue as três fases iniciais propostas por Sampaio e Mancini (2007): estabelecer o objetivo da revisão, identificar a literatura relevante e selecionar os estudos apropriados para inclusão.

O objetivo da presente revisão foi identificar na literatura quais são os principais desafios enfrentados por estudantes e professores mediante a implementação do novo ensino médio. As bases de dados escolhidas para a pesquisa foram: o Google Acadêmico e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. As buscas foram realizadas utilizando os seguintes termos: “novo ensino médio”, “desafios” e “professores”.

Por ser uma temática recente, optou-se por estabelecer um período de tempo de cinco anos, ou seja, somente foram aceitos na revisão artigos publicados entre os anos 2019-2024. E foram excluídos artigos duplicados, patentes e citações ou artigos que não abordassem a temática proposta. Essa busca inicial foi realizada em 25 de fevereiro de 2024 e resultou em 883 resultados.

As próximas etapas foram: definir a pergunta norteadora da pesquisa; buscar as evidências; revisar e selecionar os estudos e analisar cada um (Sampaio; Mancini, 2007)

A pergunta de pesquisa que norteou o estudo foi a seguinte: quais as evidências presentes na literatura sobre os principais desafios enfrentados pelos professores mediante a implementação do novo ensino médio?

Inicialmente, foram encontrados 607 artigos na base de dados do Google Acadêmico e 276 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que após filtragem dos critérios de inclusão, totalizaram.

Após leitura minuciosa de cada estudo, foram escolhidas 12 publicações, que mais condizem com objetivo geral da pesquisa, sendo sete do Google Acadêmico e cinco do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Figura 1).



Figura 1 – Fluxograma da seleção dos estudos (Silva, 2023).



Após a revisão da literatura, adotou-se uma abordagem qualitativa, caracterizada por não se basear em dados numéricos, mas sim em descrições, interpretações e análises de informações (Martins; Theóphilo, 2007). A próxima seção examina e debate os resultados obtidos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Uma das principais dificuldades relatadas pelos professores quanto aos desafios do Novo Ensino Médio foi a falta de preparação para esta nova modalidade de ensino. É evidente a intenção de proporcionar aos jovens uma abordagem educacional renovada, centrada na formação profissional. No entanto, há uma lacuna na preparação dos educadores para atender a essas demandas (Rodrigues; Da Cunha; Manske, 2023).

A maioria dos professores entrevistados destacou a falta de clareza e compreensão sobre o funcionamento do Novo Ensino Médio como um dos principais desafios. Surgem muitas dúvidas sobre como seriam as aulas, quais metodologias poderiam ser utilizadas e como seria o processo avaliativo. Essas incertezas não foram esclarecidas, e até mesmo a coordenação enfrentou dificuldades para abordar esses temas. Outros professores compartilham dessa percepção, mencionando a sensação de estar navegando às cegas na construção desse novo caminho e a falta de definição do currículo (Baruffi, 2020).



O novo ensino médio possui como um de seus pilares o protagonismo do aluno frente ao processo educacional, fazendo com que este possa escolher a linha de conhecimento que deseja se aprofundar, preparando-o melhor para o mercado de trabalho.

Com isso, evidencia-se um outro desafio apontado pelos professores que é referente às incertezas sobre o futuro manifestadas pelos estudantes. A maioria dos professores, enfrenta uma carga horária intensa, muitas vezes com uma grande variedade de disciplinas para planejar e preparar conteúdo diariamente. Isso impacta diretamente nos resultados do trabalho conjunto, pois dificulta a colaboração entre professores da mesma área de ensino. Por último, cabe às escolas a responsabilidade de contratar profissionais com expertise para ministrar aulas com formação técnica e profissional, se a instituição assim desejar oferecer (Selles; De Oliveira, 2022).

No que diz respeito à formação de professores, em alguns estados brasileiros ainda há uma lacuna no quadro de professores com especializações específicas, levando à necessidade de aproximação ou combinação de disciplinas para completar a carga horária em uma mesma instituição. Por exemplo, na área de Ciências da Natureza, é comum um único professor lecionar as três disciplinas. Nesse sentido, evidencia-se a importância de uma formação de professores que os auxilie a aprimorar suas práticas em sala de aula e a fornecer subsídios que aumentem sua confiança e engajamento em propostas de ensino inovadoras (Piffero *et al.* 2020).

Prosseguindo na análise dos desafios enfrentados pelas escolas, é relevante mencionar o distanciamento da identidade cultural do aluno em prol do desenvolvimento de seu interesse profissional. Isso porque o objetivo desse novo modelo educacional é capacitar o aluno para o mercado de trabalho, preferencialmente em condições avançadas (Rodrigues; Da Cunha; Manske, 2023).

Professores participantes dos estudos aqui analisados também pontuaram a falta de participação na reforma, tendo em vista que seriam os primeiros afetados. Destaca-se, assim, que o processo decisório está predominantemente nas mãos dos responsáveis pelas políticas curriculares resultantes da reforma. Esse processo, ao ser centralizado e unilateral, reflete uma perspectiva antidemocrática, pois busca impedir a participação das pessoas diretamente



afetadas por essas políticas (Costa; Silva, 2021). Outro ponto de vista levantado pelos professores foi que, com as imposições da reforma, conhecimentos significativos para a formação humana são deixados de lado. De acordo com eles, "a redução da carga horária da formação geral básica resulta em grandes prejuízos para o desenvolvimento do senso crítico e da consciência cidadã, os quais são responsabilidades da escola." Este aspecto é prejudicial, pois promove uma abordagem conteudista que negligencia o espaço para reflexão (Albuquerque, 2023).

A falta de suporte pedagógico, livros e materiais didáticos para a implementação do novo ensino médio também foi uma dificuldade apontada pelos docentes. Falta de recursos materiais, como rede de internet, que é uma ferramenta essencial para a aplicação de metodologias ativas no ensino, não atende às necessidades de muitas escolas, que acabam ficando com esta lacuna no ensino (Barcellos; Guerra, 2018).

As precárias condições de trabalho dos professores também foram mencionadas como uma das dificuldades que enfrentam. É sabido que participar do processo de concepção e implementação de uma proposta de reforma educacional, enquanto cumprem as exigências de sua profissão ao longo de um ano letivo regular, não é uma tarefa fácil. Portanto, nesta categoria, foram incluídas as demandas apontadas pelos professores, como a falta de tempo para estudo diante das responsabilidades diárias e o excesso de trabalho em uma ou mais escolas (Much *et al.*, 2021).

5 CONCLUSÃO

O Ensino Médio, que representa a etapa final da educação básica, enfrenta há anos indefinições, e a implementação do novo projeto nas escolas infelizmente está sendo marcada por certas dificuldades. Considerando todo o histórico da educação no país, isso não poderia ser diferente. Um aspecto preocupante que merece destaque é o fato de que os professores sempre acabam sendo muito impactados por essas mudanças. Este estudo buscou abordar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes, e entre elas, pode-se destacar: a falta de material didático e de orientação acerca da nova modalidade de ensino; precárias condições de trabalho; redução da carga horária das disciplinas básicas; lacuna no quadro de professores, entre outras.



No entanto, é importante destacar que serão necessários mais estudos sobre o Novo Ensino Médio à medida que ele se estabeleça, pois só assim teremos resultados que servirão como indicadores do seu potencial promissor ou de um retrocesso na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, I. V. B. **O Novo ensino médio: desafios no âmbito das discursividades dos professores.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso.

BARUFFI, P. P. **Desafios do Novo Ensino Médio: Percepção de Docentes de Um Projeto-Piloto em uma Escola de Santa Catarina.** In: **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação.** 2020.

BEZERRA FILHO, J. M. Ministro de Estado da Educação. **EM nº 00084/2016/MEC. Brasília, DF, 15 set. 2016a.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** 2017.

BRASIL. PROJETO DE LEI N.º 6.840, DE 2013. **Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio.** Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1214736.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13.415.htm.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 3/2018, aprovado em 8 de novembro de 2018 – **Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** 2018.

CAETANO, M. R. *et al.* ENSINO MÉDIO NO BRASIL NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS: UM CAMPO DE DISPUTAS. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 718-736, 2020.

COSTA, R. V.; SILVA, L. L. Sistema de avaliação municipal da aprendizagem (SAMA) na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB: impactos no trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 924-949, maio/ago. 2021.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estud. Avançados**, v. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, Aug. 2018.



KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, v. 38, n. 139, p.331- 354, 2017.

LIMA, José Roberto; FERREIRA, Sandra Lucia; MARQUES, Carla Rubia. DEMANDAS, Desafios e limites do novo ensino médio: o que pensam profissionais da educação profissional. **Perspectivas em Políticas Públicas**, [S. l.], v. 18, n. 35, p. 193–220, 2025.

MANCINI, M. C.; SAMPAIO, R. F. Quando o objeto de estudo é a literatura: estudos de revisão. **Revista brasileira de fisioterapia**, v. 10, n. 4, 0-00. DOI: 10.1590/S1413-35552006000400001. 2006.

MARTINS, G. A.; THEÓFILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MUCH, L. N. *et al.* **Desafios e possibilidades para a implementação do novo ensino médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de Literatura. In: Campello, B. S., Condón, B. V., & Kremer, J. M. (Orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG. 2000.

PIFFERO, E. L. F.; COELHO, C. P.; SOARES, R. G.; ROEHRS, R. Metodologias ativas e ensino remoto de biologia: uso de recursos online para aulas síncronas e assíncronas. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, n. 10, pág. e719108465, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i10.8465.

RODRIGUES, E. R.; DA CUNHA, G. D.; MANSKE, G. S. Novo Ensino Médio: desafios e expectativas. **Devir Educação**, v. 7, n. 1, 2023.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 11, n. 1, p. 83–89, jan./fev. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>>.

SELLES, S. L. E.; DE OLIVEIRA, A. C. P. Ameaças à Disciplina Escolar Biologia no “Novo” Ensino Médio (NEM): Atravessamentos Entre BNCC e BNC-Formação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e40802-34, 2022. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?as_ylo=2022&q=interdisciplinaridade+e+novo+nsino+m%C3%A9dio&hl=pt-BR&as_sdt=0,5



INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: DESAFIOS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO

ARTIFICIAL INTELLIGENCE: CHALLENGES IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

 <https://doi.org/10.57108/iesj.congresso2024.9>

Victor Alexandre Silva Farias²²

Simone da Silva Genésio²³

RESUMO

A Inteligência Artificial (IA) tem se estabelecido como uma força transformadora em uma variedade de campos, e a educação não é exceção. Apesar de a IA se materializar como uma estratégia que possibilita o acesso à informação, como ela está sendo incorporada no campo da educação, e quais são os desafios e oportunidades percebidos? O objetivo geral do trabalho é identificar na literatura os desafios do uso da IA na educação. Quanto ao arcabouço metodológico, o presente artigo trata-se de uma revisão da literatura. Os resultados obtidos demonstram que as inovações estão democratizando o acesso à educação de qualidade, ampliando as oportunidades de aprendizado e preparando os alunos para enfrentar os desafios do século XXI. No entanto, é essencial garantir que o uso da IA na educação seja ético, transparente e focado no benefício do discente, mantendo sempre o papel crucial dos educadores no processo de ensino-aprendizagem. Ao analisar o uso da IA percebem-se potencialidades e fragilidades. Como potencialidades: economia de tempo, melhoria da qualidade do texto e acesso a ferramentas de escrita avançadas. Como fragilidades: dependência excessiva, falta de originalidade e qualidade dos dados da base. Por fim, a IA representa tanto oportunidades quanto desafios significativos para o futuro da educação. Ao abordar essas questões de maneira cuidadosa e colaborativa, podemos aproveitar todo o potencial da IA. Dessa forma, se pode promover uma educação mais inclusiva, personalizada e eficaz tanto para alunos como para professores.

Palavras-chave: inteligência artificial; educação; educação básica.

ABSTRACT

Artificial Intelligence (AI) has established itself as a transformative force in a variety of fields, and education is no exception. Although AI has emerged as a strategy that enables access to information, how it is being incorporated into the field of education and what challenges and opportunities are perceived? The general objective of this study is to identify in the literature the challenges of using AI in education. Regarding the methodological framework, this article is a literature review. The results obtained demonstrate that innovations are democratizing access to quality education, expanding learning opportunities, and preparing students to face the challenges of the twenty-first century. However, it is essential to ensure that the use of AI in education is ethical, transparent, and focused on the benefit of the student, always maintaining the crucial role of educators in the teaching-learning process. When analyzing the use of AI, both potentialities and weaknesses can be observed. As potentialities: time savings, improvement in text quality, and access to advanced writing tools. As

²² IECU, Mestrando em Ciências da Educação na Ivy Enber Christian University. E-mail: victorfarias@gmail.com

²³ UNIBF, Licenciada em Pedagogia. E-mail: soldra7@gmail.com



weaknesses: excessive dependence, lack of originality, and the quality of the database information. Finally, AI represents both opportunities and significant challenges for the future of education. By addressing these issues carefully and collaboratively, it is possible to take full advantage of the potential of AI. In this way, a more inclusive, personalized, and effective education can be promoted for both students and teachers.

Keywords: artificial intelligence; education; basic education.

1 INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial (IA) tem se estabelecido como uma força transformadora em uma variedade de campos, e a educação não é exceção. À medida que a tecnologia avança, surge um potencial sem precedentes para melhorar e personalizar o processo de aprendizagem, oferecendo novas formas de engajar os discentes, identificar suas necessidades individuais e proporcionar suporte personalizado.

Segundo Russell e Norvig: “a IA é uma área da ciência da computação que se concentra em criar sistemas que podem realizar tarefas que, normalmente, exigem inteligência humana para serem realizadas” (Russell; Norvig, 2021, p. 1 *apud* Mendonça *et al.* 2023, p. 36).

Nessa linha de raciocínio, para Parreira, Lehmann e Oliveira (2021):

Quando existe IA? Como primeira resposta, existe IA quando a máquina exibe comportamento inteligente, isto é, responde ajustadamente ao ambiente e age com probabilidade de sucesso. Exemplos: interagir adequadamente numa conversa; competir em jogos estratégicos, como xadrez e Go; interpretar dados complexos. Nesses casos, está-se perante um sistema de IA, que pode ser restrita ou geral (Parreira, Lehmann e Oliveira, 2021, p. 979).

Cardoso *et al.* (2023) dizem que: “A projeção que se tem para o futuro da educação aborda a inclusão dos nativos digitais (estudantes) que estão imersos na tecnologia, dentre elas, a IA, e essa abordagem irá impactar o modelo educacional” (Cardoso, 2023, p. 3).

Apesar de a IA se materializar como uma estratégia que possibilita o acesso à informação, como ela está sendo incorporada no campo da educação, e quais são os desafios e oportunidades percebidos? O objetivo geral do trabalho é identificar na literatura os desafios do uso da inteligência artificial na educação. Como objetivos específicos, verificar as potencialidades e fragilidades no uso da IA.



Nesse sentido, com relação ao referencial teórico, pensando na aplicação da IA na educação, seu uso tem se mostrado uma ferramenta promissora para transformar o cenário educacional, proporcionando novas oportunidades e abordagens inovadoras. Por meio de algoritmos avançados e análise de dados, a IA pode personalizar o aprendizado, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos e oferecendo um currículo mais dinâmico e engajador.

A IA é composta por alguns componentes/conceitos como *Big Data*, *Machine Learning*, *Deep Learning* e redes neurais. Para Teles e Nagumo (2023), “*O Big Data* se refere a um conjunto de dados bastante volumosos. Esses conjuntos são tão amplos que com os softwares tradicionais não é possível fazer o tratamento dos dados” (Teles; Nagumo, 2023, p. 5).

Para Vasquez-Cano (2021), “*Machine Learning* é um método de análise de dados que automatiza a construção de modelos analíticos e requer, muitas vezes, a intervenção humana quando há erros de predição” (Vasquez-Cano, 2021, p. 7 *apud* Teles; Nagumo, 2023, p. 4).

Já para Russel (2021), “*Deep Learning* é uma subárea da IA e seu objetivo é programar as máquinas para que simulem o cérebro humano, tomem decisões, executem de forma simplificada tarefas complexas, de maneira independente” (Russell, 2021, p. 13 *apud* Teles; Nagumo, 2023, p. 5).

Para Kaufman (2022), “Redes neurais artificiais procuram reproduzir computacionalmente alguns aspectos do sistema nervoso humano, combinando unidades de processamento simples (os “neurônios artificiais”) em camadas que se ligam de forma inspirada nas sinapses do cérebro humano” (Kaufman, 2022, p. 6).

Spadini (2023) menciona que a IA pode ser classificada em generativa, ou seja, tem a capacidade de gerar novidades a partir de dados pré-existentes. Na IA generativa, existem 02 redes neurais adversativas (GANs), que funcionam da seguinte maneira: uma rede geradora e uma rede discriminadora, a primeira cria dados e a segunda os avalia. Como exemplos de IA generativa temos: *DALL-E*; *Midjourney*; *Github Copilot*; *GPT-3* e *GPT-4*; *Jasper*; *Bing Chat*; *Google Bard*; e o *ChatGPT*.



Em relação às IAs generativas, Spadini (2023) explica ainda que existem IAs voltadas para geração de imagens e para geração de textos. *Dall-E* e *Mindjourney*, segundo a autora, são alguns exemplos de sistemas de IA com capacidade de gerar imagens através de descrições textuais. Como voltadas à elaboração de textos, temos *Jasper* (textos de vendas, marketing, mídias sociais), *GPT* (modelo de linguagem que elabora atividades como tradução automática, respostas em chats, geração de textos longos e *Copilot* (sugerir trechos em códigos).

Esses conceitos estão inter-relacionados e têm sido fundamentais para impulsionar avanços significativos em uma variedade de campos, desde análise de dados até automação de processos e desenvolvimento de tecnologias inteligentes. Nesse sentido, podemos traçar paralelos entre IA e a educação. Quanto ao arcabouço metodológico, o presente artigo trata-se de uma revisão da literatura. Para a UNESCO (2015), “Às revisões de literatura são processos de busca, análise e descrição de determinado assunto ou campo do conhecimento em busca de maior delimitação sobre um campo de pesquisa” (UNESP, 2015, p. 2).

Como critérios de inclusão, foram selecionados artigos publicados nos últimos 10 anos, que abordem a temática inteligência artificial e educação e estejam disponíveis em sua versão completa (em suas versões inglês, português e espanhol). Como critérios de exclusão, artigos que não respondam aos objetivos da pesquisa.

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os avanços tecnológicos na educação têm sido significativos, e a integração da IA tem desempenhado um papel crucial nesse cenário. Ela está revolucionando a forma como o ensino é concebido e entregue, oferecendo soluções personalizadas e adaptativas para alunos em todo o mundo.

Para Dores *et al.* (2020):

Neste contexto, a inteligência artificial na educação tem dois objetivos principais: o objetivo Educacional, que busca compreender como e quando acontece o aprendizado, fornecendo subsídios para melhorar as práticas educacionais e o objetivo tecnológico, que promove o desenvolvimento de ambientes adaptativos de aprendizagem, sendo eles personalizados e eficazes. Sendo assim a inteligência artificial na educação é definida como um sistema de computador projetado para interagir com o ecossistema educacional (atores, recursos, visões pedagógicas, etc.).



Essa interação poderá ser realizada por meio de chatbots educacionais que são programas que por meio da IA, mais precisamente do processamento de linguagem natural (PLN), mantém uma conversa com o usuário, que no cenário da educação, poderia ser utilizado para tirar dúvidas do estudante, em qualquer hora, em qualquer lugar de maneira rápida (Dores *et al.*, 2020, p. 2-3).

Nessa linha, para Pereira (2023), “Quando um usuário faz uma pergunta ao Google, ele apresenta vários resultados de pesquisa relevantes, como artigos, vídeos, imagens e muito mais. No entanto, cabe ao usuário navegar nesses resultados e selecionar o mais adequado para suas necessidades” (Pereira, 2023, p. 37).

Soma-se a isso, para Pereira (2023), “por exemplo, se alguém perguntar como educar crianças de 7 anos sobre o ciclo da água, o Google fornecerá resultados que podem ajudar a responder a essa pergunta. Já a IA pode fazer um resumo e apresentar diretamente a resposta mais significativa” (Pereira, 2023, p. 37).

Essas inovações podem democratizar o acesso à educação de qualidade, ampliando as oportunidades de aprendizado. No entanto, é essencial garantir que o uso da IA na educação seja ético, focado em benefícios para o aluno, mantendo sempre o papel crucial dos educadores no processo de ensino-aprendizagem.

Pereira afirma (2023):

Apesar do potencial da IA na educação, ainda há desafios que precisam ser superados para que ela seja totalmente integrada no sistema educacional. Alguns desses desafios incluem a necessidade de desenvolver sistemas educacionais compatíveis com IA, garantir que os dados coletados sejam usados de forma ética e responsável, treinar professores e alunos para trabalhar com IA e garantir que a IA não substitua completamente a interação humana na educação. Portanto, embora a educação ainda precise superar alguns desafios para aproveitar ao máximo o potencial da IA, há muitas oportunidades para melhorar a aprendizagem e torná-la mais acessível e personalizada com a ajuda dessa tecnologia (Pereira, 2023, p. 8).

Ainda nessa perspectiva, para Pereira (2023), é importante refletir que, enquanto pensamos em IA, estamos partindo do pressuposto de pessoas que possuem conhecimento sobre redes sociais, acesso à *internet*, computadores, tablets e/ou smartphones. Já que a grande maioria dos recursos da IA está ligada ao funcionamento dependente da *internet*. Realidade esta, que não engloba a maioria da população.



Nesse sentido, no que tange aos desafios, o relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2023: a tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem? (2023), realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), afirmam: “embora o acesso à tecnologia digital tenha sido ampliado rapidamente, existem grandes abismos nesse acesso. Grupos desfavorecidos possuem menos aparelhos, estão menos conectados à internet e têm menos recursos em casa” (UNESCO, 2023, p. 11). Logo, a IA tem o potencial de agravar a desigualdade social, especialmente em contextos onde o acesso à *internet* é limitado ou inexistente para certas comunidades. A rápida evolução da tecnologia impulsionada pela IA pode resultar em disparidades significativas entre aqueles que têm acesso aos seus benefícios e os que não têm.

A falta de acesso à internet impede indivíduos e comunidades de participar plenamente da aprendizagem online e outras oportunidades que a IA pode oferecer. Isso pode criar um ciclo de exclusão, onde aqueles sem acesso estão cada vez mais marginalizados, ampliando assim a lacuna entre os mais favorecidos e os menos privilegiados. Portanto, para garantir que a IA contribua para um progresso social inclusivo, é essencial abordar as disparidades de acesso à internet e implementar políticas que promovam a igualdade de oportunidades no uso da tecnologia.

2.1 POTENCIALIDADES NO USO DA IA

Para Dores *et al.* (2020), “a inteligência artificial aplicada na educação agrega duas grandes áreas, a Ciência da Computação e as Ciências da Aprendizagem, que reúnem diversos campos do conhecimento, tais como psicologia, ciência cognitiva, antropologia, linguística, neurociência” (Dores *et al.*, 2020, p. 2).

Quando identificamos as discussões teóricas na literatura, entendemos que a IA pode ser uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem. Sabzalieva e Valentini (2023) mencionam as possibilidades de seus usos, que incluem:

(..) formas alternativas de expressar uma ideia (...) ajuda os grupos a investigarem e a resolverem problemas em conjunto; funciona como um guia para navegar em espaços físicos e conceituais; acompanha cada aluno, fornecendo-lhe devolutivas imediatas sobre seu progresso; (...) fornece ferramentas para explorar e interpretar dados; (...) fornece aos educadores um perfil dos conhecimentos atuais de cada aluno (Sabzalieva e Valentini, 2023, p. 9 *apud* Alves, 2019, p. 63).



Podemos citar alguns benefícios ao se utilizar a IA, segundo Pereira (2023): “uma das principais vantagens da IA na escrita de pesquisas é a economia de tempo. A IA pode ajudar os alunos a gerar textos mais rapidamente, permitindo que eles dediquem mais tempo à análise e interpretação dos dados de suas pesquisas” (Pereira, 2023, p.81)

Outro benefício, para Pereira (2023) é que “a IA também pode ajudar a melhorar a qualidade do texto escrito. Alguns programas de IA podem sugerir correções gramaticais e de ortografia, bem como fornecer sugestões de melhoria do conteúdo e organização das ideias” (Pereira, 2023, p. 82) Soma-se a isso, como outro benefício, para Pereira (2023), “ter acesso a ferramentas de escrita avançadas, como análise de sentimento, mineração de texto e processamento de linguagem natural. Essas ferramentas podem ajudar a identificar padrões nos dados e oferecer novas perspectivas” (Pereira, 2023, p. 82).

Para Fernandes (2023), “À medida que avançamos na era da inteligência artificial, as máquinas podem fornecer informações e respostas de forma rápida e precisa. No entanto, elas não possuem empatia e compreensão emocional para oferecer um atendimento humanizado”.

Nesse aspecto, Fernandes (2023) destaca a importância do papel do professor, que no contexto do uso da IA aparece como mediador/orientador, aquele que guia o aluno para alcançar os seus objetivos de aprendizagem.

Fernandes (2023), aborda ainda que, diferente de uma programação/automação, o professor possui sensibilidade, empatia, escuta ativa, compreensão da realidade dos alunos e serve como um modelo de inspiração aos estudantes, através de atitudes éticas e de caráter.

2.2 FRAGILIDADES NO USO DA IA

Pereira (2023) elenca como desvantagens:

(...) uma das preocupações em relação ao uso da IA na escrita de pesquisas é que os alunos possam se tornar excessivamente dependentes da tecnologia. Eles podem confiar demais na IA para gerar conteúdo e acabar perdendo a oportunidade de desenvolver suas próprias habilidades de escrita e análise crítica. Falta de originalidade: outra preocupação é que o uso da IA possa levar à falta de originalidade nas pesquisas, já que a tecnologia pode gerar textos que são muito semelhantes aos de outras fontes. Isso pode ser especialmente problemático em termos de plágio e integridade acadêmica (Pereira, 2023, p. 81).



Para Alves *et al.* (2023), pode-se citar como exemplos de pontos de fragilidade os dados encontrados na base. Estes podem estar em falta, ser insuficientes, de baixa qualidade, e até mesmo errados, comprometendo assim a qualidade dos resultados encontrados.

Alves *et al.* (2023) também mencionam como desafio a preocupação com questões éticas, uma vez que, ao tentar reproduzir o viés humano, a IA em sua base de dados pode acabar reproduzindo resultados tendenciosos, injustos e preconceituosos. Não existe um sistema de autorregulação que regule a qualidade dos resultados que respeitem os aspectos éticos.

Para Baldissera (2023), “A IA pode gerar viés ou discriminação algorítmica contra grupos minoritários ou vulneráveis, devido às bases de dados pré-concebidas com informações desatualizadas, valores ou padrões hegemônicos”.

No que se refere à elaboração das respostas elencadas, Pimentel, Carvalho e Chat GPT-4 (2023) afirmam que, apesar de a IA conseguir consultar um grande volume de informações para formular seus resultados, acaba produzindo informações/ textos de maneira meramente racional-estatística, pasteurizada e com impessoalidade, que demonstram a diferença de uma análise crítica elaborada por uma pessoa (Pimentel, Carvalho e Chat-GPT-4, 2023).

Outro ponto a ser considerado diz respeito ao risco à privacidade. Baldissera (2023) comenta sobre esse fato, exemplificando através do *Chat GPT*. Os dados que alimentam a base das informações do chat foram utilizados como modelo para elaborar suas respostas, porém, muitas vezes sem a autorização dos usuários que elaboraram esses textos que serviram de base.

Baldissera (2023) aborda ainda que a IA pode ser utilizada com fins de desinformação sobre temas importantes. Pessoas mal intencionadas, podem utilizar a ferramenta para criar imagens, notícias e informações falsas num curto espaço de tempo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inteligência artificial (IA) tem emergido como uma ferramenta poderosa na transformação do cenário educacional, apresentando uma série de desafios, potencialidades e



fragilidades. Em primeiro lugar, os desafios enfrentados pela IA na educação são diversos, desde a necessidade de garantir a equidade no acesso e uso das tecnologias até a preocupação com a privacidade e segurança dos dados dos alunos, de se integrar de forma eficaz e ética no currículo escolar, garantindo que sua implementação não substitua o papel fundamental dos professores, mas sim os apoie em suas práticas pedagógicas.

Por outro lado, as potencialidades da IA na educação são igualmente vastas. Pode personalizar o aprendizado, adaptando-se às necessidades individuais de cada aluno e oferecendo *feedback* imediato. Além disso, a IA pode proporcionar recursos educacionais mais acessíveis e inclusivos, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem e necessidades especiais. Sua capacidade de analisar grandes volumes de dados também pode gerar *insights* valiosos para a melhoria contínua dos sistemas educacionais.

No entanto, é importante reconhecer as fragilidades da IA na educação. Essa ferramenta pode reproduzir e amplificar preconceitos existentes, se não for desenvolvida e implementada com cuidado e responsabilidade. Além disso, a dependência excessiva da tecnologia pode alienar os discentes e reduzir a interação humana, essencial para o desenvolvimento social e emocional. Portanto, é fundamental adotar uma abordagem crítica e reflexiva ao incorporar a IA na educação, considerando não apenas seus benefícios potenciais, mas também suas limitações e impactos éticos. Ao abordar essas questões de maneira cuidadosa e colaborativa, podemos aproveitar todo o potencial da IA. Dessa forma, se pode promover uma educação mais inclusiva, personalizada e eficaz tanto para alunos como para professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, L *et al.* Inteligência artificial e educação - refletindo sobre os desafios contemporâneos. Editora UEFS. Salvador, EDUFBA, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38646> /> Acesso em 12 de março de 2024.

BALDISSERA, O. **Vantagens e desvantagens da inteligência artificial** – Parte 2. Disponível em:<https://posdigital.pucpr.br/blog/riscos-inteligenciaartificial#:~:text=A%20primeira%20desvantagem%20da%20intelig%C3%Aancia,podem%20ser%20substitu%C3%ADdos%20por%20m%C3%A1quinas> . Acesso em: 10 de março de 2024.



CARDOSO, FS; PEREIRA, N da S.; BRAGGION, R. C; CHAVES, P; ANDRIOLI, M. O uso da Inteligência Artificial na Educação e seus benefícios: uma revisão exploratória e bibliográfica. **Revista Ciência em Evidência**, v. 4, n. FC, p. e023002, 2023. Disponível em: < <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/cienciaevidencia/article/view/2332> /> Acesso em 17 de março de 2024.

DORES, A. R. das ; OLIVEIRA, G. F. de; ESPITTI, . L. B ; FRANCO, R . Aplicação da IA na educação proposta de um projeto ou utilização de chatbot como sistema de tutorial aplicado em um AVA. **Revista InovaEduc**, Campinas, SP, n. 7, p. 1–16, 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/inovaeduc/article/view/15211>. Acesso em 14 de março de 2024.

FERNANDES, L.D.S. **Vantagens e desvantagens da Inteligência Artificial na Educação**. Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/inteligencia-artificial-na-educacao>. Acesso em: 03 de março de 2024.

KAUFMAN, D. **Desmistificando a inteligência artificial**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

UNESP. **Tipos de Revisão de Literatura**. 2015. Disponível em: <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf> / Acesso em: 13 de março de 2023.

PARREIRA, A.; LEHMANN, L.; OLIVEIRA, M. O desafio das tecnologias de inteligência artificial na educação: percepção e avaliação dos professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 975-999, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nM9Rk8swvtDvwWNrKCZtjGn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 de março de 2024.

PEREIRA, J. **A Inteligência Artificial e o Processo Educacional: desafios e possibilidades na era do ChatGPT**. Editora Rubra Cinematográfica. 2023. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/gp2ve/files/2023/05/A-inteligencia-artificial-e-o-processo-educacional-na-era-do-chatGPT.pdf>. Acesso em: 12 de março de 2024.

PIMENTEL, M; CARVALHO, F; CHAT GPT-4. **ChatGPT: potencialidades e riscos para a educação**. Disponível em: <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2023/05/chatgpt-potencialidades-e-riscos-para-a-educacao> Acesso em: 03 de março de 2023.

RUSSELL, S. J., & NORVIG, P. **Artificial intelligence: A modern approach** (4th ed.). Pearson, 2021.

SPADINI, AS. **O que é IA Generativa? A importância e o uso das Inteligências Artificiais como ChatGPT, MidJourney e outras**. Disponível em: <https://www.alura.com.br/artigos/inteligencia-artificial-ia-generativachatgpt-gpt-midjourney/> Acesso em: 15 de março de 2024.




TELES, L.; NAGUMO, E. Uma inteligência artificial na educação para além do modelo behaviorista. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 01–15, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/15452> Acesso em: 12 de março de 2024.



TEA: O IMPACTO DO DIAGNÓSTICO NA FAMÍLIA E A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO JUNTO AOS PAIS

TEA: THE IMPACT OF THE DIAGNOSIS ON THE FAMILY AND THE IMPORTANCE OF
PSYCHOLOGICAL FOLLOW-UP WITH THE PARENTS

 <https://doi.org/10.57108/iesj.congresso2024.10>

Franciele Nunes dos Santos²⁴

Rejane Dutra Bergamaschi²⁵

RESUMO

O presente trabalho foi realizado com o intuito de elucidar questões sobre o impacto do diagnóstico de TEA nas famílias e a importância do acompanhamento psicológico, por meio de um roteiro de entrevista estruturada aplicado aos pais que frequentam a AMA. Teve como objetivo conhecer o impacto sofrido por esses pais antes e após o diagnóstico do filho, e analisou acerca das vivências emocionais, e dificuldades enfrentadas por cada um dos participantes da pesquisa. Os resultados revelaram uma experiência significativa, permitindo acompanhar por alguns minutos os relatos dos entrevistados e conhecer um pouco de suas rotinas. Como resultados, observaram oito categorias de respostas, sendo elas: expectativa futura para o filho, busca por autonomia para o filho, pais que se consideram fundamentais no processo de desenvolvimento do filho, emoções e dificuldades enfrentadas pelos pais após o diagnóstico, percepção dos primeiros sinais, aspectos relacionados ao diagnóstico, impactos na profissão dos pais, impacto na relação familiar e acompanhamento psicológico para os pais. Concluiu-se que a forma com que esses pais aceitam o diagnóstico influenciará no desenvolvimento do filho, portanto se torna essencial o papel do profissional de psicologia nesse processo de orientação do diagnóstico para que os pais possam trabalhar esse processo de luto com mais eficiência e clareza, não dificultando o desenvolvimento do filho.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista; família; impacto; diagnóstico; acompanhamento psicológico.

ABSTRACT

This study was carried out with the aim of elucidating questions about the impact of a diagnosis of ASD on families and the importance of psychological support, using a structured interview script applied to parents who attend the AMA. The aim was to find out about the impact suffered by these parents before and after their child's diagnosis, and to analyze the emotional experiences and difficulties faced by each of the research participants. In view of the results, we can highlight a great experience, being able to follow the interviewees' conversations for

²⁴ Psicóloga, formada pelo Centro Universitário UNIFACVEST, Pós-graduanda em Psicologia Clínica Terapia Cognitivo Comportamental pela UNINTER.

²⁵ Psicóloga, professora do Curso de Psicologia do Centro Universitário UNIFACVEST, especialista em Avaliação Psicológica, mestre em Ambiente e Saúde. E-mail: rejanebergamaschi@gmail.com



a few minutes and learn a little about their routines. As a result, we observed eight categories of responses: Future expectations for the child, seeking autonomy for the child, parents who consider themselves fundamental in the child's development process, emotions and difficulties faced by parents after the diagnosis, perception of the first signs, aspects related to the diagnosis, impact on the parents' profession, impact on the family relationship and psychological support for the parents. It was concluded that the way in which these parents accept the diagnosis will influence their child's development, so the role of the psychology professional in this process of diagnosis guidance becomes essential so that parents can work through this grieving process more efficiently and clearly, without hindering their child's development.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; family; diagnostic; impact; psychological follow-up.

1 INTRODUÇÃO

A família, considerada um grupo social fundamental, merece atenção especial por ser o primeiro grupo em que fazemos parte e que recebemos e perpetuamos conceitos, valores e acontecimentos que vão permanecer pela vida toda (Lopes, Gauderer, 1997).

As características das crianças com autismo parecem ter um grande efeito no sistema familiar. Essas deficiências afetam a reciprocidade de se comunicar, o que pode levar à frustração dos pais. O fascínio por atividades limitadas, estereotipadas e recorrentes também é relatado pelos pais como estressante (Schmidt, 2014).

As relações socioafetivas são essenciais e contribuem efetivamente para o desenvolvimento humano. Essa é a razão pela qual a família ocupa um lugar tão importante nesse processo, a inclusão começa primeiramente na própria família (Martins, 2019).

Nas palavras de Martins (2019), o nascimento do filho é cercado de grandes expectativas não só por parte dos pais, mas também de familiares, amigos e pessoas mais próximas das relações estabelecidas. Na verdade, é um grande acontecimento, porque se trata de uma nova vida, entretanto, no mundo, na família, na sociedade e na vida. E isso por si só representa algo muito importante.

Conforme Vendrusculo (*apud*, Souza, 2021), neste momento, a maioria dos pais começa a projetar como será o filho(a) cogitando desde os traços físicos até a personalidade, objetivando seus sonhos e características, trazendo ideias de sua própria infância, atribuindo sua própria característica e ideias nessa criança.



Após o nascimento e os primeiros meses de vida, a família que vive nessa tão desejada expectativa da chegada do filho se depara com um diagnóstico de autismo (TEA) e acaba sofrendo um impacto muito acentuado. Em todas as situações de deficiência (nascida ou adquirida) sempre haverá momentos muito críticos, mas os primeiros momentos de encontro com esta realidade costumam ser os mais angustiantes (Martins, 2019).

Para Machado, Londero e Pereira (2018), o nascimento de uma criança com necessidades especiais, como a criança com TEA, pode desencadear uma crise familiar bastante complexa, na qual forma alterações de padrão do ciclo da vida da família, gerando ansiedade e estresse no ambiente. Portanto, percebe-se que essas crises familiares estão relacionadas ao desejo que a família tem de que a criança nasça com saúde.

Nas palavras de Silva, Gaiato, Reveles (2012), receber o diagnóstico de autismo é sempre impactante para os pais. Desse momento em diante, o carrossel de situações e emoções inesperadas na família passa a acontecer: ansiedade, conflitos, frustrações, medos, inseguranças. A mãe é a que mais sofre com a situação, ela é a primeira a se culpar em torno do diagnóstico.

O impacto do diagnóstico de uma doença pode ocasionar à família vivenciar as mesmas fases do luto, a principal delas a negação, uma adaptação pela qual as pessoas passam quando perdem algo almejado ou significativo. Neste sentido, de acordo com Pinto *et al.* (2016), o momento do diagnóstico à família é permeado por um conjunto de frustrações e sentimentos diversos, sendo elas, a insegurança, culpa, luto, medo e desesperança. Dentre os sentimentos ambíguos experienciados pelos membros da família sobre a descoberta do Transtorno do Espectro Autista na criança, os pais têm um leque de sentimentos que variam entre tristeza, sofrimento e negação.

De acordo com Kubler-Ross (2017), a negação é um dos primeiros estágios do luto, geralmente considerada como uma válvula de escape para lidar com a situação, vista como uma autodefesa frente ao impacto do diagnóstico. É bem comum, em casos de alguns pais de crianças diagnosticadas com TEA, e geralmente recorrem ao isolamento do convívio social. Pode ser algo temporário, por alguns dias, ou duradouro.



Schmidt (2014) destaca que o impacto emocional nas famílias, e mais especificamente nos casais, é grande porque o autismo é um potencial estressor devido às suas características. No entanto, algumas famílias parecem sofrer um impacto muito mais devastador. Às vezes, isso pode acontecer porque focar no autismo da criança como uma fonte de problemas familiares permite que a família ou o casal se distancie especificamente de problemas em seu relacionamento, como conflitos não resolvidos.

Para Lopes, Gauderer (1997), os pais passam por um momento de rejeição que vem acompanhado de forte sentimento de culpa, e essa culpa aparece forte e aguda, então, eles passam a se acusar pelo que sentem, pois amam seus filhos. Entretanto, tanto pais de autistas quanto de crianças com qualquer outro problema estão em um constante estado de luto pelo filho perfeito que não tiveram, esperaram e desejaram, que não se materializou.

O papel dos profissionais é importante desde os primeiros momentos do processo diagnóstico, pois pode-se considerar que a partir deste momento se inicia o processamento diagnóstico. A clareza e empatia dos profissionais podem ser um facilitador durante todo o processo do ciclo de vida familiar. Sendo assim, é importante que as intervenções considerem toda a unidade familiar, embora possam ser dirigidas a um dos subsistemas, como o casal (Schmidt, 2014).

Pinto *et al.* (2016) salientam sobre o estabelecimento de vínculo entre o paciente/família e o profissional de saúde é muito importante no momento da revelação do diagnóstico, visto que a qualidade das informações dadas ao familiar pode ter um impacto positivo na forma como os mesmos lidam com os problemas, encorajando-os a realizar questionamentos e a participar nas tomadas de decisões quanto ao tratamento de seus problemas.

De acordo com Oliveira e Poletto (2015), o suporte terapêutico ao saber do diagnóstico pode atenuar a intensidade desses sentimentos e auxiliar no processo de adaptação na busca pela saúde e equilíbrio emocional dos pais. Neste sentido, a intervenção da equipe de psicologia e assistência social, em trabalho com equipe multidisciplinar, durante a comunicação do diagnóstico, pode favorecer um processo de adaptação e elaboração.



De acordo com Maia *et al.* (2016), o acolhimento implica, por parte do profissional de psicologia, compartilhamento de saberes, angústia, tomando para si a responsabilidade de acolher no processo da escuta e suas demandas. Trata-se de processos de trabalho em saúde, para atender a todos os que procuram os serviços, ouvindo as necessidades e assumindo no serviço uma postura capaz de acolher, escutar e dar respostas mais adequadas aos usuários em atendimentos.

O profissional precisa ouvir mais a família e buscar, em conjunto com ela, uma solução para cada caso. Para Souza *et al.* (2004), o papel do psicólogo e da equipe multidisciplinar, com a família, é em busca de uma qualidade de vida para a pessoa portadora do transtorno, sendo assim todos podem ajudar a construir esse caminho e, em especial, o psicólogo, que atua diretamente com os sentimentos, expectativas e desejos de uma vida menos dolorosa e mais agradável.

Filho *et al.* (2016) ressaltam a importância do acompanhamento psicológico dos pais e familiares, tanto para organização e adaptação, eleva também como elemento de apoio e ajuda no processo de reabilitação da criança, acrescentando que a equipe multidisciplinar deve estar bem preparada para ajudar a família e a criança nesse processo.

O acolhimento e o aconselhamento às famílias são essenciais para que elas deixem de lado crenças errôneas e não se desgastem com culpas desnecessárias e inapropriadas. Cuidar dos familiares, principalmente das mães, é tão importante quanto cuidar dos próprios filhos (Silva, Gaiato, Reveles, 2012).

Com isso podemos enfatizar a importância da assistência aos pais, um trabalho que esteja pronto para atender suas angústias e inquietações, como orientar no manejo do dia a dia com o filho. Observa-se também a necessidade de integrar instituições: Escola, Terapeutas em geral, pais para melhor serem agentes potencializadores do prognóstico da criança (Duarte, 2019, p. 59).

Ainda conforme a autora acima citada, a utilização de grupo terapêutico também é eficaz para o apoio psicossocial dos pais, proporciona uma sensação de apoio e aceitação e, portanto, mais eficiência no processo de aprendizado. São comuns relatos de satisfação com a participação de grupos, pois utilizam o espaço para falar sobre si, os desafios que enfrentam e sobre os filhos (Duarte, 2019).



Diante do contexto exposto até o momento, o presente estudo objetivou pesquisar sobre as dificuldades emocionais para os pais frente ao diagnóstico de TEA. Desta forma, realizou-se uma pesquisa de campo que será descrita a seguir.

2 MÉTODO

Foi adotado como norte a pesquisa de campo, que, de acordo com Marconi e Lakatos (2009), trata-se de obter informações e/ou conhecimento sobre um problema a ser respondido, seja uma hipótese que queremos comprovar, até mesmo para descobrir novos fenômenos ou relações entre eles, consiste em observar fatos e fenômenos à medida que ocorrem espontaneamente, coletar dados a eles relacionados e registrar as variáveis relevantes para analisá-los. A pesquisa teve abordagem qualitativa, sendo que a pesquisa qualitativa assume particular importância para o estudo das relações sociais devido à ampliação das esferas da vida, visando analisar casos específicos em suas particularidades locais e temporais com base nas expressões e atividades das pessoas em seu contexto local (Flick, 2009).

Os participantes da pesquisa foram pais que frequentam a AMA Curitibanos–SC (Associação de Pais e Amigos do Autista), fundada no ano de 2019, e atende a 70 alunos que variam a idade de 1 ano e 10 meses até 25 anos. Para a realização das entrevistas, a pesquisadora obteve autorização da instituição e dos participantes, agendando previamente data e horário para a aplicação dos questionários. Foram designados 6 pais de crianças autistas para participarem da pesquisa. Para atingir os objetivos previstos neste estudo, foi utilizado um roteiro de entrevista estruturada com perguntas abertas, realizada junto aos pais participantes da pesquisa, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, anteriormente explicado pela acadêmica e assinado pelo entrevistado. As perguntas aplicadas foram: **1)** Qual a idade aproximadamente a criança apresentou os primeiros sinais que indicavam ser autismo? E poderia descrever quais eram estes sinais? **2)** Buscou ajuda de algum profissional assim que percebeu sinais na criança, ou houve demora? E quanto tempo estimadamente? **3)** Ao perceber algo diferente no seu filho, qual foi sua reação? Poderia descrever o sentimento vivenciado naquele momento? **4)** Em relação à família, sentiu-se pressionado por eles ao perceber algo diferente na criança? **5)** Há quanto tempo faz que o seu filho(a) foi diagnosticado? **6)** Ao receber o diagnóstico, sentiu alguns desses sentimentos? Se sim, em qual intensidade? **a)** Negação, **b)** Culpa, **c)** Estresse, **d)** Ansiedade e/ou depressão, **e)**



Aceitação, f) Outros. 7) Em relação ao Transtorno do Espectro Autista, o que você entende a respeito e quais as maiores dificuldades enfrentadas até aqui? 8) Tem ou teve rede de apoio? Qual? 9) Como o diagnóstico interferiu na relação familiar? E quais as mudanças realizadas no ambiente? 10) O diagnóstico interferiu na vida profissional, como? 11) Ao olhar para o seu filho(a), o que vocês veem em relação à criança e ao futuro dela? E como se julga a sua importância nesse processo? 12) Fez ou faz acompanhamento psicológico? Se sim, poderia relatar um pouco da experiência?

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Godoy (*apud* Câmara, 2013) afirma que, a análise de conteúdo, segundo a visão de Bardin, consiste numa técnica metodológica que pode ser aplicada a diversas expressões e a todas as formas de comunicação, independentemente da natureza do seu suporte. Nesta análise, o pesquisador tenta compreender características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens considerados. O esforço para o analista tem, portanto, duas vertentes: compreender o sentido da comunicação como se fosse um destinatário normal e, sobretudo, desviar o olhar, procurar outro sentido, outra mensagem que possa ser vista através ou ao lado da primeira.

A partir das análises das respostas, foram encontradas as seguintes unidades temáticas: 1) Expectativa futura para o filho. 2) Busca por autonomia para o filho. 3) Pais que se consideram fundamentais no processo de desenvolvimento do filho. 4) Emoções e dificuldades enfrentadas pelos pais após o diagnóstico. 5) Percepção dos primeiros sinais. 6) Aspectos relacionados ao diagnóstico. 7) Impactos na profissão dos pais. 8) Impacto na relação familiar e acompanhamento psicológico para os pais.

3.1 CATEGORIA 1: EXPECTATIVA FUTURA PARA O FILHO

Nesta categoria, todos os participantes referiram que possuem expectativas para o futuro do seu filho. Neste sentido, segundo as palavras de Cunha, Pereira e Almohalha (2018), ao nascer uma criança com autismo, o futuro vira um ponto de interrogação para os pais. Em consequência, o futuro da criança com autismo pode causar ansiedade nos pais devido à incerteza do que acontecerá com seu filho quando não estiver presente em suas vidas. Apesar de todas as dificuldades que os pais enfrentam no cuidado diário do filho



autista, essa convivência pode causar mudanças significativas na maneira como eles veem a vida.

Franco (2015) destaca que, diante das situações, é comum que pais de crianças com autismo vivam intensamente o presente (um dia de cada vez), encarando um futuro que gera ansiedade, medo e frustração. Sendo assim, o autor ainda salienta que isso pode levar os pais a sentimentos de incapacidade e melancolia. Portanto, o autor sugere que, embora os pais não possam prever o futuro dos filhos, devem ser capazes de pensar no futuro com esperança e desejo, buscando opções. Como podemos ver em algumas falas dos entrevistados.

“Eu quero para ela um futuro igual a qualquer pessoa, porque como ela tem capacidade intelectual para isso, eu vejo que a gente tem que explorar muito isso. Eu vejo a “L”, futuramente, constituindo família, tendo filhos e é isso que eu espero, não posso até me emocionar, me desculpe” (Entrevistado 5).

“A aprendizagem, eu sonho alto para ela e eu creio assim que autismo não é uma doença, é uma característica, porém ela não é incapaz de fazer nada, ela pode ir aonde ela quiser” (Entrevistado N. 6).

Souza *et al.* (2022) destacam que a família do indivíduo com o transtorno enfrenta o desafio de conciliar seus planos e expectativas para o futuro, as limitações da condição, além da necessidade de adaptação às necessidades intensivas de implantação e cuidado específico da criança.

Algumas mães esperam em relação às expectativas dos filhos e ao seu futuro que estes se desenvolvam, e também depositam essa confiança e expectativa nos cuidadores externos, especialmente nos profissionais de saúde. O medo da própria morte também faz parte dos sentimentos em relação ao futuro dos filhos (Riccioppo, Hueb, Bellini, 2021).

Segundo Machado *et al.* (2018), uma imagem positiva sobre a criança e a idealização para o futuro, realizada pelos pais, podem ser fatores que contribuem para o fortalecimento das famílias e o seu vínculo com a criança com TEA.

3.2 CATEGORIA 2: BUSCA POR AUTONOMIA PARA O FILHO

Nesta categoria, todos os participantes buscam por autonomia para o filho, além de que quanto maior for a percepção atual de autonomia, maior a expectativa em relação ao futuro. Diante dos resultados das respostas, vem de encontro com as palavras de Machado *et*



al. (2018), as preocupações dos familiares em relação ao futuro da criança demonstram-se muito atreladas ao quanto ela continuará dependente de cuidados, visto que pais e avós, em algum momento, irão se ausentar, assim, os familiares desejam à criança o máximo de autonomia.

Segundo Magro (2008), às famílias, conscientes ou inconscientemente, querem que seus filhos se desenvolvam, encontrem a própria identidade de forma sólida para que, com o tempo, tornem-se membros da sociedade, sejam criativos, ativos sem perder a espontaneidade, além de buscarem constantemente a liberdade e a autonomia que cada indivíduo espera alcançar na vida adulta. Pode-se notar nos relatos dos entrevistados:

“Mas assim é importante porque eu estou criando ele para ser, ter autonomia mesmo ele sendo o nível dois, eu estou criando ele para que ele fique mais para frente, ele fique mais próximo do um do que do três, né? E que ele tenha autonomia. A gente está dando essa autonomia desde agora, ele agora está se vestindo sozinho, ele faz as pequenas tarefas, ele faz pequenos, é se troca, toma banho sozinho, então assim eu mudei meu olhar, entendeu? Tipo, estou criando ele para ter autonomia, porque eu sei que a autonomia dele é mais limitada, mas ela tem que existir. Eu não posso criar um filho para ficar ali dentro de casa, né? Então, eu estou criando ele para o mundo. Então, o critério fundamental agora no tratamento dele é a autonomia. Sim. Que ele regride, mas que ele tem autonomia. Acima de tudo que ele saiba, é se virar” (Entrevistado N. 1).

“Eu acho assim que ele vai bem porque ele é uma pessoa assim, bem estudioso, bem, ele é até, ele é bem mais inteligente do que eu, às vezes eu estou apavorada, ele mesmo me consola, né, planos também. Acho que no futuro ele vai ser bem independente” (Entrevistado N. 3).

“[...] O que a gente tem feito muito é investir na independência dela, a gente quer que ela cresça e que ela voe. Que ela consiga se virar sozinha. Que ela consiga fazer tudo sozinha. Então, a cada passo, cada coisa é um avanço. É o fato dela conseguir comer sozinha, o fato dela conseguir tomar banho sozinha, hoje ela consegue se vestir sozinha. Então, essas coisas assim. A gente estimula ela e tenta fazer ao máximo para que ela chegue na adolescência. Ela consiga interagir com os amigos, que ela consiga fazer uma faculdade, que ela consiga formar uma família, então assim, não que a gente seja ansioso sobre isso, mas a gente busca essa independência dela” (Entrevistado N. 4).

Segundo Longo (2022), as atividades da vida diária são importantes, principalmente pela independência do sujeito. Se alguém for capaz de cuidar de si realizando essas atividades essenciais da vida, é provável que consiga viver com segurança e independência quando adulto.

3.3 CATEGORIA 3: PAIS QUE SE CONSIDERAM FUNDAMENTAIS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO FILHO



A categoria três é encontrada em todos os relatos dos entrevistados, onde os pais se consideram fundamentais durante o desenvolvimento do filho. Segundo Magro (2008), a família representa o primeiro universo de relações sociais da criança, e pode lhe proporcionar um ambiente de crescimento e desenvolvimento.

Ainda em concordância com o autor acima, a família influencia o desenvolvimento de seu filho principalmente por meio de relacionamentos que surgem por um caminho básico: a comunicação, tanto verbal quanto não verbal. A gama de interações e relacionamentos desenvolvidos entre os membros da família é mostrada que o desenvolvimento do indivíduo não pode ser isolado do desenvolvimento da família.

Segundo Sprovieri, Assumpção Júnior (2001), a família é uma instituição sólida da sociedade que deve proporcionar aos seus membros um apoio emocional, econômico e social que possibilite o seu desenvolvimento e inclusão social.

“Eh, o nosso papel é fundamental, né? Para o desenvolvimento dele, né? Para qualidade de vida, primeiro tem que existir desde o início ali aceitação, né? Não ter vergonha em colocar a cara a tapa, né? E buscar apoio, né?” (Entrevistado N. 2)

“A minha importância sim é fundamental, então eu sou, a, eu vou fazer xixi, eu abro a parte do banheiro, ela está me esperando, sabe? Sabe o que é? Você abre a geladeira pegar alguma coisa, você vira, você esbarra na criança, então, querendo ou não importância, eu acho que, é, eu sou a referência dela, se não for eu ajudar a direcionar, eu acredito que ela não vai voar do jeito que a gente espera” (Entrevistado N. 4).

“Ah, eu acho que a minha importância é mais ainda do que a do pai dele, do pai dele também porque é tudo, tem que ser dois pesos e duas medidas, né?” (Entrevistado N. 1)

“Até hoje precisa, né” V”? Ele se sente mais à vontade e mais calmo se ele estiver do meu lado. Pode estar todo mundo junto. Mas a mãe ali é, só que também quando está com crise a mãe é. Sim, né? A mãe que não gosta, a mãe que não deixa, porque a mãe, eu acho assim porque, aonde ele for, se eu tiver do lado dele, ele sente mais seguro, né?” (Entrevistado N. 3)

Diante das falas dos entrevistados, em concordância com Cunha *et al.* (2018), a família desempenha um papel importante na sobrevivência da criança, é essencial para o seu desenvolvimento global e é considerada a base para a aprendizagem dos valores sociais.

3.4 CATEGORIA 4: EMOÇÕES E DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PAIS APÓS O DIAGNÓSTICO



Diante dessa categoria, percebe-se um vasto conjunto de expressão emocional dos entrevistados: negação, culpa, estresse, aceitação, ansiedade e/ou depressão, dentre outros sentimentos como angústia, medo e tristeza. Também podemos notar as dificuldades que os pais enfrentaram após o diagnóstico, dentre elas a comunicação, a falta de conhecimento da sociedade e a aceitação escolar. Pode-se notar também que, durante a entrevista, apenas 4 dos 6 entrevistados relataram possuir conhecimento sobre o TEA e que procuram se aprofundar mais para poderem ter uma base sólida sobre o assunto.

Segundo Alencar e Pinto (2021), o impacto do diagnóstico de autismo é a primeira dificuldade que uma família encontrará, após o diagnóstico, a família, mais precisamente a mãe, muitas vezes nega a existência do transtorno. Essa fase de negação é um mecanismo de defesa temporária, porém, a mãe e o pai acabam aceitando o fato de terem um filho com TEA, como pode observar nas falas a seguir:

“O chão da gente cai. A gente fica sem palavras. Eu, quando eu descobri, eu fiquei sem palavras. Até eu fui conversando tanto, fazendo ah, já que eu estou em Joaçaba, eu vou sair um pouco, e quando eu descobri, eu fechei a boca e não falei com mais ninguém. E vim para casa e me isolei, é? Tipo assim, a gente fica, sei lá, é uma coisa estranha, sabe? Que você se apavora, né? Daí, na hora, você aceitou, mas depois você não aceita, ou depois você começa a dizer assim: não, meu filho, não é assim. Capaz não. Será que eu vou nessa médica mais ou será que eu não vou mais? Será que eu dou os remédios que ela me deu? Eu não dou, né? Vai piorar ou ele não tem nada? Ai você fica naquele pensamento, daí daqui a um pouco você olha e diz: a primeira crise que eles têm, você olha e diz, ele tem mesmo? E daí você começa a chorar, a ficar triste, a pensar por que aconteceu isso comigo, né? É, e agora, o que vai ser para a frente? As pessoas não, não vão ter paciência, as pessoas não vão aceitar, vão falar” (Entrevistado N. 3).

“Angústia. Eu sabia que tinha alguma coisa, tinha uma angústia. Eu tinha assim uma coisa assim, uma coisa de culpa, uma angústia, será que eu, será que a gente está criando mal? Aconteceu alguma coisa na gravidez? Será que a gente não viu? Por que será que é bem diferente e tal? Mas assim, uma angústia era um sentimento predominante, sabe”? (Entrevistado N. 1)

[...] “Eu, na verdade, demorei aceitar. Tipo, eu saí do consultório da médica chorando. Não queria aceitar que o meu filho era desse tipo, daí, com o tempo que fui conversando com o pai, o pai não, é melhor ele ser assim como que Deus o livre que fosse doente, acamado. Daí que fui começar a aceitar, mas até então eu não aceitava, por que meu filho nasceu desse tipo? O que fiz de errado no educar, no tratamento dele? Daí que fui conversando com pessoas mais experientes do que eu, que já tinha filho. Não, é melhor ele ser assim, que tem recurso, do que ser acamado por parte do hospital” (Entrevistado N. 1).

“Vi, menos aceitação. Ainda não? Não, né? Aceitação não tinha, não tinha. Ainda tinha alguma coisinha assim que eu achava. Não. Está errado. Não. Está errado. Tanto que questionei o médico. Eu falei assim, viu? Não, não, não pode. Ele falou, olha, tem dois motivos para os comportamentos dela. Ou ela é uma criança que fica



trancada dentro do quarto e apanha dia e noite, que não é o caso que a gente percebe. Ou ela é autista. Mãe, você precisa aceitar. Então, eu me sentia muito culpada. Eu queria entender o porquê, o porquê. Tanto que daí foi ali que a gente começou a estudar, né?” (Entrevistado N. 4).

Segundo Buscaglia (2006), algumas mães culpam-se pela condição em que o filho veio ao mundo, elas se responsabilizam por não serem mais cuidadosas durante a gravidez, e perguntam-se se terá sido algo que fizeram ou deixaram de fazer. Podemos perceber diante das falas das entrevistadas N 1 e N 6.

“Culpa bastante, e principalmente a mãe, né? Porque já tem todo o meu histórico de a gente se culpar lá desde que engravidou, ele não foi planejado, ele veio no susto, daí teve que ter todo o processo de aceitação, eu tive complicação no parto, eu tive começo de depressão pós-parto. Então, toda a culpa vem, sempre vem, o que fiz de errado? Tanto minha como do pai também, porque, o que fez, o que fizemos de errado, que não né? Então, foi bem forte a culpa. Ainda hoje não é tanto, mas ainda tem, né” (Entrevistado N. 1)

“Ah, um pouco de culpa, sei lá, não sei, porque eu descobri a gravidez dela, já era tardiamente, né? Já estava indo para o quarto mês de gestação e eu não sabia. Às vezes um pouco de falha minha, num sei” (Entrevistado N. 6).

Diante dos relatos acima, Onzi e Gomes (2015) ressaltam que os pais passam a apresentar sentimentos negativos numa busca incessante por respostas. Ao obterem essa resposta, procuram alguém para culpar, choram e negam a doença, pois ficam em conflito diante do novo, inesperado e futuro da criança e de sua família. Os pais muitas vezes não conseguem se comunicar com o filho, levando ao isolamento da família e dos amigos. O autor ainda afirma que, para entender o que está acontecendo com seu filho, essas dificuldades que eles enfrentam podem causar sentimentos confusos.

Para Schmidt (2014), a dificuldade do diagnóstico pode criar uma tendência para os pais se culparem, bem como distorcerem os acontecimentos e outras informações que dão e recebem sobre o filho, o que é um fator de risco para estas famílias.

Este sentimento de negação, juntamente com muitos outros, é natural após o diagnóstico, especialmente em relação ao autismo, devido à falta de exames que possam diagnosticar o TEA antes do nascimento. Quando o diagnóstico ocorre durante o desenvolvimento da criança, a família sofre um severo impacto, pois todas as famílias vislumbram uma criança saudável e com o desenvolvimento esperado (Alencar e Pinto, 2021).



Segundo Duarte (2019), além da dificuldade de aceitação por questões sociais, existe outro fator que envolve a falta de informação sobre o transtorno. Pouca informação sobre a deficiência da criança leva à desestabilização do sistema familiar ao ter que enfrentar uma nova realidade, além do luto que a família vivencia pela chegada do filho inesperado. Agora eles têm que lidar com diversas demandas que a criança faz em decorrência do transtorno, das quais pouco sabem.

Para Carvalho-Filho (*apud* Alencar, Pinto, 2021), a compreensão dos pais sobre o transtorno apoia o desenvolvimento do filho, permitindo que ele ganhe independência e se sinta valorizado. Sendo assim, entende-se que o conhecimento dos familiares sobre o TEA é um fator facilitador da saúde emocional da criança e também dos pais. Nota-se na fala do entrevistado a importância do conhecimento sobre o transtorno.

“Maior dificuldade é o manejo. Sabe? A maior dificuldade é o manejo. É o fazer, ele entender coisas básicas. Por exemplo, né? Ele não toma remédio de forma alguma, se dá, se eu da força vomita. Ele tem uma aversão. Questão de médicos e tudo mais também. A única médica que ele deixa encostar nele é a neuro dele. Entendeu? Então, tudo assim, tudo é manejo. Tudo tem que ser previsto antes, a escola, adaptação, foi uma, foi bem complicada. Essa fase, essa tendência dele é dar mais não do que sim, sabe? Isso é a maior dificuldade, mas também é manejável. Ultimamente a gente aprendeu nas terapias, a gente está aprendendo como manejar ele, né? E o que eu sabia do autismo é porque eu sou da saúde, então alguma noção eu já tinha, sabe? Eu já tinha essa questão da estereotipia, que o cérebro deles funciona diferente, que eles têm algumas questões que acentuam, que não acentuam, que eles tenham uma, são uma maneira diferente de encarar o que, né? Tendem a ser mais inteligentes, tendem a várias coisas, então eu já tinha essa noção básica. Depois eu me aprofundei, daí a própria médica deu curso para gente fazer, deu aula para gente assistir, a gente acompanha na internet médicos que a gente está sempre vendo, que está atualizando, o que não está né? a gente agora leva nas terapias, então as próprias terapeutas orientam a gente, então, a gente sabe, né? O “J” graças a Deus, ele não tem crise, né? Ele tem algumas, é aquela questão da rigidez comportamental, feito tem bastante, mas assim é manejável, sofrido, mas é manejado, assim ele não tem crise, ele não se machucava, né?” (Entrevistado N.1)

Em relação à sociedade, a falta de conhecimento sobre o assunto leva as pessoas a tirarem conclusões precipitadas sobre o transtorno, apresentando um julgamento tendencioso que geralmente se manifesta mediante atitudes discriminatórias em relação a pessoas consideradas diferentes ou “estranhas”, como o autismo (Paiva Junior, 2012).

“As dificuldades, é a questão do preconceito né, as dificuldades são a questão do preconceito, da falta de conhecimento, ah o fato das pessoas acharem que sabem não, mas não pode, ela brinca, ela interage, ela olha no olho, ela conversa, ela fala, ela sabe à nossa maior dificuldade e resistência que a gente teve,



principalmente com a minha família, né? É, como eu falei com o seu esposo, autista tem que ter cara para as pessoas. Exato, né? É complicado, se não está dentro daquilo que ele julga, o que é o normal deles, no caso, né?” (Entrevistado N. 4)

Partindo da perspectiva de escola e família, ambas têm o papel fundamental de contribuir e influenciarem na formação da criança. No entanto, incentivar a colaboração entre a escola e a família se torna primordial, pois uma afeta o progresso da outra e, portanto, deve andar de mãos dadas para promover o desenvolvimento da criança (Oliveira, 2015).

3.5 CATEGORIA 5: PERCEPÇÃO DOS PRIMEIROS SINAIS

Nesta categoria, quanto aos primeiros sinais, dificuldades no desenvolvimento social são as evidências mais previstas de um possível diagnóstico de autismo. Em seguida, o choro prolongado e a brincadeira de maneira inapropriada foram as primeiras evidências relatadas pelos entrevistados. A idade aproximada em que foi identificado pelos pais, que é ressaltada na entrevista, é de 1 ano e 6 meses, com 2 anos e 5 anos.

Para Anjos, Morais (2021), uma das possíveis explicações para o não reconhecimento dos sinais em desenvolvimento social é que alguns pais atribuem a falta de interação do filho a aspectos da personalidade da criança, independente do autismo, como introversão e timidez, ou mesmo a aspectos do ambiente, como pouca estimulação, muitos “mimos”, entre outros fatores.

Nas palavras de Onzi e Gomes (2015), os pais são os primeiros a perceber a condição diferente no filho, e ao relatar esses achados ao pediatra, eles ouvem que cada criança se desenvolve de uma maneira e em um ritmo diferente e que, apesar dos atrasos no desenvolvimento, esses episódios relatados são considerados normais, ponto a ser observado nas falas dos entrevistados.

“Na verdade, desde um ano e meio que ele já era, que eu já notava alguma coisa. E ele não me olhava nos olhos. Não respondia aos meus instintos. Demorava respondendo por um ano e meio, quase dois. Eh, esses foram os primeiros sinais que você começou a perceber? Não. Foi, foi. E foi o ele não olhar nos olhos, ele demorou a responder. Ele não interage com as crianças, sabe? Ele era muito choroso. Não, o de pequeno ali da idade ali de um e pouco para frente está bem? E assim eu vi, eu senti que tinha alguma coisa estranha. Eu não sabia bem o que era, mas eu sentia que tinha uma coisa estranha” (Entrevistada N. 1).

“Sem eu ter conhecimento um ano e meio. E você poderia descrever quais eram esses sinais que ele apresentou. Você percebeu? Eh a questão, né? Do atraso da fala, né? O atraso demorou para caminhar, ele não olhava nos olhos quando era



chamado, não respondia, né? Eh, nenhum tipo de chamado, eh, caminhava na ponta dos pés, brincava com brinquedos de maneira inapropriada, ou era empilhando, ou era enfileirando, ou girando, tive o que mais ele usava, né? ele me usava como instrumento para chegar no que ele queria, né? E pegava a minha mão e levava até o objeto. Eu acho que seria isso, eu tinha uma sensibilidade assim, não gostava de ficar de calçado nem de roupa, mas a gente não tinha conhecimento, né? E né? Buscou ajuda, né? De algum profissional, assim que percebeu os sinais ou houve demora, eu procurei na época o pediatra, né? Que na época era o doutor Airton e ele falou que daí, na época, ele falou que menino demorava, né? Eh, na questão de falar não, não tinha citado todos, né? Os detalhes ali que ele apresentava, né? Todos os comportamentos. E aí eu procurei uma fono também. Não consegui avaliação com ela, né? E aí acabou naquele período, ali acabei não procurando” (Entrevistada N. 2).

“Eu levei ela no pediatra e ele falou que não que era normal que o cérebro tava desenvolvendo que eu que tava entendendo errado” Entrevistado n. 4).

Nessa situação, identificam-se fatores que contribuem para o impasse: a variabilidade na apresentação dos sintomas, a escassez de profissionais qualificados para reconhecê-los e a falta de serviços especializados. Além disso, sabe-se que hoje é comum diagnosticar o autismo após os três anos, mas ao analisar retrospectivamente os principais sintomas do espectro do autismo, fica claro que alguns sintomas já estavam presentes nos primeiros meses de vida da criança. O autor ainda ressalta que a avaliação do profissional muitas vezes fica limitada, pois os primeiros sinais devem ser percebidos pela família durante o curso do desenvolvimento da criança, e posteriormente relatados ao médico para que ele associe esses sinais a essa patologia (Jendrieck, 2014).

3.6 CATEGORIA 6: ASPECTOS RELACIONADOS AO DIAGNÓSTICO

Nesta categoria destacam-se os aspectos relacionados ao diagnóstico, como a pressão familiar que os pais sofreram. É visto que 5 entrevistados relataram que sofreram pressão da família. Também se adentra no assunto da rede de apoio, onde 4 dos 6 entrevistados relataram ter rede de apoio após o diagnóstico. Os 5 dos 6 entrevistados relataram que consideram a AMA como rede de apoio, depois 2 votaram na família e 2 em amigos. Dentre as respostas, também se encaixa o tempo de diagnóstico que o filho contém. Cinco dos 6 entrevistados destacaram de 3 a 5 anos de diagnóstico, apenas 1 entrevistado relatou 7 meses de diagnóstico.

Anjos e Morais (2021) destacam que a rede de apoio é essencial para ajudar os pais a desenvolver estratégias eficazes de enfrentamento. Esta rede pode ser familiar ou social, que



inclui amigos, vizinhos, grupos religiosos, escola, comunidade, rede de trabalho, pais, equipe de saúde e políticas públicas que apoiam programas de assistência à família.

Mello *et al.* (2013, citado por Maia *et al.* 2016) advertiram sobre o retrato do autismo no Brasil, ao mostrar que diversas entidades atendem a população com TEA e/ou seus familiares e enfatizaram a importância do apoio aos pais cujos filhos foram diagnosticados com TEA. Os autores ainda argumentam que o apoio pode prevenir o sofrimento e solidão dos familiares, além de ampliar possibilidades de cooperação e sucesso em ajudar os familiares de crianças com TEA.

Para Tavares *et al.* (2020) é importante que a mãe de uma criança com TEA tenha uma rede de apoio, seja ela familiar, de profissionais ou de amigos, para poder prestar a ajuda necessária ao seu filho autista, pois são diversas as consequências que podem gerar perturbação na dinâmica familiar, sendo a mãe o membro da família mais afetado.

Riccioppo, Hueb e Bellini (2021) asseguram sobre a necessidade de redes de apoio e destacam as organizações não governamentais (ONGs), ressaltam ainda que o apoio social é considerado um mediador potencializador de otimismo e do bem-estar materno, pois é necessário oferecer mais conforto e segurança às mães de crianças com TEA.

3.7 CATEGORIA 7: IMPACTOS NA PROFISSÃO DOS PAIS

Nessa categoria, podemos constatar que 4 entrevistados afirmam ter sofrido alterações na sua rotina de trabalho, e 2 entrevistados afirmam que não tiveram nenhum tipo de impacto na sua profissão. Dentre os relatos dos 4, destacam que precisaram reduzir carga horária, sair do trabalho, baixa autoestima no ambiente de trabalho, e busca por aperfeiçoamento sobre o TEA para incluir na rotina de trabalho. Falas dos entrevistados:

“[...] Sim. Como daí redução de carga horária, sim, porque eu não aguentei, até eu demorei a pedir; mesmo sendo funcionária pública sabendo que eu tinha direito eu demorei a pedir, mas assim a questão dos quatro meses atrás o bicho começou a pegar porque daí eu tinha que não tinha quem levasse porque meu sogro às vezes não está meu marido trabalha na região então ele não fica aqui hoje ele está de folga, mas eu não estava vencendo mais sabe? E eu não conseguia mais levar ele nas terapias e aí ele saía no prejuízo e eu não conseguia sabe? Trabalhar meio estressada, cansada, né? Porque requer um tempo a mais. Daí eu entrei com o pedido e consegui agora faz umas duas semanas” (Entrevistado N. 1).



“Eu trabalhava na época, ah! interferiu assim, porque na época que fiquei bem deprimida ali, né? Todo mundo percebia, né? Eu acabei ficando mais arrasada, daí a psicóloga lá do hospital vinha conversar comigo, né? Até teve uma época que fiz um acompanhamento com ela lá, né? Que a minha chefe tinha solicitado, e no mais, assim, até que não aconteciam casos às vezes de chegar atrasada devido a correria, né? Daí, com duas crianças para estar correndo, e daí a correria de terapias enfim, mas assim, graças a Deus, à minha chefe lá, ela era bem compreensiva nessa parte, sabe?” (Entrevistado N. 2).

“Sim. Eu precisei pedir a conta. Eu estava três anos concursada. Eu já tinha passado o estágio probatório quando veio o diagnóstico ali que daí e a Laura não podia mais estudar no período integral, que ela teria que ficar meio período e eu não tinha o que fazer com ela. Então a gente acabou desestruturando tudo, aí eu precisei pedir a conta, precisei abandonar naquele momento. Eu precisava cuidar delas” (Entrevistado N. 4).

Para Mestrinho (2018), quando se trata do impacto que o nascimento de um filho com autismo tem na vida profissional destes pais, percebe-se que a maioria das mães tem que pedir redução da jornada de trabalho, abdicar da progressão da carreira ou mesmo mudar de situação profissional e decidir trabalhar por conta própria para poder acompanhar o desenvolvimento do seu filho. Não podemos deixar de mencionar que algumas mães tiveram que parar de trabalhar.

Santos (*apud* Mestrinho, 2018) afirma sobre o impacto que o TEA tem no sistema familiar desde o início pela forma como estes pais têm de gerir o seu quotidiano, a sua organização, a integração de rotinas mais complexas e variadas, e a procura constante de respostas adequadas ao filho.

Após o diagnóstico, a vida dos pais e a psicodinâmica familiar, por exemplo, para as mães que trabalham fora de casa, a rotina muda completamente, e então a mãe precisa se dedicar ao filho. A rotina diária e social da família é desestabilizada pela presença do TEA, e a família muitas vezes experimenta frustração, ansiedade e sensação de fraqueza no ambiente social (Mestrinho, 2018).

3.8 CATEGORIA 8: IMPACTO NA RELAÇÃO FAMILIAR E ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO PARA OS PAIS

Nesta categoria, constatamos impactos no sistema familiar, 3 dos 6 entrevistados relataram ter sofrido impacto na relação familiar após o diagnóstico, dentre essas interferências destacaram divergência entre o casal, mudança nas suas rotinas dentro do



ambiente familiar, e alguns relataram não ter sofrido nenhum tipo de mudanças, além dessas questões também podemos observar sobre o acompanhamento psicológico, onde 3 entrevistado relatou que fazem acompanhamento psicológico e 3 entrevistados não fazem, mas ao frisar se considera necessário esse acompanhamento psicológico, a resposta dos 6 foram unânime, onde consideram necessário esse acompanhamento.

Nas palavras de Baldi, Porto (2015, citado por Silva, 2017), é no conjunto familiar que ocorrem as rupturas decorrentes do TEA, as atividades sociais são interrompidas, alterando assim o modo e os fatores emocionais da família, somando-se assim ao transtorno da criança durante o período de adaptação.

Silva (2017) afirma que as famílias de crianças com TEA podem sentir-se desanimadas no seu papel de socialização e muitas vezes não conseguem cumprir o que é aprovado e esperado socialmente, podendo também nesse ambiente familiar vivenciar situações que passam de períodos de bem-estar e alegria a crises de relacionamento.

“Ah! o diagnóstico interferiu bastante na vida do casal, porque daí a gente não tinha mais vida, a gente não saía, a gente não fazia nada porque ele não ficava, ele moía, ele não obedecia, ele dava, sabe? e ele se machucava, ele ficava na escola, babava, assim gente é, muita divergência entre o casal, sabe? A gente brigava muito e assim o casamento estava já no limite, ainda não é aquela coisa, porque, mas assim interferiu na vida familiar também, porque a gente não saía mais, a gente não ia mais nas casas das pessoas né nem dos amigos, primeira coisa que acontece no caso é essa, é da sociedade se evitam a gente, não que eles fizessem assim coisas, ele ficava nervoso agitado ele começava a chorar ele queria ir para a casa, ele não brincava não socializava a gente ia embora” (Entrevistado N.1).

Diante da observação da fala da entrevistada N. 1 sobre a interferência do diagnóstico na vida do casal, Vendrusculo (2014) diz:

Os filhos são um importante foco emocional para a família e principalmente para os pais. Portanto, quando se manifesta algo da ordem de um corte, de uma mudança ou até mesmo de uma barreira real em relação a eles, o mal-estar entre o casal é comum acontecer. Os pais têm em cada um deles uma extensão de suas esperanças e sonhos de vida. O rompimento das expectativas em relação ao filho, o sentimento de impotência em relação à deficiência e as opiniões divergentes de como lidar com essa situação abalam a dinâmica familiar, sendo necessária uma ressignificação gradual deste contexto. *“E o que mudou tudo, mudou a rotina, né?” (Entrevistado N. 1).*

De acordo com Silva (2017), podemos notar que o TEA faz com que a psicodinâmica familiar seja desestabilizada quando altera as atividades sociais que antes consideravam normais e o clima emocional em que vivem. O que acontece é que os pais percebem que seus



filhos são aceitos por outras pessoas, como também muitas vezes leva à rejeição por parte de outras pessoas, podendo então gerar na família depressão, baixa autoestima e isolamento social. Neste sentido, o impacto causado no contexto familiar pode produzir efeitos negativos no processo de comunicação e interação.

Sendo assim, o tratamento do TEA só terá um desenvolvimento saudável com a participação da família, e para isso é necessário preparar esses pais e também acompanhá-los (Alencar; Pinto, 2021).

No entanto, Silva (2017) afirma que, quando se parte para a contribuição da psicologia, especialmente para os pais de crianças com TEA, tornam-se mais raras as pesquisas e estudos sobre como a ciência pode ajudar e desenvolver tratamentos e cuidados para eles. A necessidade de adaptação constante e mudança de papéis está implícita devido à crescente demanda por tarefas. Os riscos de esgotamento e problemas emocionais são elevados. Os familiares que cuidam do paciente sentem-se pressionados e assumem atitudes controladoras em relação aos demais familiares, o que contribui para as dificuldades relacionais.

Os autores ainda destacam as famílias disfuncionais, nas quais valorizam o mito de manter a posição em questão de não facilitar as mudanças no ambiente. Sintomas apresentados pelo membro podem estar camuflados no comportamento desadaptado (Sprovieri e Assumpção Junior, 2001).

Machado *et al.* (2018) afirmam que quanto maior for a inclusão dos familiares nos atendimentos de suas crianças, maior o reconhecimento de que necessitam de apoio para partilhar cuidados práticos com os filhos, bem como prestar apoio psicológico nos serviços e instituições, seja por meio de grupos de familiares ou atendimentos individuais, isto porque é claro que a atenção às famílias e aos seus membros pode contribuir tanto para o seu bem-estar como para o bem-estar dos seus filhos. Pode-se notar na fala da entrevistada N. 4:

“[...] Sim, eu precisei fazer antes e agora eu voltei a fazer porque é, é muito pesado, é muito puxado, você se sente culpado, você se sente pressionado [...]”. “[...] Então, se eu não tivesse esse acompanhamento, eu não consigo. Se eu não tiver esse suporte psicológico, eu não consigo [...]”. “[...] Hoje a Ama está ajudando as famílias também. Então lá eu consigo o atendimento [...]” (Entrevistado N. 4).



Andrade e Rodrigues (2010, *apud* Silva, 2017) argumentam que os pais necessitam de acompanhamento e intervenção profissional, pois podem não ter informação ou experiência sobre o assunto e podem desenvolver sentimento de insegurança e medo de ter um filho “diferente”.

A intervenção e o apoio psicológico são extremamente importantes para esses pais, pois este profissional é responsável por atender às necessidades de cada pai por meio de estratégias eficazes baseadas em uma análise minuciosa de suas necessidades (Silva, 2017).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do presente estudo, foi possível compreender, que o diagnóstico de TEA causa um grande impacto na vida dos pais, pois inicialmente passam pela idealização do filho perfeito e se deparam com a realidade, e os pais acabam sofrendo pela perda desse filho perfeito. Nota-se que o diagnóstico acaba se tornando um grande desafio para os pais aceitarem, pois leva tempo e só pode ser feito meses após o nascimento da criança. Nesse período, a família passa por um período de realização e sonho com o filho, e logo depois tudo muda com o resultado do diagnóstico.

Diante das respostas dos entrevistados, podemos observar que os pais se mostram esperançosos quanto ao futuro do filho, com grandes expectativas, e buscam por um futuro igualitário, independente do diagnóstico de TEA, eles enxergam o filho com grande capacidade. Podemos perceber também que os pais trabalham mais a autonomia do filho, visto que, devido ao diagnóstico de autismo e por ter algumas limitações, eles investem mais na autonomia e independência, tendo uma visão ampla futuramente, quando eles se tornarem adolescentes e adultos.

Em relação ao desenvolvimento da criança, obtivemos uma grande positividade nas respostas, pois os pais se consideram fundamentais no processo de desenvolvimento dos filhos, sendo que o primeiro ambiente social em que a criança faz parte é sua família. Então, para esses pais, fazerem parte do processo de desenvolvimento do filho é indispensável. Mesmo com as devidas dificuldades e limitações, estão sempre lutando para um desenvolvimento melhor e mais saudável.



Diante dos relatos de cada participante, encontrara-se sentimentos de negação, culpa, ansiedade, depressão, tristeza e angústia, alguns pais relataram se sentir culpados em relação ao transtorno do filho, outros não passaram pelo processo de aceitação e ainda é notável que alguns permanecem em negação, também destacaram as dificuldades que enfrentaram após o diagnóstico, sendo a primeira dificuldade o diagnóstico em si, alguns pais pontuaram bastante a falta de conhecimento da sociedade sobre o transtorno, que as pessoas ao olharem para a criança fazem julgamentos, ou críticas em relação ao seu comportamento, já trazendo uma definição pré-concebida da criança e culpando os pais por não educar os filhos.

Também entre os relatos destaca-se a dificuldade de se comunicar com a criança, o fazer a criança entender comandos, pois uns dos sinais do autismo é essa condição da verbalização, sendo que eles necessitam mais de materiais visuais, podemos ver também que alguns pais tiveram dificuldades na aceitação escolar, pelo fato da criança não demonstrar nada visivelmente que mostre ser autismo, existe um certo preconceito por parte dos profissionais educadores e assim já julgam que a criança não tem nada, então, alguns pais relataram ouvir isso desses profissionais. Portanto, constatou-se que a família desempenha um papel muito importante na vida de uma criança autista. Também, essa família nunca estará preparada para lidar com o fato de ter um filho com autismo, mas acaba aceitando e aprendendo mais sobre o transtorno que afeta a vida do filho, procurando entender e conhecer tudo, tratar bem, saber lidar e promover uma boa qualidade de vida para a criança.

Percebe-se nesta pequena amostra, que os pais são os primeiros a notarem os sinais de alerta do TEA no filho, e as primeiras evidências percebidas por eles foram dificuldade de interação social, choro excessivo e as brincadeiras de maneira inapropriada, e a faixa etária destacada foram entre 1 ano 6 meses até os 5 anos, muitos relataram que ao notar algo diferente no filho logo procurou pelo pediatra e ali relataram suas queixas, mas por falta de conhecimento o mesmo profissional proferia que era considerado desenvolvimento normal que os pais estavam ansiosos e não precisavam se preocupar com os sinais diferenciados, pois estava tudo dentro da “normalidade”. Portanto, é necessário que os profissionais da área infantil estejam atentos às queixas trazidas pelos pais, pois são eles que convivem diariamente com a criança, e na maioria das vezes são os primeiros a perceber o desenvolvimento atípico.



Foi possível observar a importância do apoio emocional na vida dos pais de crianças com TEA. Pode-se analisar que a psicodinâmica familiar está passando por mudanças devido ao diagnóstico de TEA, principalmente a rotina desses pais, que muda completamente em função da criança. Portanto precisam adquirir paciência e atenção, pois cada dia é uma nova descoberta.

Nas coletas dos dados do presente estudo destacam-se também que em cada família existem mudanças positivas e negativas na relação entre os pais e a criança com TEA, a primeira é uma forma acolhedora de ajudar e apoiar os pais, a segunda é a rejeição dos familiares com a criança e com os pais, levando-os à exclusão da vida social. Diante de alguns relatos percebe-se que alguns precisaram mudar toda sua rotina diária, tanto profissional ou pessoal, mas também é notável que teve relatos de alguns entrevistados que destacaram não ter sofrido nenhum tipo de mudança no ambiente familiar, diante de pesquisas científicas, muitos autores argumentam e afirmam que após o diagnóstico de TEA a família necessita fazer mudanças drásticas em suas rotinas, quando um ambiente familiar não passam por esse processo, podemos afirmar que ainda essa família está em processo de negação, entrando no padrão disfuncional daquilo que é necessário para a criança diagnosticada.

À luz do que foi apresentado, pode-se concluir que há necessidade de os pais serem mais ouvidos para poderem então relatar a sua situação, experiências, sentimentos, medo, adaptação e mudanças diante do diagnóstico.

Ressalta-se que a AMA se torna um ponto de apoio muito importante na vida dessas famílias, ao relatarem como seria difícil para eles se não tivessem essa equipe para auxiliá-los e ajudar no desenvolvimento do filho, sendo na instituição que muitas das vezes encontram ajuda para o tratamento do filho, sendo também o único meio de interação social de alguns pais.

Sendo assim, vale ressaltar sobre o trabalho do psicólogo, é importante esse acompanhamento psicológico, que esse profissional ajuda os pais e familiares neste processo de restauração do vínculo familiar, que estejam sempre atualizados para orientá-los, ajudá-los a compreender, discutir, e evocar os sentimentos presentes diante do diagnóstico de TEA,



para poder ser elaborado o luto da criança idealizada, ser capaz de esclarecer expectativas e desejos e agir diretamente sobre eles, para que assim possa facilitar o processo de adaptação, fortalecimento, autoestima, a esperança e desejo de mudança.

Foi de grande valia realizar esta pesquisa, pois a pesquisa atingiu o seu objetivo, mostrando os impactos causados pelo diagnóstico de TEA, as dificuldades enfrentadas pelos pais e a importância do acompanhamento psicológico para esses pais. Concluo com o intuito de despertar novos interesses em pesquisas para esta área da atuação do psicólogo. É um tema que possibilita muitos estudos e aprendizados para a vida profissional.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, S. R. F.; PINTO, S. J. C. Os desafios vivenciados por famílias de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista. **Perspectivas em Diálogo**, v. 8, n. 16, p. 164-182, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i16.10668>. Acesso em: 1 maio 2023.
- BRAGA, B. A.; MORAIS, N. A. As vivências de famílias com crianças autistas: uma revisão integrativa da literatura. **Ciência Psicológica**, v. 15, n. 1, e2347, 2021. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212021000101203&script=sci_arttext. Acesso em: 29 out. 2023.
- BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006. Disponível em: https://feapaesp.org.br/material_download/325_Os%20deficientes%20e%20seus%20pais%20-%20Leo%20Buscaglia. Acesso em: 28 out. 2023.
- CUNHA, J. H. S.; PEREIRA, D. C.; ALMOHALHA, L. O significado de ser mãe ou pai de um filho com autismo. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 6, n. 1, p. 26-34, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4979/497955422005/497955422005.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.
- DUARTE, O. A. E. Aceitação dos pais para o transtorno do espectro autista do filho. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, v. 5, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/479>. Acesso em: 21 maio 2023.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANCO, V. Paixão-dor-paixão: pathos, luto e melancolia no nascimento da criança com deficiência. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 18, n. 2, p.



204-220, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rlpf/a/6bsNzbMHg8VFtVMFFrcDHGD/>. Acesso em: 29 out. 2023.

JENDREIECK, C. O. Dificuldades encontradas pelos profissionais da saúde ao realizar diagnóstico precoce de autismo. **Psicologia Argumento**, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/20149>. Acesso em: 1 nov. 2023.

KUBLER-ROSS, E. Sobre a morte e o morrer. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LONGO, I. S. F. et al. **Independência em atividades de vida diária (AVDs) em crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA):** a perspectiva de profissionais da terapia ocupacional. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/53314>. Acesso em: 1 nov. 2023.

LOPES, E. R. B. **Autismo:** trabalhando com a criança e com a família. São Paulo: EDICON: AUMA, 1997.

MACHADO, M. S.; LONDERO, A. D.; PEREIRA, C. R. R. Tornar-se família de uma criança com transtorno do espectro autista. **Contextos Clínicos**, v. 11, n. 3, p. 335-350, 2018. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1983-34822018000300006&script=sci_arttext. Acesso em: 4 jun. 2023.

MAGRO, C. M. T. A. **As expectativas de pais de crianças com desordem do espectro autístico quanto ao seu desenvolvimento e escolarização.** 2008. Disponível em:

<https://repositorio.usp.br/item/001676850>. Acesso em: 28 out. 2023.

MAIA, F. A. et al. A importância da família no cuidado da criança autista. **Revista Saúde em Foco**, v. 3, n. 1, p. 66-83, 2016. Disponível em:

<http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/saudeemfoco/article/view/719>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, M. **Relações familiares e socioafetivas dos autistas.** São Leopoldo: Uniasselvi, 2019.

MESTRINHO, M. C. **Necessidades, dificuldades e preocupações dos pais de crianças com perturbações do espectro do Autismo.** 2019. Tese de Doutorado. Disponível em:

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30845/1/Maria_Ceu_Mestrinho.pdf. Acesso em: 1 nov. 2023.

OLIVEIRA, I. G.; POLETTO, M. Vivências emocionais de mães e pais de filhos com deficiência. **Revista SPAGESP**, v. 16, n. 2, p. 102-119, 2015. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-29702015000200009&script=sci_arttext. Acesso em: 4 jun. 2023.



OLIVEIRA, A. C. **O papel da família no processo de inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista.** 2015. Disponível em:

<https://bdm.unb.br/handle/10483/15065>. Acesso em: 30 out. 2023.

ONZI, F. Z.; GOMES, R. F. Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Revista Caderno Pedagógico, Lajeado**, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015.

Disponível em: <https://www.revistaeletronicafunvic.org.br/index.php/cadped/article/view/15>. Acesso em: 30 out. 2023.

PAIVA JUNIOR, F. Preconceito x informação. **Revista Autismo**, São Paulo, n. 2, p. 10-15, 2012. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/RevistaAutismo002.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

PINTO, R. N. M. et al. **Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares.** **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, e61572, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.61572>. Acesso em: 4 jun. 2023.

RICCIOPPO, M. R. P.; HUEB, M. F. D.; BELLINI, M. Meu filho é autista: percepções e sentimentos maternos. **Revista SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 2, p. 132-146, 2021. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-29702021000200011&script=sci_arttext. Acesso em: 29 out. 2023.

RIBEIRO, A. G. **Impacto psicológico da família ao receber o diagnóstico de autismo.** 2020. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) - Universidade Federal do Mato Grosso, Sinop, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/548>. Acesso em: 5 set. 2023.

SCHMIDT, C. (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** Campinas: Papyrus, 2014. (Série Educação Especial).

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

SILVA, B. S. et al. Dificuldade no diagnóstico precoce do transtorno do espectro autista e seu impacto no âmbito familiar. **Anais do CIPEEX**, Anápolis, v. 2, p. 1086-1098, 2018.

Disponível em:

<https://www.unievangelica.edu.br/editora/anais/ciepeex/2018/1-1086-1098.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2023.

SILVA, N. M. **Transtorno do espectro autista: possíveis impactos do diagnóstico para os pais.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) - Centro Universitário UNIFAEMA, Açailândia, 2017. Disponível em:

https://unifaema.edu.br/arquivos/2017/tcc_psicologia_natalia_martins.pdf. Acesso em: 2 nov. 2023.



SOUZA, J. C. et al. Atuação do psicólogo frente aos transtornos globais do desenvolvimento infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 24-31, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000200004>. Acesso em: 18 maio 2023.

SOUZA, V. M. et al. A percepção dos sinais de alerta por pais e/ou cuidadores de pacientes com transtorno do espectro autista. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 22, n. 1, p. 45-52, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9304202200010005>. Acesso em: 2 nov. 2023.

SPROVIERI, M. H. S.; ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B. Dinâmica familiar de crianças autistas. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 230-237, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0004-282X2001000200014>. Acesso em: 2 nov. 2023.

TAVARES, J. J. et al. Filhos autistas e os fatores de insegurança da mãe quanto ao seu futuro. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 12736-12753, 2020. DOI: 10.34119/bjhrv3n5-112. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/16831>. Acesso em: 28 out. 2023.

VENDRUSCULO, L. E. B. **A descoberta da deficiência do filho: o luto e a elaboração dos pais**. 2014. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br/handle/123456789/2665>. Acesso em: 17 maio 2023.



ANÁLISE PSICANALÍTICA SOBRE O LUGAR DE “FALATÓRIO” DA MULHER NEGRA

PSYCHOANALYTIC ANALYSIS ON THE PLACE OF “FALATORY” OF THE BLACK WOMAN

 <https://doi.org/10.57108/iesj.congresso2024.11>

Jucilene Aragão²⁶

Rafael Rodrigues Schmitt²⁷

RESUMO

Através do presente artigo, tornou-se possível discorrer e analisar o lugar de fala da mulher negra numa perspectiva psicanalítica. O estudo faz um apanhado sobre a historicidade do lugar socialmente designado para a mulher negra, desde o período escravista até a atualidade. Busca em sua narrativa evidenciar a história de Stella do Patrocínio, analisando alguns de seus falatórios que passaram a ser ouvidos e aceitos como poemas. Analisa de que maneira a psicanálise/clínica psicanalítica pode possibilitar a fala e ressignificação da história da mulher negra para além dos constructos sociais. O desenvolvimento desse artigo se deu através do método qualitativo, atentando para uma vasta pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: mulher negra; fala; lugar de “falatório”; psicanálise.

ABSTRACT

Through this article it became possible to discuss and analyze the place of speech of black women from a psychoanalytic perspective. The study makes an overview of the historicity of the place socially assigned to black women, from the slavery period to the present time. In its narrative, it seeks to evidence the history of Stella do Patrocínio, analyzing some of her speeches that came to be heard and accepted as poems. It analyzes how psychoanalysis / psychoanalytic clinics can make possible the speech and the re-signification of the black woman's history beyond social constructs. This article was developed through the qualitative method, based on a vast bibliographical research.

Keywords: black woman; speech; space of "talk"/"chatter"; psychoanalysis.

²⁶ Acadêmica da 9ª fase do Curso de Psicologia do Centro Universitário UNIFACVEST.

²⁷ Psicólogo – professor do Curso de Psicologia do Centro Universitário UNIFACVEST, mestre em Práticas Transculturais. Doutorando em Literatura.



1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a expressão “lugar de fala” tem sido reverberada socialmente e ganha cada vez mais destaque entre pessoas negras, e sobretudo as mulheres. Expressão sustentada e defendida pela filósofa e escritora Djamilia Ribeiro, amparada por pensadores como: Sojourner Truth, Patricia Hill Collins, Donna Haraway, Gayatri Spivak, Linda Alcoff e Grada Kilomba, a filósofa produz seus questionamentos tomando por base a reflexão de que diferentes categorias de resistência, composta por mulheres negras, poderiam somar forças e se unir sob a noção de lugar de fala (Ambra, 2019).

De acordo com as referências e argumentos utilizados pela escritora, é possível deduzir que, para ela, o falar serve para romper o silêncio imposto por uma sociedade estruturalmente racista. “A saída seria, assim, colocar em evidência as experiências de resistência de pessoas subalternizadas, já que o lugar de fala dessas diferiria sensivelmente dos sujeitos privilegiados” (Ambra, 2019). Em consonância com esta última enunciação, Ribeiro (2017, p. 23) afirma que a mulher negra é colocada num lugar de objeto, possuindo assim uma função determinada, uma “[...] cadeira, por exemplo, serve para que a gente sente, uma caneta, para que possamos escrever”, pensar o ser humano da mesma forma é removê-lo da humanidade. Para a psicanalista Grada Kilomba, a mulher negra é o outro do outro. Ela afirma que as narrativas de separação servem para manutenção do apagamento e invisibilidade das mulheres negras nos debates políticos e acadêmicos (Kilomba *apud* Ribeiro, 2017).

Com o objetivo de construir uma narrativa sobre a invisibilidade e ao mesmo tempo costurar com o lugar de “falatório” da mulher negra, é relevante discorrer sobre a historicidade de Stella do Patrocínio. Sendo mulher, negra e pobre, possuía o trinômio (gênero, raça e classe social) que a colocou no lugar de apagamento. Filha de Manoel do Patrocínio e Zilda Xavier do Patrocínio, Stella do Patrocínio nasceu em 1941 e trabalhava como doméstica, mesmo trabalho exercido por sua mãe. Em 1962, aos 21 anos, enquanto tentava se deslocar de Botafogo à Central do Brasil, foi abordada sem maiores explicações por uma viatura policial que a levou para um pronto-socorro e em seguida foi encaminhada para o Centro Psiquiátrico Pedro II. Sendo considerada esquizofrênica, foi transferida 3 anos depois para a Colônia Juliano Moreira, onde permaneceu trancada até sua morte, em 1992.



Ela passou 30 anos de sua vida isolada no manicômio, da década de 1960 até a década de 1990, e chamou atenção pela sua singularidade em um ambiente onde a uniformidade era uma característica predominante. Nas atividades destinadas aos internos, eram poucas as vezes em que Stella desenhava e escrevia. O grande diferencial percebido nela foi o seu “falatório”, que, observado por uma perspectiva diferente, se tornou poesia (Reino, 2001).

Na tentativa de entender as articulações e de que maneira as intenções e argumentos apresentados podem contribuir para a fala da mulher negra, sem deixar de lado sua singularidade e subjetividade, este estudo tem como objetivo fazer uma análise psicanalítica dessas questões. “E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados [...] que neste trabalho assumimos nossa própria fala” (Gonzales *apud* Ribeiro, 2017, p. 7).

2 MATERIAL E MÉTODOS

O desenvolvimento desse estudo se deu utilizando o método qualitativo, atentando para a investigação de vasta pesquisa bibliográfica através de artigos, livros, matérias e textos científicos. Kripka (2015) explica que, num estudo qualitativo, a busca por informações na investigação leva o pesquisador a fazer caminhos variados. De maneira geral, os instrumentos utilizados são: questionários, entrevistas, observação, grupos focais e análise documental.

Dentre as possibilidades de pesquisa supracitadas, Kripka (2015) destaca a análise documental. Este tipo de pesquisa utiliza documentos com o objetivo de tratar e interpretar informações, visando à compreensão da fonte pesquisada, havendo assim aumento de detalhes e, conseqüentemente, os dados tornam-se mais significativos. Sendo de responsabilidade do pesquisador selecionar e analisar os documentos que servirão de fundamentação para o estudo.

Sant Ana e Lemos (2018, p. 532) alertam para a qualidade da pesquisa no intuito de evitar um amontoado de informações difusas e irrelevantes. “Assim sendo levará o pesquisador a responder à questão inicial e sobretudo terá subsídios teóricos e práticos consistentes e bem fundamentados, contribuindo para melhoria do problema pesquisado”.



Portanto, a pesquisa qualitativa permite uma aproximação e uma compreensão da realidade a investigar. Caracteriza-se por um processo permanentemente inacabado. “A pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos” (Silveira e Córdova *apud*. Sant Ana; Lemos, 2018, p. 533).

3 HISTORICIDADE DA MULHER NEGRA

Para ser possível discorrer sobre a mulher negra na atualidade e seu lugar, é fundamental fazer um apanhado de como esta mulher foi e ainda é vista na sociedade, desde o período escravocrata até os dias atuais. De acordo com Paiva (2018), a condição da mulher negra observada na sociedade é uma das formas de discriminação mais incompreensíveis. Essa segregação se imprime exatamente num trinômio formado por raça-gênero-classe e, da mesma maneira, deve levar em conta outros aspectos como a sexualidade e as características geracionais. Diante disto, torna-se impossível falar da situação da mulher negra no Brasil sem levar em conta a história envolvida na estrutura estabelecida a partir da escravidão de negros.

Com o deslocamento obrigatório de pessoas negras, aqui em particular as mulheres, para fora do seu país e continente de origem, objetivando a escravização, uma das primeiras atitudes impostas era o batismo cristão, que tinha como uma de suas consequências a retirada do nome africano que designava cada mulher, sendo substituído por um nome cristão e que informasse a qual dono pertenceria (Dourado, 2018). “Eles nos tiravam do nosso país e das nossas propriedades, faziam nossos batismos na religião deles, mudavam nossos nomes e diziam que precisávamos honrar outros deuses” (Gonçalves, 2006, pág. 541). Socialmente falando, este ato retira do sujeito parte de sua cultura e tende a um apagamento da sua história, contada a partir de seu nome de origem, nome africano. Para Tesone (2019), o nome próprio é o fundamento e inseparável de cada sujeito. A simples pronúncia de um nome, aparentemente sem significado algum, considerando suas sílabas e som, faz rememorar diversas lembranças e sentimentos dos mais variados tipos e intensidades. Não poder ser chamado nem se apresentar pelo nome que carrega tantos significantes coloca a pessoa num estado de inexistência.



Segundo Collins (*apud* Paiva, 2018, p. 4), “[...] a escravidão foi uma instituição específica de raça, classe e gênero”. Oficializada a partir de um profundo caráter patriarcal, cada indivíduo da sociedade tinha um papel determinado com base no trinômio supracitado. A sexualidade das mulheres brancas era monitorada, objetivando a garantia de sua castidade, mantendo assim a certificação de que os bens passariam para a posse dos legítimos herdeiros dos senhores, brancos e ricos, o que mantinha as posses das propriedades e bens dentro da mesma rede familiar. Desta forma, as mulheres brancas eram consideradas privilegiadas, com exceção das mulheres brancas pobres, que desfrutavam minimamente desse dito privilégio. Neste contexto, as mulheres negras foram colocadas numa posição de inferioridade, avaliada pela sua cor, e tinham sua fecundidade utilizada como ferramenta para manutenção e permanência da mão de obra escrava, considerando que as crianças geradas por elas também tinham como destino a escravidão. “Enquanto a mulher branca era guardada e vigiada, a mulher negra era submetida ao abuso sexual, ao estupro e a humilhações. No período escravocrata, estuprar uma negra não era crime, e sim um sinal de virilidade do homem branco” (Santos *apud* Silva e Souza, 2017, p. 1-2).

Com a pseudoabolição da escravatura, as pessoas continuaram sendo mantidas em trabalhos análogos a escravidão. Não havia plano para inserção social da população escravizada. Por falta de opção, muitas mulheres continuaram com seus senhores, exercendo a mesma função de cuidado da família e da casa patriarcal. De acordo com Hilário (2022), a lei Áurea não trouxe a possibilidade de escolha para as mulheres negras, pois se mantiveram fora dos locais de estudo e da oportunidade de adquirirem conhecimento para execução de funções intelectuais, mantendo a continuidade do trabalho doméstico. Em consonância com esta afirmação, reitera: “Destruir a autoestima da mulher negra se constituiu na mais violenta e perversa forma de controle social: o fortalecimento da ideia de que ela não era o suficiente para uma existência plena faz com que essa mulher se apequene para caber numa vida que não escolheu”. A respeito disto, Lorde (1984) afirma que:

Fomos socializadas para respeitar mais ao medo que às nossas próprias necessidades de linguagem e definição, e enquanto a gente espera em silêncio por aquele luxo final do destemor, o peso do silêncio vai terminar nos engasgando” (Lorde *apud* Cordeiro, 2014, p. 4).



Quando se discorre sobre a historicidade da mulher negra na sociedade, é pertinente fazê-lo também a partir do campo literário, onde se constata um apagamento e ocultação dessas mulheres. Segundo Jesus (2019), o encobrimento da colaboração das mulheres negras, como participantes da história da construção do Brasil, tem resultado no apagamento do existir deste grupo social. Essa prática ocorre em diversos campos, a exemplo do campo literário.

Mesmo que na condição de sujeitos, as mulheres negras não estão presentes nos anais da “história oficial”, sendo que suas múltiplas e vastas contribuições permanecem fora dos livros didáticos e do imaginário da população. Em decorrência deste cenário, constata-se um desconhecimento geral. Ignora-se desde a participação das mulheres negras nos grandes episódios históricos brasileiros aos pequenos fatos e feitos protagonizados, quase sempre, em um cotidiano hostil (Schumacher; Brazil *apud* Jesus, 2019).

Jesus (2019) afirma, ainda, que a omissão relacionada a narrativa desenvolvida por escritoras negras aponta para a destruição da existência dessas pessoas, bem como para o apagamento da sua participação na estruturação de uma literatura com multiplicidade de vozes, impossibilitando assim o caminhar para uma sociedade com igualdade e justiça. Santos (2005) afirma que a história do Brasil é constituída por condutas preconceituosas que têm como fim desconsiderar, desacreditar, diminuir, deixar de fora as chamadas “minorias” (apesar de ser a grande parte da população do Brasil) do processo de desenvolvimento do país. “Este princípio da ausência, no qual algo que existe é tornado ausente, é uma das bases fundamentais do racismo” (Kilomba, 2020, p. 12). Kilomba (2020) reitera, ainda, que a mulher negra serve como a outra de outros, pois não é branca nem homem, no esboço colonial caracteriza uma dupla ausência que a torna totalmente inexistente.

Através da música, *A carne*, Soares (2021) canta sobre o valor e lugar designado para a pessoa de pele negra. “A carne mais barata do mercado é a carne negra [...] Que vai de graça pro presídio. E para debaixo do plástico. Que vai de graça pro subemprego. E pros hospitais psiquiátricos”. Essa letra serve para mostrar o lugar que socialmente a mulher negra é designada a ocupar, a desvalorização do seu corpo e a negligência relacionada à existência dessa mulher como um ser humano. Apesar de atualmente não existirem as lojas onde as pessoas negras eram expostas como mercadoria, nem os manicômios onde eram tratadas como animais, o não valor da sua existência continua sendo uma realidade, afirma Queiroz (2017). Neste sentido, Stella do Patrocínio, mulher, negra e pobre, carrega em sua história as



marcas que evidenciam o tratamento direcionado às mulheres com essas características. Relatos feitos por ela mesma e ocorridos na década de 1960, quando foi sequestrada e levada para um manicômio, onde foi mantida por 30 anos, até sua morte, dão voz a várias mulheres que eram silenciadas e perdiam o controle e domínio do próprio corpo, sendo internadas como loucas (Zacharias, 2020). O enquadramento da mulher negra como louca surge também como forma de silenciamento e apagamento, visto que a loucura exclui o sujeito dos seus papéis sociais e dos laços familiares.

Assim, entender os efeitos dessas relações hierárquicas nos faz compreender de que forma foram produzidos os estereótipos negativos atribuídos historicamente às mulheres negras, que nos faz sermos lembradas como mucamas e não como aquelas vindas de Dandara de Palmares, Luiza Mahin, Aquatune, Zeferina, Teresa de Benguela, Nzinga Mbandi, entre outras (Assis, 2016, p. 25).

Os aspectos aqui levantados a respeito da história da mulher negra na sociedade poderiam ser considerados passado se de fato tivessem deixado de existir, entretanto, nos dias atuais ainda é possível encontrar mulheres negras que sentem na pele as dores e sofrimentos ocasionados pela colonização. De acordo com G1 (2022), a doméstica Madalena Santiago da Silva foi resgatada de um trabalho análogo à escravidão na região metropolitana de Salvador/BA. Madalena trabalhou por 54 dos seus 62 anos sem receber salário, sofreu maus tratos e foi vítima de empréstimo em seu nome. O lugar de inferioridade e a aceitação do que foi imposto há séculos atrás reverberam ainda hoje, isso fica evidente quando a repórter Adriana Oliveira tenta tocar a mão de Madalena e é surpreendida pela negativa da doméstica por considerar feio o toque de uma mão preta numa mão branca. Evidenciar essas histórias é fundamental para entender as nuances que existem na fala da mulher negra.

4 LUGAR DE “FALATÓRIO” – FALA, DISCURSO

Atualmente, a expressão “lugar de fala” tem repercutido através da escrita e voz da filósofa Djamila Ribeiro, mas tem seu sentido deturpado por muitas vezes ser entendido como um incentivo e até mesmo reforço à permanência da população negra em lugares socialmente designados, levando à negação da necessidade de todos falarem e se comprometerem com as questões raciais e especificamente o racismo. “Haveria, assim, uma ideia fixa por trás de suas nomeações, muitas falas similares sobre um mesmo lugar” (Ambra, 2019, p. 86). Ribeiro (2017) afirma que pensar o lugar de fala é questionar a estrutura



estabelecida de uma classificação do saber. Para a filósofa, falar não se limita à emissão pura e simplesmente de um conjunto de letras que formam as palavras e um discurso, mas traz em si a possibilidade de existência.

Pensamos lugar de fala como refutar a historicidade tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de locus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo (Ribeiro, 2017, p. 37).

A autora, Ribeiro (2017), ressalta ainda que as vivências e, conseqüentemente, as experiências dessas mulheres não são as mesmas por estarem posicionadas na mesma hierarquização social, devendo atentar-se para a subjetividade de cada ser. Para Ambra (2019), a proposta apontada por Ribeiro é possibilitar que grupos que sofrem com a desigualdade, preconceito e que têm baixa representatividade em espaço de influência, tenham suas falas e vivências reconhecidas e que sejam eles mesmos os interlocutores e possam ter suas falas vistas de maneira favorável e abrangente, ganhando uma nova perspectiva social.

Ela atuaria aqui como forma de romper o silêncio e mostrar as verdades dos sujeitos encobertas pela dominação. Trata-se de uma fala cujo motor é a explicitação de uma identidade positiva e na qual o agente (politizado) tem consciência de seu lugar (racializado e generificado) e usa a fala para dar testemunho das opressões e sofrimentos que seriam invisibilizados pela fala da cultura dominante – branca e machista. Sua aposta transformativa parece apontar para uma coincidência entre lugar, identidade e fala, que, política e conceitualmente, deveriam, portanto, convergir (Ambra, 2019, p. 88).

Como uma exceção ao que foi e ainda vem sendo regra no que tange ao não lugar de fala e conseqüentemente escuta da mulher negra, Stella do Patrocínio pode ser tomada como exemplo de uma voz que conseguiu ultrapassar os muros da Colônia Juliano Moreira, asilo para onde foi levada em 1966, com diagnóstico de personalidade psicótica e esquizofrenia. É importante ressaltar que esse alcance se deu após sua morte, em 1992, e que ela não teve oportunidade de perceber que o seu “falatório”, pois era dessa forma que ela se referia à sua própria fala, passou a ser considerado poesia (Zacharias, 2020). Esse processo de exteriorização do “falatório” de Patrocínio foi possível graças a um projeto desenvolvido após o início da Reforma Psiquiátrica Brasileira. No decorrer do projeto, Neli Gutmacher, artista plástica, e Carla Gaguillard, estagiária de psicologia, acompanhavam Stella do



Patrocínio e tiveram a iniciativa de, mesmo que precariamente, utilizar um gravador para registro do falatório de Stella, pois perceberam que a fala de Stella se destacava de maneira diferente em relação aos demais. (Reino, 2001) É fundamental pinçar e discorrer sobre a historicidade de Stella do Patrocínio e suas contribuições, para mostrar a importância da fala e escuta da mulher negra, pois ao mesmo tempo que conta sua história individual, abarca também a coletividade. Além de denunciar as condições da maneira como ela e outras internas eram tratadas, reafirma o lugar socialmente designado para as mulheres pretas, pobres, que vem sendo apontado neste artigo. Durante todo o tempo em que esteve no ambiente manicomial, ela negou seu pertencimento àquele local, inclusive afirmando que foi adoecida, a tornaram doente mental (Zacharias, 2020).

Eu estava com saúde

Adoeci

Eu não ia adoecer sozinha não

Mas eu estava com saúde

Estava com muita saúde

Me adoeceram

Me internaram no hospital

E me deixaram internada

E agora eu vivo no hospital como doente

(Patrocínio *apud* Almeida e Bonfim, 2018, p. 282).

Essa fala de Stella acusa a rotina de afastamento, restrição e condicionamento utilizados como método de cura para a doença mental, porém tem efeito contrário, pois a leva justamente para a doença. Essa acusação conduz à indagação do sentido de razão e loucura.

É dito: pelo chão você não pode ficar

Porque lugar de cabeça é na cabeça



Lugar de corpo é no corpo
Pelas paredes
Você também não pode
Pelas camas você também não pode ficar
Pelo espaço vazio também não vai poder ficar
Porque lugar de cabeça é na cabeça
Lugar de corpo é no corpo
(Patrocínio *apud* Almeida; Bonfim, 2018, p. 280).

Para Madeiros, Schuler e Rodrigues (2020, p. 433), “Esse corpo, que precisava ser ouvido, verbalizava aquilo que via, aquilo que entendia do mundo, desencadeando um fluxo criativo que beira a dimensão inconsciente”.

Eu já fui operada várias vezes
Fiz várias operações sou toda operada
Operei o cérebro, principalmente
Eu pensei que ia acusar
Se eu tenho alguma coisa no cérebro
Não, acusou que eu tenho cérebro
Um aparelho que pensa bem pensado
Que pensa positivo
E que é ligado a outro que não pensa
Que não é capaz de pensar nada e nem trabalhar
Eles arrancaram o que está pensando
E o que está sem pensar
E foram examinar esse aparelho de pensar e não pensar
Ligados um ao outro na minha cabeça, no meu cérebro
Estudar fora da cabeça Funcionar em cima da mesa



Eles estudando fora da minha cabeça

Eu já estou nesse ponto de estudo, de categoria

(Patrocínio *apud* Almeida e Bonfim, 2018, p. 283).

Ainda sobre o seu corpo, Stella descreve a maneira como invadem, vasculham, investigam seu corpo, no ambiente hospitalar, esse corpo que é dela, entretanto não se tem domínio sobre ele. O conhecimento científico a classifica, reduz e isola. Diante disso, Stella curva-se ao poder que se impõe sobre o seu corpo: “A vida a gente tem que aceitar como a vida é / E não como a gente quer” (Mosé *apud* Almeida e Bonfim, 2018, p. 283).

Ao contrário dos outros pacientes da Colônia, sua fala estava marcada por uma singularidade, consciência da condição hospitalar e, em alguma medida, da percepção de sua subjetividade. Seus versos buscam dar forma a si e ao mundo, utilizando sua voz, ela produziu um discurso lúcido, consciente de sua condição social, subjetiva, da vida no hospício e dos abismos humanos (Reino, 2001). “Eu sou Stela do Patrocínio/ Bem patrocinado/ Estou sentado numa cadeira/ Pegada numa mesa nega preta e crioula/ Eu sou uma nega preta e crioula” (Reino, 2001, s/p). Em um dos seus falatórios, ela diz do cansaço de falar e não ser ouvida: “Eu já não tenho mais voz / Porque já falei tudo que tinha que falar / Falo, falo, falo o tempo todo / E é como se eu não tivesse falado nada” (Patrocínio *apud* Almeida e Bonfim, 2018, p. 285).

[...] ‘Botando o mundo inteiro pra gozar e sem gozo nenhum’, traz o desgosto de Stela diante da constatação de que sua palavra não será capaz de tirá-la do isolamento. Fala, ainda, de sua família, “a família do cientista”. Mostra que, mesmo tomando forma, permaneceria “cumprindo prisão perpétua, porque “quem vence o belo é o belo/ [...] quem vence o cientista é outro cientista (Mosé *apud* Almeida e Bonfim, 2018, p. 283).

É interessante notar que sua fala não mudou, e sim a maneira como passou a ser ouvida, olhada, o que dialoga muito bem com o que está sendo tratado até aqui. Quando ela foi ouvida, percebeu-se a riqueza, poesia e o real em tudo que estava sendo dito. O falatório de Stella virou música, peça teatral e livro. Falatório que produz um corpo e se liberta através da linguagem, corpo subjetivo que não pode ser controlado e que ocupa vários lugares. Com a exposição no espaço Imperial, suas falas chegaram à filósofa, psicóloga e psicanalista Viviane Mosé, que decidiu, com as gravações, editar um livro de poesia. Sem precisar



corrigir erros linguísticos, e tentando colocar na forma escrita todos os desdobramentos e nuances da oralidade, Mosé organizou o livro *Reino dos bichos e dos animais é o meu nome*, publicado em 2001 pela Azougue Editorial em parceria com o Museu Bispo do Rosário (Reino, 2001). O apagamento ou tentativa disso também produz história e é preciso falar sobre essas histórias. Fanon (2008, p. 33) corrobora com isso quando diz: “Conferimos importância fundamental ao fenômeno da linguagem [...] falar é existir absolutamente para o outro”. E a clínica psicanalítica tem papel fundamental nos desdobramentos dessa fala.

5 CLÍNICA PSICANALÍTICA E RESSIGNIFICAÇÃO

Segundo David (2019), utilizar o instrumental psicanalítico para incluir a dimensão racial é uma questão histórica, considerando que o racismo, tanto concreto como simbólico, faz parte da organização estrutural do Brasil. O psicanalista aponta alguns nomes expressivos fora do Brasil, a citar: Mannoni e Frantz Fanon. E dentro do país: Neusa Santos Souza, Virgínia Leone Bicudo (fundadora da Sociedade Brasileira de Psicanálise) que já circularam e circulam por essa temática, o que o leva a considerar que a problemática no campo psicanalítico foi e ainda é recalcada, recalque atribuído ao racismo existente nesse campo. Essa dimensão preconceituosa é a razão da falta de reconhecimento não apenas das(os) psicanalistas supracitadas, mas também de diversas(os) outras(os) que se envolvem com as questões étnico-raciais, afirma.

Para Canavez (2020), o trinômio (raça, gênero e classe social), quando exposto na clínica psicanalítica, é um assunto do qual não se pode evadir em se tratando da psicanálise na contemporaneidade. Não concorda com alguns “que tendem a recorrer aos cânones da psicanálise para sustentar uma atualidade que seria inquestionável em nossa clínica, como se esta fosse insubmissa à incidência da passagem do tempo e aos recortes históricos em que se situa”. Propõe que:

Se Freud inaugurou um saber e uma prática marcadamente subversivos na modernidade que lhe serviram de berço, cabe a nós, praticantes da psicanálise, fazer jus à subversão de Freud para colocar também nossos aportes teóricos à prova. Sugere-se que dessa maneira a psicanálise pode continuar se sustentando como discursividade afeita ao múltiplo (Canavez, 2020, p. 81).

A ideia de urgência na reinvenção da clínica moderna, abarcando as categorias de gênero, raça e classe, pode se harmonizar com o pensamento pós-colonial que implica



evidenciar as demandas modernas que aparecem no campo, com intenção de tornar possível tratar a clínica psicanalítica no contemporâneo, como clínica atual.

Destaca-se aqui a importância da clínica psicanalítica no processo de descolonização e ressignificação para a mulher negra, que pode, a partir do seu “falatório” (fala, discurso), compreender sua subjetividade e ressignificar seus lugares, ou seja, dar novo significado aos seus vividos. Gross (2018) considera que a ressignificação da história de vida possibilita que o sujeito dê novos sentidos à sua experiência. John (*apud*, Gross, 2018, p. 160) “[...] salienta que o que está em jogo na ressignificação é o trabalho com algo que já se encontrava antes no campo do sentido e, também, que a raiz do termo “ressignificar” remete a dar outro sentido, uma nova significação”.

Nesta perspectiva, Coelho (2018) sugere pensar nas possibilidades de saída da situação de sofrimento e, apoiada pelo manejo clínico, ressignificar o que é ser uma mulher, refletindo sobre os papéis sociais que as atravessam e buscar, sobretudo, uma nova identidade e novos caminhos. Segundo Canavez (2020), não é função da clínica apontar as virtudes do sujeito. É função dele, do sujeito, em seus múltiplos paradoxos, a aventura de descobri-los, desvendá-los, de forma inconclusa e fugaz. Essa prática dá à mulher negra a possibilidade de se contar sem tomar como parâmetro ou conclusões os ditos sociais. Essa fala não só a situa, mas também permite que essa mulher construa seu corpo. Considerando que, para psicanálise, não interessa o corpo biológico, e sim a imagem feita de palavras e afeto. É necessário construir uma imagem, para a partir daí fazer do organismo um corpo unificado. Segundo Fanon (2008), mesmo havendo uma análise psicológica, é necessário haver reconhecimento das realidades econômicas e sociais, para que deste modo ocorra uma verdadeira desalienação da pessoa negra. Considera ainda que sendo o ser humano o que faz com que a sociedade exista é inevitável que cada um seja influenciado mutuamente.

Reagindo contra a tendência constitucionalista em psicologia do fim do século XIX, Freud, através da psicanálise, exigiu que fosse levado em consideração o fator individual. Ele substituiu a tese filogenética pela perspectiva ontogenética. Veremos que a alienação do negro não é apenas uma questão individual. Ao lado da filogenia e da ontogenia, há a sociogenia (Fanon, 2008, p. 28).

Fanon (2008) reitera que as dificuldades criadas pela sociedade colocam a pessoa negra em um complexo de inferioridade ligado às questões raciais e numa neurose. A partir



disso, cabe ao analista ajudar o analisando a agir no sentido de uma mudança nas estruturas sociais e conscientizar seu inconsciente a não mais buscar recompensa alucinatória.

Vinte e cinco anos após a publicação do livro “Torna-se Negro”, em entrevista ao programa “Espelho”, que foi ao ar no dia 28/06/2009, a psicanalista Souza (Penna, 2019) afirma não encontrar na clínica psicanalítica maneira de tratar das questões raciais de forma generalizada, sendo necessário a escuta atenta da narrativa de cada sujeito a respeito de suas vivências, “uma elaboração singular dessas questões”. Explica que a psicanálise é um por um, não cabendo a pluralidade do discurso. Importa saber como cada um irá elaborar suas questões. A médica explica que a generalização acaba por desembocar num lugar comum, num estereótipo, não produzindo, dessa forma, a incisão necessária para tratamento da maneira que a psicanálise conduz sua clínica. Na mesma oportunidade, a psiquiatra lembra da expressão “dar a voz”, muito utilizada no Brasil em determinado momento, que segundo ela não é mais necessário, afirmar que cada um levanta sua própria voz.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa deste trabalho iniciou-se na perspectiva de evidenciar a necessidade de que as mulheres negras falem sobre suas vivências a partir de suas próprias reflexões, distanciando-se das narrativas pré-estabelecidas de como e para onde suas falas devem ser direcionadas.

Ao longo da pesquisa e revisão bibliográfica, evidenciou-se o anulamento, apagamento da subjetividade e, conseqüentemente, invisibilidade da mulher negra em vários aspectos relacionados às estruturas raciais que organizam a sociedade, sobretudo no que tange a áreas intelectuais, tornando-se preponderante questionar as imposições estabelecidas e ratificar a participação efetiva e significativa da mulher negra em diversos segmentos.

Em seu desenvolvimento, teve intenção de apontar que utilizar o instrumento psicanalítico para incluir a dimensão racial é uma questão histórica, considerando que o racismo, tanto concreto como simbólico, faz parte da organização estrutural do Brasil. Destaca-se a importância da clínica psicanalítica no processo de descolonização e ressignificação para a mulher negra, que pode, a partir do seu “falatório” (fala, discurso),



compreender sua subjetividade e ressignificar seus lugares, ou seja, encontrar outros significados para suas vivências.

A fala é considerada, então, uma mola propulsora para que o silêncio imposto seja rompido, e sobretudo como possibilidade de ressignificação e construção psíquica de uma mulher que não ocupe mais o lugar de objeto e possa assumir posturas e lugares que quiserem fazer parte.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tereza Virginia de; BONFIM, Letícia de. Stela do Patrocínio e a poética da clausura. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S.L.], n. 54, p. 277-295, ago. 2018. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/10.1590/2316-40185415>>. Acesso em: 13 Maio 2025.

AMBRA, Pedro. O lugar e a fala: a psicanálise contra o racismo em lélia gonzalez. **Sig Revista de Psicanalise**, Porto Alegre, v. 8, n. 14, p. 85-101, jun. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/O_lugar_e_a_fala_a_psicanalise_contra_o.pdf>. Acesso em: 13 Maio 2025.

ASSIS, Dayane Nayara Conceição de. Dos navios negreiros aos porões da democracia: olhares de mulheres negras sobre a construção de uma agenda de políticas públicas de Belo Horizonte/MG a Salvador/BA. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (NEIM). **Universidade Federal da Bahia**, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33346/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Nzinga_vers%c3%a3o%20final.pdf>. Acesso em: 14 mai 2025.

CANAVEZ, Fernanda. Raça, gênero e classe social na clínica psicanalítica. **Tempo psicanalítico**. [online]. 2020, vol.52, n.2, pp.79-102. ISSN 0101-4838. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0101-48382020000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 mai 2025.

COELHO, Samantha Lucena Pantuza Pinto. Vozes do feminino: atravessamentos entre o feminismo, a psicanálise e o ato político de clinicar. (Monografia) Curso de Psicologia, **Universidade Federal Fluminense**, Goytacazes, 2018. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/14517/samantha%20Pantuza.pdf?sequence=1&isAl%20lowed=y>>. Acesso em: 13 mai 2025.

CORDEIRO, Paula Regina de Oliveira. A comunidade quilombola de rio dos macacos: um conflito cotidiano entre o território militarizado e o território da vida. 2014. 74 f. Monografia (Especialização) - Curso de Bacharel em Geografia, **Universidade Federal da Bahia**,



Salvador, 2014. Disponível em:

<<https://geografia.ufba.br/PAULA%20REGINA%20DE%20LIVEIRA%20CORDEIRO.pdf>>. Acesso em: 13 mai 2025.

DAVID, Emiliano de Camargo; DASSOLER, Volnei (entrevistador). Dimensão racial e Psicanálise - uma clínica política. **Correio APPOA**. Porto Alegre, ed. 292, 1 out. 2019. Entrevista concedida durante o evento "Dimensão racial e psicanálise - uma clínica política", realizado em 11 set. 2019. Disponível em:

<https://apoa.org.br/correio/edicao/292/entrevista_com_emiliano_de_camargo_david_dime_nso_racial_e_psicanalise_uma_clinica_politica/764>. Acesso em: 13 mai 2025.

DOURADO, L. B. . Compra e Venda de Africanos(as) na Corte do Império: ofícios e práticas culturais na segunda metade do oitocentos. In: **XVIII Encontro de História- ANPUH-Rio**, 2018, Niterói. Anais do Encontro Internacional e XVIII Encontro de História- ANPUH-Rio. Niterói: UFF, 2018. v. 1. Disponível em:

<https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1520944348_ARQUIVO_artigo-a_Africa.pdf>. Acesso em: 13 mai 2025.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. (tradução de Renato da Silva) Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascar_as_branças.pdf>. Acesso em: 13 mai 2025.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

GROSS, Rafaela. A resignificação da história de vida na experiência de luto. **Psicanálise**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 151-166, fev. 2018. Disponível em:

http://www.bivipsi.org/wpcontent/uploads/Psican%C3%A1lise_v20_n2_2018-14.pdf. Acesso em: 07 maio 2022.

HILÁRIO, Rosângela A.. Mulher negra: representatividade, visibilidade e pertencimento após a (des) abolição. **O Estadão**. São Paulo, p. 1-1. 18 maio 2022. Disponível em:

<https://politica.estadao.com.br/blogs/gestao-politica-esociedade/mulher-negra-representatividade-visibilidade-e-pertencimento-apos-a-desabolicao/>. Acesso em: 28 maio 2022.

JESUS, Rosana Silva de. Vozes-mulheres: uma série documental sobre escritoras negras baianas. 2019. 49 f. TCC (Graduação) - Curso de Comunicação Social, Com Habilitação em Jornalismo, **Universidade Federal da Bahia**, Salvador, 2019. Disponível em:

https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30019/1/TCCRosana_Silva.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

KILOMBA, Grada. Fanon, existência, ausência. São Paulo: Ubu, 2020. In: Fanon, Frantz.

Pele negra máscaras brancas. (traduzido por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo) São Paulo: Ubu Editora, 2020.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara.

Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa.

Simpósio Internacional de Educação e Comunicação. 2015. Disponível em:



<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>. Acesso em: 26 jun. 2022.

MADEIROS, Eider; SCHULER, Leticia S. Velloso; RODRIGUES, Hermano de França. Em um corpo para Stela do Patrocínio, o “Eu era gases puro”. **Scripta**, Minas Gerais, v. 24, n. 52, p. 425-451. 2020. Disponível em:
<<https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/24630/17604>>. Acesso em: 14 mai 2025.

PAIVA, Talita Teixeira de. CAMPOS, Ana Paula da Silva. As mulheres negras e o enfrentamento ao racismo no Brasil: elementos introdutórios. v. 1 n. 1. Anais do **XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. 2018. Disponível em:
<<https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22329>>. Acesso em: 14 mai 2025.

PENNA, William. **Entrevista de Neusa Santos Souza ao Programa Espelho**. YouTube. 1 vídeo (24:43). 2019. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=eugWGvhG48o>>. Acesso em: 13 mai 2025.

QUEIROZ, Josiane Mendes de. **Mulher negra e a escravidão: entre dilemas e desafios**. 2017. Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades 10 anos. Disponível em:
<<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/30643>>. Acesso em: 14 mai 2025.

REINO dos bichos e dos animais é o meu nome. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2001 . Organização e apresentação de Viviane Mosé; 2ª Edição, 2009. Disponível em:
<<https://revistacaliban.net/reino-dos-bichos-e-dos-animais-%C3%A9-o-meu-nome-77f0ffd5a6b9>>. Acesso em: 13 mai 2025.

RESGATADA após trabalho análogo à escravidão na BA se assusta após tocar em mão de repórter: ‘Receio de pegar na sua mão branca’. **G1**, 28 abr. 2022. Disponível em:
<<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2022/04/28/resgatada-apos-trabalho-analogo-a-escravidao-na-ba-se-assusta-apos-tocar-em-mao-de-reporter-receio-de-pegar-na-sua-mao-branca.ghtml>>. Acesso em: 13 mai 2025.

RIBEIRO, Djamila. O que é: lugar de fala? Belo Horizonte, **Letramento**, 2017. Disponível em:
<<https://www.sindjorce.org.br/wp-content/uploads/2019/10/RIBEIRO-D.-O-que-e-lugar-de-fala.pdf>>. Acesso em: 14 mai 2025.

SANT ANA, Wallace Pereira; LEMOS, Glen César. Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 4, n. 12, 2020. Disponível em:
<<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1710/1669>>. Acesso em: 14 mai 2025.

SANTOS, Giceli Ribeiro dos. O não - lugar da mulher negra na sociedade brasileira: em busca de uma nova perspectiva. In: IX Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e V Encontro Latino Americano de Pós-Graduação. **Universidade do Vale do Paraíba**. Departamento de Letras & Artes __ Residência, 2005. Disponível em:



<https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2005/inic/IC7%20anais/IC7-13.pdf>. Acesso em: 14 mai 2025.

SILVA, Suzie Keilla Viana da; SOUZA, Aline Barros. A identidade na atualidade da mulher negra no Brasil. **Revista NEIAB-UEM**. v. 01. n. 01. 2017. Disponível em:

<<https://dcs.uem.br/neiab/revista-neiab/2-2.pdf>>. Acesso em: <14 mai 2025.

TESONE, Juan Eduardo. Inscrições Transgeracionais no Nome Próprio. **Jornal de Psicanálise**. São Paulo, p. 137-157. jun. 2019. Disponível em:

<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v42n76/v42n76a10.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

YUKA, Marcelo; JORGE, Seu; CAPPELLETTI, Ulisses. **A carne**. 27 dez. 2002. Disponível em: <<https://www.letas.mus.br/elza-soares/281242/>>. Acesso em: 14 mai 2025.

ZACHARIAS, Anna Carolina Vicentini. **Stella do Patrocínio, ou o retorno de quem sempre esteve aqui**. 2020. Disponível em:

<<https://revistacult.uol.com.br/home/stella-do-patrocinio-retorno-sempre-esteve-aqui/>> . Acesso em: 14 jun. 2022.



GESTALT-TERAPIA E EXISTENCIALISMO: A CONSTRUÇÃO DO HOMEM A PARTIR DE SUAS RELAÇÕES DE CONTATO NO CAMPO

GESTALT-THERAPY AND EXISTENTIALISM: THE CONSTRUCTION OF MAN FROM THEIR
RELATIONSHIP IN THE FIELD

 <https://doi.org/10.57108/iesj.congresso2024.12>

Maikon Rodrigo Gonçalves²⁸

Rejane Dutra Bergamaschi²⁹

RESUMO

A gestalt-terapia é uma abordagem recente, criada na década de 50 nos Estados Unidos por Perls e o Grupo dos Sete. Influenciada pelo contexto sócio-histórico da época, a abordagem gestáltica baseia-se no existencialismo, no humanismo, na fenomenologia e em outros elementos teóricos que a delineiam uma abordagem holística que compreende o ser humano todo constituído a partir de seus vividos e que se expressa no campo. Entendendo o organismo como um ser em movimento, fluido e não cristalizado, a gestalt-terapia vê o homem como um vir-a-ser constante, responsável por si e por suas escolhas, capaz de ajustar-se criativamente ao meio em que se insere e se relaciona. Todo organismo é em si um infinito de possibilidades, que se torna aquilo que projeta ser. A *awareness* é o ponto de partida do organismo para a satisfação de suas necessidades, ou seja, a homeostase. No processo de tomada de consciência, são abertas e fechadas as *gestalts*, o fluxo permanente e saudável da formação de figura e fundo. O ser humano é um ser de relações e são elas que proporcionam ao indivíduo suas vivências, suas experiências sensoriais e internas do mundo. É na fronteira de contato que o outro aparece diante do eu, assim surgem novas relações de contato que possibilitam a interação dos organismos no campo e o processo de coexistência.

Palavras-chave: Gestalt-terapia; existencialismo; relações.

ABSTRACT

Gestalt therapy is a recent approach, created in the 1950s in the United States by Perls and the Group of Seven. Influenced by the socio-historical context of the time, the gestalt approach is based on existentialism, humanism, phenomenology and other theoretical elements that make it a holistic approach that comprises the human being as a whole constituted from his experiences and which is expressed in the field. Understanding the organism as a

²⁸ Graduado em história pela UNIASSELVI, especialista em psicopedagogia, Psicólogo Clínico e professor do curso de Psicologia do Centro Universitário UNIFACVEST.

²⁹ Psicóloga – professora do Curso de Psicologia do Centro Universitário UNIFACVEST, especialista em Avaliação Psicológica e Psicologia Clínica, mestre em Ambiente e Saúde. E-mail: rejanebergamaschi@gmail.com



being in movement, fluid and not crystallized, gestalt therapy sees man as a constant becoming, responsible for himself and his choices, able to adjust creatively to the environment in which he is inserted and relate. Every organism is in itself an infinite number of possibilities, which becomes what it plans to be. Awareness is the organism's starting point for meeting its needs, that is, homeostasis. In the awareness process, *gestaltens* are opened and closed, the permanent and healthy flow of figure and background formation. The human being is a being of relationships and it is they that provide the individual with their lives, their sensory and internal experiences of the world, it is at the contact frontier that the other appears before the self, thus new contact relationships arise that enable the interaction of organisms in the field and the coexistence process.

Keywords: Gestalt therapy; Existentialism; Relations;

1 INTRODUÇÃO

O contato é a relação entre campo e organismo, ele acontece no aqui e no agora e resulta das conexões entre organismo e meio, é a presentificação do indivíduo em sua vida, um fenômeno que emana dessa relação. No campo há apenas o aqui e agora, não há comportamentos fixos, mas sim uma adaptação constante entre *self* e meio, em outras palavras, entre organismo e campo, para tanto, o campo, segundo Ribeiro (2006, p. 84), “[...] inclui variáveis psicológicas e não-psicológicas[...]” que fazem parte da individualidade de cada um, ou seja, exercem influência real na forma como o mundo é percebido por cada sujeito, seja de forma interna nos aspectos psicológicos, seja nos aspectos externos, como as sensações que vêm do meio e são percebidas pelos sentidos e processadas de forma interna no indivíduo.

A Gestalt-terapia e o existencialismo compreendem o ser humano como um infinito de possibilidades, um constante vir-a-ser, responsável por aquilo que se torna. Perls (2002), em sua obra *Ego, fome e agressão: uma revisão da teoria e do método de Freud*, explica que o corpo é a soma das células, a mente a soma dos pensamentos e a alma a soma das emoções, contudo, mesmo com essa visão seccionada, o homem não deixa de ser um todo e pensá-lo de forma dividida o torna artificial e deslocado de sua realidade.

O olhar holístico da Gestalt compreende o organismo como um todo ou maior que a soma de suas partes, nada é, tudo está, e sempre poderá ser diferente a partir da tomada de consciência (*awareness*) e das decisões tomadas pelo sujeito. Nessa perspectiva, o ser humano saudável flui, ajusta-se ao campo e é responsável por aquilo que se tornou e pelo momento existencial em que está inserido.



Para Gasset (1960, p. 135), na “[...] solidão o homem é a sua verdade [...]”, mas no meio social, o sujeito desempenha papéis, assume responsabilidades ou comportamentos sob influências do contexto social, o que podemos chamar na linguagem gestáltica, de introjeções. Tais processos são saudáveis quando o parâmetro inicial é o próprio organismo, se este não está bem firmado, o sujeito passa a agir de acordo com o meio e distancia-se da verdade primeira, que é para si mesmo. Por isso, a fronteira de contato é fundamental.

Segundo os conceitos teóricos da Gestalt-terapia, a fronteira de contato permite que o contato seja saudável, ou seja, garante que o organismo interaja com o meio sem perder-se de si mesmo, sem distanciar-se daquilo que projeta ser. A interação com o outro é fundamental para o desenvolvimento do ser social, contudo é indispensável que haja nesse ser, a sua particularidade, a sua unicidade no campo, que seja ele mesmo e não uma mera cópia do outro.

O organismo é vivo e vive em contato, Ribeiro (2006, p. 93), reafirma que o “[...] contato é, portanto, o existencial que nos leva à essência mesma da pessoa, na medida em que mostra como as pessoas fazem suas escolhas e por meio delas revelam o mais íntimo de seu ser”. Sendo assim, o organismo é fruto do campo, de suas relações com outros organismos, com o meio e das escolhas que realiza.

O homem é um ser biopsicossocial, Perls *et al.* (1977, p. 20) afirmam que: “[...] primeiro e último problema do indivíduo é integrar-se internamente e ainda assim, ser aceito pela sociedade”. Diante desse dilema, surgem as necessidades que são expressas no campo por meio da dinâmica figura-fundo e dos ajustamentos criativos necessários para que haja um contato saudável e de qualidade.

A existência acontece em um meio que já existia antes do indivíduo nascer, como afirma Gasset (1960, p. 134): “[...] vivo entre interpretações da realidade que o meu contôrn (sic) social, a tradição humana foi inventando e acumulando [...]”. Por isso, cabe ao organismo, em sua interação com os outros e com o campo, ajustar-se de forma que possa fluir de modo saudável, mesmo em um mundo que não é exclusivamente seu.

Nem sempre o organismo consegue interagir com o meio ou satisfazer suas necessidades, aí surgem as neuroses e, conseqüentemente, a cristalização, o adoecimento e os



bloqueios de contato, Ginger, A. e Ginger, S. (1995, p. 128) definem neurose como “[...] uma perda da *função ‘ego’* ou da função ‘personalidade’: a escolha da atitude adequada é difícil ou desadaptada. [...] As respostas não são *atualizadas*”. Assim, o indivíduo deixa de fluir, perde sua capacidade de ajustamento criativo e fixa-se em necessidades não satisfeitas, o que prejudica a percepção plena da figura.

A forma de relacionar-se com o mundo e o modo de percebê-lo são únicos para cada indivíduo, pois o primeiro contato com a realidade ocorre por intermédio dos sentidos, os quais são particulares de cada sujeito. Duas pessoas não têm a mesma experiência de frio, por exemplo, mas isso não quer dizer que ambas não saibam o que é frio.

Rodrigues (2011, p. 151) afirma que o “[...] outro pode ser visto então como sendo ele próprio, a ‘outra pessoa em si’, com seu mundo, seus sentimentos, opiniões, e que posso ouvir, concordar, ou não, mas compreendendo que é o mundo ‘do outro’ [...]”. Embora, seja impossível adentrar o mundo do outro, mas é possível aproximar-se dele por meio das experiências proporcionadas pelo campo, no qual ocorre o contato entre o organismo e o outro, a relação Eu-Tu.

Como citado acima, o presente artigo trata das concepções de outro, de organismo e de mundo nas perspectivas gestáltica e existencialista, compreendendo o ser humano como um ser relacional, sem modelos preestabelecidos de si mesmo, que se modifica e se ajusta de diversas formas ao meio em que existe e coexiste. Desta forma, o estudo tem por objetivo elucidar as relações entre organismo e o outro a partir das relações de contato estabelecidas no campo, bem como da responsabilidade existencial.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa possui caráter bibliográfico e utilizou como base livros e artigos que sintetizam as teorias e conceitos centrais da Gestalt-terapia e do existencialismo. A metodologia constituiu-se como eixo norteador de todo trabalho, sendo tão essencial quanto a própria temática, uma vez que a forma como a pesquisa foi desenvolvida garante sua finalidade e relevância científica. Como afirma Trevisol (2001, p. 13), um “[...] artigo científico, portanto, cumpre uma função claramente cognitiva”, ou seja, o principal objetivo



deste texto foi a construção do conhecimento, a partir das contribuições que os textos anteriores trouxeram para a comunidade científica.

Um artigo científico cumpre algumas funções básicas, dentre elas a satisfação dos interesses iniciais do pesquisador, a socialização de suas ideias e conclusões e a exposição de novos conhecimentos acerca da temática pesquisada. Deve-se considerar, ainda, a possibilidade de gerar mudanças de opinião, apresentando novas perspectivas para possíveis debates (Trevisol, 2001).

As pesquisas realizadas atenderam ao objetivo inicial de aprofundar e discutir os conceitos teóricos encontrados nos textos já existentes, além de apresentarem, de forma clara e objetiva, reflexões acerca da existência em sociedade e das relações humanas com o mundo e com os outros.

De acordo com Aragão (2005, p. 19), a “[...] ciência impõe limites ao caos, traçando um plano de referência a partir do qual ele será pensado, referenciado [...]”. Assim, realizar uma pesquisa é mais do que coletar informações; implica pesquisar, organizar, complementar, fundamentar e sistematizar dados, com o objetivo de produzir ciência a partir de critérios fundamentados nas diversas visões encontradas a partir das leituras dos textos citados no decorrer do artigo.

Enquanto pesquisa qualitativa o presente artigo possibilitou a discussão de dados já existentes na comunidade científica e, desse modo, contribuiu para a construção do saber sistemático, validando conceitos elaborados anteriormente por outros autores. A partir das pesquisas bibliográficas, ocorreu a discussão do problema de pesquisa, propiciando a discussão teórica dos objetivos estabelecidos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A história da abordagem gestáltica remete às origens do termo *Gestalt* e suas variações, a palavra tem origem na Alemanha, no século XVI, não possuindo uma tradução específica para outras línguas. Segundo Ginger e Ginger (1995, p. 13), “*Gestalten*” significa “[...] ‘dar forma, dar uma estrutura significante’”. Ou seja, a *Gestalt* surge como a psicologia da boa forma, na teoria de Fritz Perls (1893-1970) e outros autores que ficaram



conhecidos como o “Grupo dos Sete”, destaca-se a busca de equilíbrio do organismo em relação ao meio, na dinamicidade e fluidez da relação figura-fundo. Perls (1977), juntamente com o “Grupo dos Sete” desenvolveu a Gestalt-terapia a partir de outras teorias preexistentes e cunhou conceitos de suma importância para o trabalho teórico e clínico.

Perls (1977, p. 19) define sua abordagem como “[...] uma das forças rebeldes, humanistas e existenciais da psicologia, que procura resistir à avalanche de forças autodestrutivas, autoderrotistas existentes entre alguns membros de nossa sociedade”. Entre os conceitos mais centrais da Gestalt-terapia destaca-se: *awareness*, campo, contato, fronteira de contato, *self* e ajustamento criativo.

Tendo como base a ideia de Sartre em sua obra *O existencialismo é um humanismo*, de que não há uma natureza humana, um ser pré-concebido, segundo Sartre, (1970, p. 10), “[...] há pelo menos um ser no qual a existência precede a essência, um ser que existe antes de poder ser definido por qualquer conceito: este ser é o homem, [...]”. Nesse sentido, o homem reinventa-se a todo instante no mundo, já que não há um modelo fixo, sendo livre para tornar-se aquilo que deseja ser.

Ao aproximar-se do existencialismo, a Gestalt-terapia compreende que a existência não ocorre sozinha, mas na coexistência. É no contato com outros organismos no campo que se constituem as experiências, que em Gestalt, de vividos, que constituem o arcabouço de experiências que formam o sujeito que se apresenta no aqui e agora, o organismo está inserido em um contexto social e histórico. (Evangelista, 2016).

Portanto, a Gestalt-terapia é existencial e fenomenológica em seu sentido amplo (Perls, 1977), e seus conceitos teóricos inter-relacionam-se, por esse motivo a compreensão da teoria é fundamental para sua posterior aplicação. É de suma importância para o Gestalt-terapeuta entender e apropriar-se do referencial teórico, a história e os conceitos teóricos são os pilares para o entendimento do sujeito e de suas demandas no *setting* terapêutico.

Na perspectiva do existencialismo o homem é a medida do próprio homem, é ele o modelo para ele mesmo, como afirmam Reale e Antiseri (1991, p. 610), em “[...] suma, o homem não é uma essência fixa: ele é muito mais o que projeta ser. Nele a existência



precede a essência. [...]. [Não] há determinismos, o homem é livre, o homem é liberdade”. Para a abordagem criada por Perls e pelo Grupo dos Sete, o indivíduo é livre e responsável por suas escolhas, a *awareness*, a consciência de si no campo, integra sua existência relacional, evidenciando que o ser humano como um ser de relações, que coexistem no campo e com o outro sendo que cada ser exerce sua própria liberdade de escolha.

Estar no campo é estar em relação com o mundo como um todo. Nesse contexto, surgem outros organismos que se encontram, como evidencia Rodrigues (2011, p. 147), “Buber nos fala da importância e da beleza da necessidade do encontro, como um ‘colocar-se no lugar do outro’, ou evidenciar o ‘outro polo’: o ‘tu’ da relação”. Sendo assim, o organismo e o outro compartilham o campo e ambos entram em relação, surge assim, o “Eu-Tu”, no campo os indivíduos estão em relação entre si em uma coexistência, cada um percebe a situação de forma diferente, mas encontram-se com o olhar do outro com quem compartilham o campo.

No campo os vários elementos aparecem como parte da relação existencial, na fronteira de contato o sujeito (dito por Perls na Oração da Gestalt como Eu) encontra-se diante de um *alter ego* com quem estabelece uma relação dialógica entre si, o campo e o outro. A relação organismo/outro, na perspectiva gestáltica, precisa ser fluida para que seja saudável, ambos encontram-se no campo e estabelecem o contato.

Há no contato uma relação formada por uma empatia que está nele (outro) e em mim (Eu), há uma concordância uma disposição que gera a simpatia, é impossível ocupar o lugar do outro, porém nas relações de contato há uma aproximação que possibilita a experiência de uma existência conjunta, o organismo está para o outro na fronteira de contato.

É nessa fronteira de contato que ocorre de fato por intermédio dos sentidos o encontro, ambos aproximam-se, mas não se fundem, um não adentra o mundo do outro, pois a experiência é única, pessoal e indivisível, sendo a existência de ambos como fruto do campo que possibilita a interação e a formação do *self* em suas intensidades e funções, do contato na e pela fronteira de contato (Evangelista, 2016). Tal compreensão dialoga com as ideias de Sartre (1970, p. 39), quando afirma que o “[...] homem faz-se; ele não está pronto



logo de início [...]” e reiteramos, o homem, o organismo é fruto de suas relações e de suas experiências nessas relações.

O *self* é responsável pela adaptação do organismo ao campo e aos demais organismos, assim, a existência baseia-se na relação, não é possível desvincular-se do campo, a todo momento ocorre o contato, seja com o meio, seja com o outro. O ser humano é um ser de contato. Essa existência compartilhada aproxima e divide. Aproxima-se quando ocorre o contato e o encontro e divide-se quando o organismo afasta-se, recolhe-se em si, em suas experiências que são únicas. O ser que é o organismo torna-se ente para o outro, a existência é fluída, o tempo todo o ser está em relação, e conseqüentemente em transformação.

A *awareness* proporcionada pelo contato saudável transforma o organismo, pois aponta suas necessidades, quem ele é no seu aqui e agora, a maneira como se expressa no mundo, somente a consciência reflexiva de si e de quem o outro é garante a existência do ser no mundo. Os demais seres (nesse caso, os outros) e entes (coisas) que existem no campo influenciam nas experiências, porém como afirma Evangelista (2016, p. 89), as “[...] coisas, os animais, os deuses não tem essa condição. Eles são. Não se perguntam por seu ser, nem podem ganhá-lo ou perdê-lo, não se extraviam nem se encontram”. As coisas não tem a capacidade da autorreflexão que somente o ser, o Eu, tem sobre si mesmo, são estáticas, um Deus é um ser divino e não pode ser outra coisa que não divino, se não deixa de ser Deus e passa a ser um outro ente.

Gasset (1960, p. 57) afirma que “[...] o homem pode, de quando em quando, suspender sua ocupação direta com as coisas, desligar-se de seu contôrnio (sic) [...], voltar-se para si, atender à própria intimidade [...], ocupar-se de si mesmo e não do outro [...]”. Sendo assim, o ser humano, ainda que acompanhado de outros, numa coexistência, pode deixar o mundo exterior de lado e olhar para dentro de si, mergulhar em si mesmo, em seus vividos, somente o organismo tem essa possibilidade, os animais não podem refletir conscientemente sobre si mesmos e suas escolhas.

A condição existencial, enquanto existência reflexiva, faz parte da consciência humana. Ego gestáltico existe em várias intensidades, pois tem a capacidade de adaptar-se e



alterar-se, uma vez que realiza ajustamentos criativos. Uma pedra, por exemplo, é um ente no campo, ela está no mundo, mas sua existência só ganha sentido quando o ser humano lhe atribui um significado; caso contrário, ela é apenas pedra e não é capaz de questionar-se ou refletir sobre a própria existência. De acordo com Yonteff (1998, p. 27), “uma pessoa existe pela diferenciação entre o *self* e o outro, e por conectar o *self* e o outro”. O organismo existe em relação com outros organismos e atribui significados às suas relações com os estes, tornando-os entes para o ego na fronteira de contato.

O organismo surge diante do outro (organismo) na fronteira de contato e, assim, ele pode escolher o que lhe acrescenta e o que lhe diminui ou lhe oferece algum tipo de risco. Então o *self* se intensifica, garantindo a individuação do ser em sua fronteira de contato, no campo juntamente com o outro. O *self*, nesse caso, é um fator de proteção e garantia da existência do ego e de sua possibilidade de interagir ou não com o que lhe é posto em seu meio.

O ego não é fixo; ele é uma função do organismo e ajusta-se ao campo e à fronteira de contato, sendo espontâneo e também reativo ao campo. As funções básicas do organismo são classificadas por Perls em agressão (não necessariamente no sentido de violência, mas sim de ação, de estabelecer relações com o campo) a qual corresponde ao ego, e os instintos de satisfação, que correspondem ao Id, ou seja, os impulsos, tendências e desejos do organismo (Perls, 2002). Ambas são partes do todo e não são isoladas, fazendo parte do ser biopsicossocial do organismo e de suas relações, que são plurais.

Perls (2002), afirma que o Ego está estreitamente ligado com a identificação. Uma das funções saudáveis do ego é a identificação de si e dos outros. O ego é uma das funções do organismo e adapta-se com mais ou menos intensidade, de acordo com a necessidade de satisfação dos desejos do organismo.

As funções egóicas são um ponto importante de divergência entre a Gestalt-terapia e a psicanálise. Perls (2002, p. 209), afirma que a “[...] opinião de Freud de que todo ego é formado de identificações e introjeções [...] se aplica apenas a tipos que desenvolveram uma espécie de conglomerado egóico [...]”. Nesse caso, trata-se de um ego fixo, formado por experiências progressas fixadas neste “conglomerado”. Em contrapartida, para a



Gestalt-terapia, o ego só é fixado na neurose (que é patológica) e por isso perde suas funções, pois cristaliza-se. Na perspectiva da gestáltica, a saúde está no ser fluido, que se ajusta criativamente, com respostas eficazes e satisfatórias aos estímulos que vêm do campo.

O ego e o *self*, que são o constante vir-a-ser, agem conjuntamente no organismo na fronteira de contato, pois ambos desempenham papel fundamental para a existência do indivíduo no campo e perante os demais organismos que existem no ambiente. Como já dito anteriormente, é o *self*, com seus ajustamentos, que possibilita a existência segura e única do organismo no campo, a partir de seus vividos, sem ausentar-se de sua responsabilidade existencial, afinal, a Gestalt-terapia entende que o organismo é responsável por seu momento existencial.

A fronteira de contato é permeável, não limitante. O *self* é o regulador dessa fronteira, tornando-a fluida quando há satisfação das necessidades, ou impermeável quando o que está no campo é tóxico, isto é, quando há uma relação de risco que descaracteriza o organismo como um todo. Sendo assim, há subjetividade ou intersubjetividade, nas quais é possível a interação entre o organismo (eu, sujeito, ser) e o outro (sendo ele outro organismo ou um ente no campo), dando-se, assim, a coexistência, o encontro fenomenológico existencial, onde o outro organismo passa a ser o fundo para a existência do indivíduo, que ajusta-se ao campo a partir de seu ego.

Todo ajustamento é criativo e é feito pelo ego na fronteira de contato, visando à sobrevivência e à satisfação das necessidades do organismo. A *awareness* das necessidades e a satisfação das mesmas geram o estado de homeostase, de equilíbrio. Este estado caracteriza a saúde e significa o restabelecimento da possibilidade de fluir livremente no ambiente. A repetição das *gestalten* abertas cessa, reafirmando o indivíduo como um ser de relações fluidas e duais (figura e fundo, necessidade e satisfação). A existência é um estar em relação. O contato que ocorre no campo é fundamental para o crescimento do organismo, que é um todo constituído de vários mecanismos que lhe possibilitam coexistir com entes (Evangelista, 2016), e com os outros organismos no campo.



Em Gestalt-terapia, saúde é sinônimo de equilíbrio, e este é a homeostase, a dinâmica de satisfação das necessidades, sejam elas fisiológicas, como, por exemplo, ingerir água após praticar exercícios em dias quentes, ou a necessidade de estabelecer relações com o campo e com o que está nele (Perls, 2002). As experiências que são interiorizadas como vividos vem do campo e dessas relações existenciais.

Todo organismo é responsável por si e por suas escolhas, quando consciente (*awareness*) de suas necessidades, de suas relações com o campo, ele é capaz de estabelecer relações saudáveis e de ressignificar seus vividos, para poder melhor compreender suas ações, suas escolhas e o que vivencia em seu momento existencial.

Atingir a *awareness* leva a uma mudança no modo de se relacionar com os demais elementos no campo envolvidos nas relações, é estabelecer contato de forma saudável e fluir no ciclo constante de figura e fundo, sendo o organismo figura de si mesmo e tendo suas necessidades também como figuras que, assim que são satisfeitas, tornam-se fundo. Novas *gestalten* são abertas e fechadas constantemente, enquanto há vida, há relação e há movimento (figura-fundo, novas *gestalten*).

Em Gestalt-terapia, enquanto o organismo vive, estabelece relações. Viver é coexistir em contato, é estabelecer com o campo e com os demais outros (que fazem parte do campo) relações de diálogo que são fundamentais para a compreensão de quem o organismo almeja se tornar.

O ego, que, por ser fluído, é capaz de aproximar-se do outro ou afastar-se, de acordo com os riscos e necessidades a serem satisfeitas, é parte do processo e age até que as necessidades do organismo encontrem seu equilíbrio, sendo satisfeitas para que o homem mantenha-se saudável e plenamente realizado, ou seja, em um estado de homeostase com o campo, podendo buscar novos desejos e anseios.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura realizada demonstrou a importância de reconhecermos o homem como um sujeito, porém não individualista, um organismo que é fruto de suas escolhas, que age e interage com o campo, percebendo-se como um ser de relações e livre



para escolher quem quer ser e como quer ser, para projetar-se no mundo e nos contextos onde se insere.

Ao estudar a teoria gestáltica, compreendeu-se o quão importante é a fluidez para o organismo, o quanto o ajustamento criativo é fundamental nas relações de coexistência com outros no campo, sem perder a sua essência, o seu para-si, pois o homem é para si medida e fim de si mesmo, e, ainda que viva nesta condição, ele divide com outros a condição de ser existencial no mundo.

Na prática da Gestalt-terapia, os vividos são considerados parte importante do processo de construção do indivíduo. Sendo ela uma abordagem holística, existencial e filosófica, o uso de recursos como músicas ou textos poéticos e filosóficos é validado no processo de diálogo clínico-metodológico, para facilitar a expressão e a compreensão do modo de ser do sujeito no campo. Para tanto, fazendo uso da expressão da música interpretada por Marisa Monte, a gestalt vê em cada sujeito um “infinito particular” de possibilidades de vir-a-ser, ao qual o outro é convidado ou não a fazer parte das experiências particulares, a coexistir de modo a compartilhar seus vividos, suas percepções dos fenômenos que emanam do campo e que são descritos de forma única por cada um.

A partir dos estudos realizados, é inegável o reconhecimento da amplitude, do infinito de possibilidades que o ser humano é, existem várias partes, mas o organismo é um todo amplo e indivisível. Portanto, o homem está, mas pode vir a ser, ele sempre poderá fluir no campo, pois não é cristalizado, fixo, imóvel ou imutável, ou seja, ele está assim de acordo com seu aqui e agora, o seu momento existencial, e interage com os demais outros da forma como se constituiu. Assim, seus vividos fazem parte de quem ele se constitui no tempo do aqui agora.

A saúde, em Gestalt-terapia, está na capacidade de fluir (de ajustar-se criativamente) em cada situação. Este ser saudável existe a partir da satisfação de suas necessidades, as *gestalten* abertas (que são as figuras do fluxo figura e fundo). No campo, as necessidades tornam-se figuras a partir da *awareness* que é o processo que evoca no organismo uma mudança, encaminhando-o para a busca pela satisfação, onde, a partir daí, a figura passa a ser fundo e novos *gestalten* se abrem.



Estar em *awareness*, para o organismo, é perceber-se consciente de si, de sua ação, relação, interação e existência no e com o campo. O organismo não é passivo, ele pode expressar-se de várias maneiras no campo, é protagonista de seus processos, e não há (de forma saudável), como delegar ao outro suas próprias funções. O ser humano é inevitavelmente responsável por si mesmo, por suas escolhas e pelos resultados delas, haja vista que é um infinito de possibilidades.

Os estudos realizados apontaram para a importância da fronteira de contato, que, junto com o *self*, funciona como um regulador das relações do organismo, o que é fundamental no processo de coexistência com o outro. O contato que ocorre no campo gera uma relação, onde cabe ao “Eu”, decidir o que lhe acrescenta (saudável) ou o que lhe oferece riscos.

A partir do olhar holístico, fenomenológico e existencial da Gestalt-terapia, foi possível constatar que o organismo possui mecanismos de defesa que lhe permitem seu funcionamento constante. Para tanto, é preciso compreender que o homem é um todo que é maior do que a soma de suas partes e que este está conectado ao mundo por intermédio de seus sentidos e sentimentos. Na gestalt, as percepções, sentidos e sentimentos do sujeito são valorizados como formas de expressão legítimas e, portanto, têm espaço na teoria e na clínica gestáltica, pois são partes estruturais do todo que é o ser humano.

Os textos dos autores referenciados nesta pesquisa retratam o homem como um ser único e plural ao mesmo tempo, não padronizável, pois o organismo é modelo, medida, infinito e limite para si mesmo. A diversidade é aceita, pois entende-se que existem vários modos únicos de ser-no-mundo, particulares a cada um, e o respeito pelas partes do todo se dá quando as demandas são acolhidas como partes que, por si só, não definem o todo, mas que, por serem expressas no campo, fazem parte do todo.

Finalmente, é preciso dizer que a Gestalt-terapia preza pelo respeito ao ser e aos seus vividos. A individualidade é bem-vinda no campo e o bem-estar do sujeito é primordial diante de seus vividos. A autorregulação e o autossuporte são objetivos dos processos em gestalt.



O outro é parte do processo, ele é convidado à coexistência a partir das relações, mas não é protagonista da relação. O organismo jamais estará em segundo plano nas relações saudáveis, sendo assim, a gestalt não atribui ao outro culpas ou responsabilidades, ele é coadjuvante na existência, compartilha o campo, mas não acessa os vividos do organismo, uma vez que estes fazem parte de seu ser particular e são fenômenos produzidos a partir do contato no campo, o que possibilita a existência do ser-no-mundo, com suas múltiplas formas de expressão. O homem é produto de suas escolhas, de seus vividos, interpretações e experiências que se dão nas relações existenciais.

A partir desta pesquisa, outras tantas podem ser realizadas, visando ampliar os conceitos teóricos, bem como tratar de temas como saúde, relações com outras áreas do conhecimento, a exemplo da sociologia e da antropologia. A pluralidade da gestalt pode e deve ser explorada em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

REALE, Giovanni; ANTISERI, D. **História da filosofia: Antigüidade e Idade Média.** São Paulo: Paulus, 1991.

ARAGÃO, E. M.; BARROS, M. E. B.; OLIVEIRA, S. P. Falando de metodologia de pesquisa. **Estudos & pesquisas em psicologia.** Rio de Janeiro. Ano 5, n. 2, p. 18-28, 2005.

EVANGELISTA, P. E. R. A. **Psicologia fenomenológica existencial: a prática psicológica à luz de Heidegger.** Curitiba: Juruá, 2016.

GINGER, A.; GINGER, S. **Gestalt: uma terapia de contato.** São Paulo: Summus, 1995.

GASSET, J. O. y. **O homem e a gente.** Tradução de J. Carlos Ribeiro. Rio de Janeiro: Ibero-Americano, 1960.

PERLS, F. S. **Ego, Fome e Agressão: uma revisão da teoria e do método de Freud.** São Paulo: Summus, 2002.

PERLS, F. S. *et al.* **Isto é Gestalt.** São Paulo: Summus, 1977.

RIBEIRO, J. P. **Vade-mécum de Gestalt-terapia: conceitos básicos.** 2 ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, H. E. **Introdução à Gestalt-Terapia: conversando sobre os fundamentos da abordagem gestáltica.** 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.




SARTRE, J-P. **O existencialismo é um humanismo.** Tradução de Rita Correia Guedes. Paris: Nagel, 1970.

TREVISOL, J. V. **Como elaborar um artigo científico:** orientações metodológicas a partir das normas da ABNT (NBR: 6023, 2000). 2 ed. Joaçaba: Edições Joaçaba, 2001.



AS TECNOLOGIAS NA INCLUSÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

TECHNOLOGIES IN THE INCLUSION OF THE LITERACY PROCESS OF STUDENTS WITH
LEARNING DISORDERS

 <https://doi.org/10.57108/iesj.congresso2024.13>

Maria Selta Pereira³⁰

RESUMO

O presente projeto surgiu a partir de ideias de ludicidade no processo de alfabetização, fazendo uso das tecnologias, reconhecendo as mídias mais utilizadas pelo professor, desde que estas causem expectativas e prazer na manipulação das ferramentas propostas nas atividades. O objetivo geral é socializar e desenvolver os aspectos leitores, consolidando o processo de alfabetização dos aprendentes que apresentam os transtornos de aprendizagem, ampliando o repertório da leitura e escrita com as mídias tecnológicas, nos saberes críticos das multimídias. Metodologicamente, após o planejamento dos procedimentos e apresentação à coordenação pedagógica, foram realizadas as oficinas em três momentos, com cronograma organizado e detalhamento das atividades propostas, partindo do conhecimento empírico para construção do conhecimento acadêmico. O referencial teórico apoiou-se em Minayo (2015); Sousa (2019); Soares (2020), Belloni (2015), Morais (2006) e Andersen (2013). Resultados: De certa forma, os resultados foram emergindo no processo que estava sendo desenvolvido, de forma lenta, pois tínhamos um grupo composto por aprendentes com grandes dificuldades e com distanciamento dos suportes de aprendizagem escolar. Os resultados apontam que não é de agora que percebemos que as tecnologias e suas mídias são essenciais para aprendizagem, porém, atualmente, têm sido solicitadas dos orientadores intervenções que garanta que essas ferramentas estejam realmente a serviço da educação e de uma aprendizagem eficaz.

Palavras-chave: tecnologias; inclusão; transtorno; aprendizagem.

ABSTRACT

The present project emerged from ideas of playfulness in the literacy process, making use of technologies and recognizing the media most frequently used by teachers, provided that they generate expectations and enjoyment in the manipulation of the tools proposed in the activities. The general objective is to socialize and develop reading skills, consolidating the literacy process of learners who present learning disorders, expanding the repertoire of reading and writing through technological media and the critical understanding of multimedia resources. Methodologically, after planning the procedures and presenting them to the pedagogical coordination,

³⁰ Mestranda do Programa de Mestrado Internacional em Ciências da Educação, Ivy Enber Christian University (Flórida). E-mail: seltapsicopedagogia@yahoo.com.br ;



workshops were conducted in three stages, with an organized schedule and a detailed description of the proposed activities, moving from empirical knowledge to the construction of academic knowledge. The theoretical framework was based on the works of Minayo (2015), Sousa (2019), Soares (2020), Belloni (2015), Morais (2006), and Andersen (2013). The results emerged gradually throughout the process that was being developed, occurring slowly, as the group consisted of learners with significant difficulties and with a certain distance from school learning supports. The results indicate that it has long been recognized that technologies and their media are essential for learning; however, currently, educational advisors are increasingly required to implement interventions that ensure these tools are effectively serving education and promoting meaningful learning.

Keywords: technologies; inclusion; disorder; learning.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz elementos que orientam a adotar um olhar saudável e criativo para os aprendentes, proporcionando a utilização das tecnologias no processo de alfabetização, sendo este uso entendido como uma reconstrução de conhecimentos fragmentados.

Objetiva-se socializar e desenvolver os aspectos leitores, concretizando o processo de alfabetização por meio da utilização das tecnologias.

De acordo com Andersen (2013), às tecnologias têm contribuído para os aprendentes avançarem nos seus processos de aprendizagem, pois novos saberes e competências concorrem para que a inclusão social e o acesso à cultura sejam uma realidade para todos.

Quando as tecnologias são trabalhadas como essas ferramentas pedagógicas, é possível verificar o quanto esse campo tem auxiliado no desenvolvimento e na inclusão de muitos aprendentes, favorecendo a conceitualização do empoderamento e reconhecimento de si como parte integrante do processo educativo. Além disso, percebe-se no campo educacional a relevância das tecnologias e de suas mídias.

Quanto aos alunos com transtornos de aprendizagem, estes requerem uma abordagem significativa, de acordo com o desenvolvimento de suas habilidades e expectativas de aprendizagem.

Para subsidiar as reflexões, o referencial teórico apoia-se em Minayo (2015), que aborda a metodologia científica a partir da perspectiva do trabalho de campo e de suas abrangências acadêmicas para o pesquisador, enfatizando abordagens qualitativas, elementos



essenciais para as vivências com os aprendentes que apresentam os transtornos de aprendizagem. Andresen (2013), traça o percurso da utilização das tecnologias na aprendizagem, auxiliando para a área pedagógica. Sousa (2019), trata do tema dos multiletramentos, com ênfase no uso de tecnologias móveis como elementos inovadores na sala de aula. Belloni (2015), discute a Educação a Distância (EaD), quando enfatiza a aprendizagem mediada pelo uso das tecnologias e o interesse dos aprendentes. Soares (2020), apresenta as expectativas e o processo de alfabetização, quando a criança se encontra preparada para consolidar esse processo. Morais (2006), aborda os desafios relacionados ao conhecimento e a desmistificação dos transtornos de aprendizagem.

2 METODOLOGIA

Quanto à metodologia utilizada, os procedimentos foram previamente planejados. Utilizou-se de uma ficha de inscrição e realizadas oficinas com as seguintes temáticas: “Diga não ao Bullying - estilismo em ação”; “Leitura literária em discussão no whatsapp a partir do livro *Bullying estou fora!* de Evandro Ferreira”; e a terceira oficina ainda em desenvolvimento, com 17 participantes, tem como título “BiblioAfro”.

O projeto contou com dez (10) encontros, configurados como sessões, realizadas no contexto da Biblioteca Escolar, envolvendo atividades de leitura e pesquisa, bem como vivências das práticas de escuta e fala, tanto individual quanto coletiva.

Como etapa final, será elaborado um portfólio como produto final do processo e será realizada uma exposição online no blog da professora.

Belloni e Gomes (2008) *apud* Anderson (2013) aponta que:

É uma apropriação espontânea, sem intervenção didática de adulto. Por outro lado, as autoras revelam que suas pesquisas evidenciam a necessidade de mediação de instituições educativas para o desenvolvimento do espírito crítico e de utilização criativas dos jovens no uso da televisão e da internet (Belloni e Gomes, 2008 *apud* Anderson, 2013, p. 23).

Portanto, nesse discurso, as autoras enfatizam e reconhecem a necessidade de intervenção no uso das tecnologias, de modo que estas sejam utilizadas com um olhar crítico, promovendo uma formação voltada ao empoderamento conceitual, e não somente como uma forma de diversão.



Atualmente, torna-se necessário promover um resgate da geração discente reduzindo os excessivos momentos de conexões. Faz-se necessário trabalhar essa dimensão na dinâmica de cada aprendente, evidenciando a importância de outras atividades significativas e de momentos de integração coletiva.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presença das tecnologias em nosso dia a dia, tem criado novas possibilidades de aprendizagem, de comunicação, gerando outros campos de estudos e de pesquisa, onde tem possibilitado muitos pesquisadores dar continuidade às suas pesquisas e ampliar os campos de conhecimentos.

o conceito de letramento foi introduzido por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento como a linguística (Kleiman,1995) e a educadora (Soares,1998) e tem sido utilizado para esclarecer diferentes níveis de aquisição de leitura e escrita. Assim, esses autores fazem uma distinção entre a alfabetização, entendida como a aquisição da tecnologia do ler e do escrever, sem apropriação da leitura e escrita. O sujeito alfabetizado saber decodificar os sinais gráficos de seu idioma, porém de modo superficial. Ele lê com dificuldade e é capaz de escrever textos simples como lista de compras e bilhetes. Já o sujeito letrado não só adquiriu a capacidade do ler e do escrever, mas é capaz de usar esses conhecimentos em práticas sociais de leitura e escrita (Almeida e Valente, 2011, p. 22-23).

Nessa abordagem, os autores apresentam a ligação da alfabetização com os multiletramentos, os quais envolvem a utilização das tecnologias, e identificam que muitos professores desconhecem a necessidade de desenvolver uma aprendizagem crítica, condição essencial para a construção de uma alfabetização crítica e social.

Almeida e Valente (2011), ao identificar os conhecimentos, valores e sentimentos expressos pelos alunos, o professor terá melhores condições de compreender suas dificuldades e potencialidades para aprendizagem. Freire, já deixa exposto em seu manuscrito “o homem concreto deve se instrumentar com recursos das ciências e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação” (Freire, 1979, p. 22).

No percurso da aprendizagem, percebe-se a necessidade de orientar os alunos para que aprendam a ler e interpretar criticamente as mensagens das mídias, as quais, muitas vezes, não são problematizadas, fazendo com que esses saberes passem despercebidos diante dos avanços tecnológicos, o que pode resultar em invalidação social.



Almeida e Valente (2011) alertam que as pessoas exercitam a participação na sociedade e podem questionar as tecnologias, criticá-las, analisar suas contribuições e possibilidades de uso em contextos de aprendizagem. Esse processo pode ocorrer continuamente, quando se avaliam os processos de aprendizagem, possibilitando identificar os avanços obtidos e as dificuldades apresentadas, bem como redefinir estratégias para superar os desafios relacionados ao não aprender.

4 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Para Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016, p. 108)

Transtorno de aprendizagem compreende uma inabilidade específica para aprendizagem tal como a leitura, escrita ou matemática, em que indivíduos apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual.

Para os autores, nos transtornos da aprendizagem, os padrões normais de aquisição de habilidades encontram-se perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento.

Morais (2006) apresenta descrições dos transtornos de aprendizagem, explicando as dificuldades nas áreas de leitura, da escrita e da matemática, nas quais esses transtornos são apresentados por meio das características expressas pelos próprios sujeitos, bem como descritas por autores anteriores.

Portanto, o DSM-5 e o CID-10, apresentam três tipos de transtornos específicos da aprendizagem, a saber: Transtorno da Leitura, Transtorno da Escrita e Transtorno da Matemática. Dessa forma, quando a criança ultrapassa o período de alfabetização e não consolida esse processo, faz-se necessário buscar novos procedimentos, bem como adquirir conhecimentos que permitam a diferenciação entre transtornos de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias são ferramentas que estão presentes e a serviço da humanidade em todos os lugares. Ambientes educacionais e de aprendizagem apresentam valores e significativos para novas discussões sociais e formativas e podem ser encontrados até em ambientes mais simples e em contexto de baixa vulnerabilidade.



Percebemos o quanto o tema tem sido uma pauta recorrente nos meios de comunicação e nos discursos de diversos autores da sociedade, mas poucos esforços têm sido feitos com o intuito de analisar as implicações dos projetos no atual conjuntura. Além dessa constatação, percebemos que esse tema tem sido abordado em diversos discursos, mas ainda falta a efetiva utilização das tecnologias nos ambientes de inclusão, principalmente naqueles que atendem um público em maior vulnerabilidade e com menor acessibilidade à aprendizagem. Esse público, portanto, necessita de processos de inclusão que garantam acessibilidade às tecnologias e ao processo de alfabetização articulado aos multiletramentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ANDERSEN, Elenice Maria Larroza. O Uso de Multimídias Digital no Ensino. Por quê? Para quê? In: ANDERSEN, Elenice Larroza. (Org.) **Multimídias Digitais na Escola**. 1º ed. São Paulo: Paulinas, 2013.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 7º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MINAYO, M, Cecília de Sousa e GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. **Pesquisa Social**. 34º ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2015.

MORAIS, António Manuel Pamplona. **Distúrbios da Aprendizagem: Uma abordagem da psicopedagogia**. São Paulo: Edicon, 12º ed, 2006.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtorno da Aprendizagem: Uma Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SOUSA, Caio Eder Santiago Lopes de. **Os Multiletramentos Como Motivadores da Prática de Leitura em Sala de Aula**. Fortaleza: SEDUC, 2019.



A INCLUSÃO EDUCACIONAL ESPECIAL NO CONTEXTO DA POLÍTICA BRASILEIRA

SPECIAL EDUCATIONAL INCLUSION IN THE CONTEXT OF BRAZILIAN POLITICS

 <https://doi.org/10.57108/iesj.congresso2024.14>

Noelma Socorro Lima de Almeida³¹

Sawana Araújo Lopes de Souza³²

RESUMO

O presente trabalho trata da educação inclusiva sob a ótica da política educacional especial brasileira e seus enfoques históricos. Nesse prisma, o tema é o estudo da educação inclusiva e especial no contexto do sistema educacional brasileiro atual e o seu eixo temático baseia-se na relação entre a educação inclusiva e a educação especial brasileira. Além do mais, esta pesquisa objetiva analisar as referidas educações e, especificamente, apresentar os seus arcabouços históricos e abordar as suas políticas públicas. Para tanto, a pesquisa será bibliográfica e documental, sob o aspecto do procedimento técnico, qualitativa, por meio da abordagem do problema e exploratória, no ponto de vista dos objetivos. Dito de outro modo, ela será desenvolvida com base em análises de textos legislativos, revistas, artigos científicos, periódicos, trabalhos acadêmicos retirados em sites oficiais e confiáveis e que sejam atrelados ao tema em questão. Por fim, o presente estudo faz uma breve contextualização sobre a história da educação inclusiva e especial no Brasil e perpassa pelas políticas públicas, sem deixar de concluir pela deficiência do sistema educacional brasileiro, em razão da educação inclusiva e da educação especial.

Palavras-chave: educação inclusiva; educação especial; história; política educacional brasileira.

ABSTRACT

This paper deals with inclusive education from the perspective of Brazilian special educational policy and its historical approaches. In this perspective, the theme is the study of inclusive and special educations in the context of the current Brazilian educational system and its thematic axis is based on the relationship between inclusive education and Brazilian special education. Moreover, this research aims to analyze these educations and, specifically, to present their historical frameworks and address their public policies. To this end, the research will be bibliographic and documental, from the technical procedure aspect, qualitative, through the problem approach, and exploratory, under the objectives point of view. In other words, it will be developed

³¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (1998). Professora da Secretaria de Educação do Amazonas e Concurso da Secretaria Municipal de Educação. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University. E-mail: noelma1974@hotmail.com

³² Doutora em Educação pela UFPB. Professora Orientadora da Ivy Enber Christian University. E-mail: advisor@enberuniversity.com



based on the analysis of legislative texts, magazines, scientific articles, periodicals, and academic works taken from official and reliable sites and that are linked to the theme in question. Finally, this study makes a brief contextualization on the history of inclusive and special educations in Brazil and goes through public policies, while concluding with the deficiency of the Brazilian educational system, due to inclusive education and special education.

Keywords: inclusive education; special education; history; brazilian educational policy.

1 INTRODUÇÃO

A contemporânea sociedade brasileira vive um período marcado por desigualdades sociais e desarmonia, enraizadas em um passado colonial e escravocrata, exacerbadas por contextos políticos e socioeconômicos, especialmente após a pandemia. Nesse contexto, a maioria das pessoas consideradas de baixa renda, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³³, enfrenta dificuldades no acesso aos direitos básicos garantidos pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), tais como saúde, lazer, segurança e educação.

A CF/88, em seu artigo 6º, estabelece que todos os cidadãos têm direito aos chamados direitos sociais, incluindo a educação, seja por meio de uma abordagem inclusiva ou especial. Além disso, o ordenamento jurídico constitucional, no artigo 205, reforça que é responsabilidade do Estado, da família e da sociedade promover uma educação que proporcione desenvolvimento pessoal, preparo para a cidadania e qualificação profissional. No entanto, as instituições educacionais brasileiras têm enfrentado dificuldades em cumprir esse papel de forma inclusiva e eficaz.

Diante desse panorama, esta pesquisa tem como objetivo investigar a situação da educação inclusiva e especial no contexto atual da educação brasileira. O foco está na interseção entre educação inclusiva e educação especial, explorando a seguinte questão: qual é a situação da educação inclusiva no Brasil em relação às políticas públicas educacionais e à educação especial? Para alcançar esses objetivos, o trabalho contextualiza

³³ IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censoagro2017. Publ. mai. 2018. Disponível em: [https://censoagro2017.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/25885-11-8-dos-jovens-com-menores-rendimentos-abandonaram-a-escola-sem-concluir-a-educacao-basica-em-2018.html#:~:text=Em%202018%2C%20cerca%20de%2011,rendimentos%20\(1%2C4%25\)](https://censoagro2017.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/25885-11-8-dos-jovens-com-menores-rendimentos-abandonaram-a-escola-sem-concluir-a-educacao-basica-em-2018.html#:~:text=Em%202018%2C%20cerca%20de%2011,rendimentos%20(1%2C4%25).). Acesso em 19 dez. 2022.



brevemente a história da educação inclusiva e especial no Brasil, analisando as políticas públicas pertinentes e concluindo sobre as deficiências do sistema educacional brasileiro nesse sentido. A pesquisa busca, conforme proposto por Edna Lúcia da Silva e Estera Muszkat Menezes (2005), atingir um objetivo geral e dois objetivos específicos, onde o objetivo geral sintetiza o problema em questão, enquanto os específicos representam desdobramentos para alcançar o objetivo geral.

Os métodos adotados neste estudo são principalmente bibliográficos e documentais, com uma abordagem qualitativa e exploratória. A pesquisa bibliográfica envolve a análise de materiais já publicados, como livros e artigos em periódicos eletrônicos, enquanto a pesquisa documental se concentra em documentos que ainda não foram analisados criticamente.

A pesquisa qualitativa, segundo Edna Lúcia da Silva e Estera Muszkat Menezes (2005), enfoca a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados, sem depender de métodos estatísticos, utilizando o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento-chave. Quanto à pesquisa exploratória, visa proporcionar uma compreensão mais profunda do problema investigado, permitindo a formulação de hipóteses ou descobertas sobre o assunto.

Portanto, este trabalho será conduzido por intermédio de textos legislativos, revistas, artigos científicos, periódicos e trabalhos acadêmicos obtidos de fontes oficiais e confiáveis relacionadas ao tema em questão, utilizando métodos qualitativos e exploratórios para melhor compreensão e exploração da situação da educação inclusiva e especial no Brasil contemporâneo.

2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL NO BRASIL

Antes de adentrar na contextualização histórica da educação inclusiva e especial no Brasil, faz-se necessário um breve caminhar conceitual sobre o assunto. Nesse sentido, o termo “educação inclusiva” foi constituído politicamente na educação brasileira como uma expressão relacionada à educação especial, mesmo que internacionalmente não haja conhecimento dessa interpretação (Michels; Rosalba, 2014). Além do mais, ela pode ser compreendida, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação



Básica, por meio do Parecer nº 017, de 17 de agosto de 2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (Brasil, 2001, s/n).

Conforme Thelma Helena Costa Chahini (2016), no campo educativo, a educação inclusiva é uma escolha política que visa à construção de um sistema educacional inclusivo, o qual pretende completar um movimento para assegurar a todos os cidadãos, inclusive os com deficiência, a convivência digna e respeitosa de uma sociedade completa, diversa e preconceituosa. Para ele, define essa educação como uma forma mais significativa de respeito às diversidades humanas e de democratização do ensino, assim como a garantia de aprendizagem efetiva e possibilidades do exercício de plena cidadania.

Sob essa ótica, a educação especial é aquela que interage com a proposta pedagógica da escola regular, diante de uma escolha política, para eliminar barreiras que dificultam a participação dos alunos com deficiência (Neves; Rahme; Ferreira, 2019). Na verdade, ela é uma maneira de socialização e aprimoramento educacional de pessoas com deficiência (PCDs)³⁴.

De acordo com Daniella de Souza Barbosa, Lia Machado Fiuza Fialho e Charliton José dos Santos Machado (2018), a educação especial, por meio de uma retomada histórica e filosófica-ideológica, foi, pelas instituições escolares segregacionistas, nos séculos XVIII e XIX, baseada em uma educação destinada às pessoas caracterizadas pela homogeneização de traços biológicos semelhantes. Em outros dizeres, ela foi uma resposta educacional para as necessidades de pessoas e/ou crianças “excepcionais” que se encontravam no ambiente escolar do ensino regular.

Outro ponto, nesse caminhar histórico, que merece destaque são as primeiras instituições públicas direcionadas aos deficientes auditivos e visuais, que, segundo José

³⁴ Termo adotado após a década de 90, haja vista que anteriormente utilizavam-se as seguintes expressões: pessoas portadoras de deficiência ou pessoas especiais, ou excepcionais.



Geraldo Silveira Bueno (1993), surgiram no início do século XIX, por intermédio da “identificação da chamada criança anormal a partir de sua aparente incapacidade para o aprendizado escolar” (Baptista, 2019, p. 8).

Ademais e diante de uma visão segregacionista, a partir da segunda metade do século XX, no cenário mundial, os Estados-nação viram a necessidade de defesa da inclusão dessas pessoas na sociedade e na educação. Logo, com ações política, cultural, social e pedagógica, fizeram com que desencadeasse a defesa dos direitos dos estudantes, por meio da salvaguarda dos direitos humanos e, ao mesmo tempo, da prática da equidade social dentro de sala de aula (Barbosa, Fialho e Machado, 2018).

Ainda nesse prisma histórico, na década de 1990, o Brasil, acompanhando o contexto internacional, consolidou a educação especial. A título de exemplo, Cláudio Roberto Baptista (2019) elucida que, entre os anos 1930 e 1950, houve iniciativas de instituições privado-assistenciais, as quais montaram estruturas de uma possível ação, em que a educação passou a ser evocada como meta perante sua conexão com a assistência e os cuidados com a saúde.

Em corroboração com o setor privado, o sistema educacional público atrelado à educação especial inclusiva brasileira, após o ano de 1964 (golpe militar), traz novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, como a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, cuja estabeleceu a obrigatoriedade da escolarização a partir dos oito anos.

Desse modo, Cláudio Roberto Baptista (2019, p. 3) complementa que

essa lei pode ser considerada um marco na expansão dos serviços da educação especial, porque amplia o espectro de ação dessa área em termos de envolver não apenas alunos que apresentam deficiência, mas incluir ainda aqueles com dificuldades de aprendizagem expressa na ideia de atraso considerável quanto à idade regular de matrícula. Essa compreensão favorece a ampliação das classes especiais e legítima, por meio desse dispositivo, um fenômeno que tem se mantido na constituição dos serviços da educação especial, pois para o maior contingente numérico dos alunos das classes especiais – alunos com deficiência intelectual –, existe uma imprecisão diagnóstica associada às tipologias de instrumentos ou às metodologias utilizadas (Baptista, 2019, p. 3).



Nesse diapasão, no ano de 1985, em razão da influência internacionalmente recebida pela Organização das Nações Unidas (ONU)³⁵, o Brasil transformou a Cenesp (Centro Empresarial de São Paulo) em Secretaria de Educação Especial no Ministério da Educação. Logo após, em 1988, com o advento da constituição cidadã, a Constituição Federal de 1988, promulgada em 5 de outubro de 1988, houve maior destaque às defesas e às ampliações dos direitos sociais, dentre eles: a educação.

Para tanto, o País, por possuir característica de Constituição-dirigente³⁶, traçou ações a curto, médio e longo prazo de políticas públicas em território nacional a respeito da educação.

São as principais, de acordo com Barbosa, Fialho e Machado (2018, p. 9-11):

I - Curto Prazo: estabelecer modelos para serviços de atendimento educacional; (...) fomentar o desenvolvimento de recursos humanos em Educação Especial a nível de 2º Grau; (...) promover levantamento bibliográfico sobre Educação Especial e Aperfeiçoar e ampliar o projeto de Assistência Técnica às Secretarias Estaduais de Educação; II - Médio Prazo: estimular a formação de técnicos especializados a nível de 3º grau; (...) normalização da Educação Física para deficientes e implementar a modernização da Imprensa Braille; e III - Longo Prazo: estimular, nos Estados e Municípios, a criação de serviços de atendimento educacional, os quais objetivem a integração e normalização; (...) elaborar o I Plano Nacional Integrado de Assistência ao Excepcional; e estimular a Educação Especial de deficientes adultos (Barbosa, Fialho; Machado, 2018, p. 9-11).

Sob essa ótica dirigente e diante da tentativa de cumprir as metas, mormente, de curto (estabelecer serviços de atendimento educacional e fomentar recursos humanos em Educação Especial), de médio (normalização da Educação Física para deficientes) de longo prazo (elaborar o I Plano Nacional Integrado de Assistência ao Excepcional estimular a Educação Especial de deficientes adultos), o Brasil, a partir de financiamento público e de iniciativas de organização da sociedade civil (OSC), começou a constituir uma importante política educacional voltada aos excepcionais/especiais, como também a estruturar espaços de atendimento ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE) (Neves *et al.*, 2019).

³⁵ A ONU, no ano de 1981, Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, organizou uma Assembleia Geral das Nações Unidas, a qual intensificou um movimento de defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

³⁶ É aquela que dirige programas institucionais para o Estado. Preocupa-se não só com o presente, mas também com o futuro, buscando condicionar os órgãos estatais à satisfação de objetivos predefinidos.



Alinhado à ideia anterior, também foram criadas Organizações Sem Fins Lucrativos, como a Sociedade Pestalozzi, fundada em 1934 e a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), em 1954, na cidade do Rio de Janeiro (Neves *et al.*, 2019). Tais instituições tinham como embasamento o atendimento às pessoas que necessitavam de diferentes abordagens educacionais. Tal atendimento era alicerçado na segregação, ou seja, alguns estudantes, a depender de suas condições pontuais, eram enviados às escolas públicas para estudar no ensino regular (Kassar, 2011).

Nesse escopo e acompanhando o entendimento de Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Cláudio Roberto Baptista (2019, p. 5) preconiza que

Esse atendimento global tende a ser um dos elementos que nos ajudam a compreender a força dessas instituições, pois estas oferecem serviços – assistência social e saúde – que se somam àqueles com características educativas, e que nem sempre estão acessíveis nas iniciativas públicas. O apoio do Estado dirigido a essas instituições, por meio de cedência de profissionais ou repasses de recursos, alimenta esse ciclo, favorecendo a dinâmica de responsabilidade da oferta por instituições privadas (Kassar; Baptista, 2019. p. 5)

Para Silvia Meletti (2008, p. 2),

A institucionalização da educação especial que ocorre no país a partir da década de 1950 consolida não só o distanciamento do Estado no que se refere à educação das pessoas consideradas com deficiência, mas também a privatização do ensino, da assistência social e da saúde dessa população, à medida que agrega à sua especialidade um atendimento global (Meletti, 2008. p. 2).

Na visão dos autores citados, a educação especial e a inclusiva não podem somente depender dos serviços públicos, haja vista que as escolas públicas, por vezes, são carentes de recursos humanos, profissionais, estruturais, financeiros e, inclusive, de políticas públicas.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL

O respeito às diversidades, às desigualdades, assim como às diferenças pessoais, físicas, mentais, psicossociais, psicopedagógicas e outras na escola, remete-se à procura por uma sociedade mais digna e cidadã, a qual permite uma convivência harmônica entre as pessoas e os alunos, independente de suas condições.

Nesse contexto, Matos (2013) explica que a sociedade brasileira moderna vem buscando uma relação de pertencimento, o que significa dizer que ela se encontra alicerçada



no princípio da igualdade. Princípio que começou a ser aplicado de maneira formal e material somente após 1988.

Em outras palavras, em 1988, representantes do povo - reunidos em uma Assembleia Constituinte – instituíram o Estado Democrático³⁷, a fim de assegurar um lugar fraterno e igualitário para todos. Desse modo, essa norma constitucional, norma mais importante do País, estabeleceu, diante do *caput* do artigo 5^o³⁸, o direito à igualdade perante a lei para todos os cidadãos e o direito à educação, por meio dos artigos 6º, 205 e inciso IX do artigo 206³⁹. Contudo, tais prerrogativas não têm se reverberado, inclusive, com ênfase, na prática, quando são analisados e averiguados os desafios da integração de políticas públicas para os alunos especiais dentro de sala de aula e dentro do processo de socialização com a comunidade.

Eis a questão abordada, durante o ano de 1990, na cidade de Jomtien - Tailândia, o cenário mundial entendeu que esses supramencionados direitos, de igual maneira, não estavam sendo cumpridos. Dessa forma, houve a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cuja foi e ainda é considerado os primórdios dos movimentos de uma efetiva educação inclusiva.

Tal movimento ampliou os ideais de inclusão e, por essa razão, em 1994, ocorreu a relevante Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca – Espanha. Nessa conferência, foi elaborada a Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais (Breitenbach; Honnef; Costas, 2015), um dos documentos internacionais mais importantes sobre o tema em questão.

³⁷ PREÂMBULO. Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

³⁸ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

³⁹ Art. 206. IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.



A Declaração traz em seu bojo preceitos neoliberais atrelados às políticas públicas, oferecendo um ordenamento de ações que conduzem a uma educação inclusiva e especial. Ela assume que

[...] as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas, quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado (Bueno, 2006, p. 16).

Nas palavras de Angelina Carmela Romão Mattar Matiskei (2004), os debates da implementação de questões de políticas públicas de inclusão escolar refletem diretamente nos grupos localizados nos discursos correntes da exclusão social. Dito de outro modo, as políticas educacionais realmente demonstram que os grupos marginalizados (os chamados segregacionistas) integram as fronteiras da exclusão e não inclusão socioeducacional.

A Declaração de Salamanca é, na verdade, um avanço da conquista de direitos, o qual passa pelas desarticulações das políticas públicas de base na área social, tal como saúde, educação, família e desenvolvimento social (Matiskei, 2004), posto que objetiva uma substancial educação inclusiva para todos ou de forma multicultural. Ela “pretende modificar, uma realidade, que expropria dos direitos cidadãos da plena inserção social dos sujeitos” (Matiskei, 2004, p. 186).

Nessa linha de intelecção e diante forte influência desse relevante documento internacional, o Brasil promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, no dia 30 de março de 2007. No entanto, para sua entrada em vigor no ordenamento jurídico brasileiro, no dia 25 de agosto de 2009, o então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, publicou o Decreto nº 6.949, deferindo que:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (Brasil, 2009).

Percebe-se, portanto, que as políticas inclusivas brasileiras contam com estratégias voltadas à universalização de direitos civis, políticos e sociais, em suma. Necessitando de auxílio do Estado, seja nação, seja membro, para aproximação do indivíduo da igualdade de todos perante a lei, tentando combater todas e quaisquer formas de discriminação, as quais



podem possivelmente impedir o acesso de oportunidade e condições para todos (Cury, 2005).

Ainda nessa perspectiva de salvaguarda, nos demais estados do País existem leis regionais acerca de políticas inclusivas, um exemplo claro é o artigo 6º da Deliberação nº 02/2003⁴⁰, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, aprovada no dia 2 de junho de 2003, que consiste em:

Art. 6º Será ofertado atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de: I dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiências; II dificuldades de comunicação e sinalização demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis; III condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos; III superdotação ou altas habilidades que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração [...] (Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, 2003).

Já no estado de Amazonas, há a Resolução nº 038, de 3 de dezembro de 2015, tratando do Regimento Geral das unidades de ensino da Rede Pública de Manaus e constituindo um documento sobre normas reguladoras de organização administrativa e pedagógica, segundo Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz e Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro (2019).

Para melhor compreensão, observa-se o quadro, trazido por Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz e Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro (2019).

⁴⁰ Trata de Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.



Quadro 1: Resolução nº 038/2015

Conceito	O que diz a Resolução nº 038/2015
Educação Especial	Concebe à Educação Especial como princípio da Educação Inclusiva, adotando a mesma definição tanto para definição de Educação Especial quanto ao público atendido por essa modalidade de ensino, segundo explicitado em seus Art. 47 e 48. Esta resolução também comunga dos mesmos espaços para o AEE segundo a PNEEPEI de 2008, porém acrescenta que este atendimento também poderá ser realizado em Salas de Recursos e com suporte do CMEE.
Encaminhamento e avaliação dos alunos	O Art. 56 trata dos encaminhamentos que se fazem necessários para identificação dos alunos público-alvo da Educação Especial, os quais deverão ser realizados pelas escolas, com orientação dos profissionais do setor competente da SEMED, os quais efetivarão a avaliação desse aluno no processo de ensino e aprendizagem.
Escola Especial	O Art. 54 versa sobre o funcionamento da escola especial André Vidal de Araújo que mantida pela SEMED e, segundo a referida Secretaria, é considerada inclusiva por basear-se na reconstrução e no reconhecimento das diferenças e das práticas pedagógicas pautadas em novas estratégias educacionais, oferecendo oficinas pedagógicas centradas na formação do aluno (atuação no mundo produtivo e capacitação no desenvolvimento de atividades econômicas e laborais cotidianas)
Avaliação da aprendizagem nas escolas	Quanto à avaliação desses alunos, o Art. 56 aponta que deve ser realizada pelos professores e pela escola, como parte integrante da Proposta Pedagógica e da implementação do currículo, e ser redimensionada a ação pedagógica, tendo caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica para que os alunos consigam expressar adequadamente sua aprendizagem.

Fonte: Queiroz e Guerreiro (2019, adaptada).

Portanto, diante do exposto, Souza e Pletsch (2017) asseveram que, no Brasil, as políticas públicas inclusivas educacionais, com perspectivas para a educação especial, vêm sendo alinhadas conforme à história, à política, à economia e às disputas de diferentes forças



que compõem a arena de luta política dos direitos da pessoa com deficiência. Logo, essa luta dessas políticas com as políticas regionais adequadas a cada estado, como os citados, Paraná e Amazonas, podem ser uma boa alternativa para corroborar com uma solução mais efetiva e inclusiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho pretendeu analisar a educação inclusiva, sob o prisma da educação especial, e as políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência no Brasil, contando, também, com a história por trás de todas essas políticas.

A Educação Inclusiva, dessa forma, possui como base a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular e no processo de socialização, significando a participação ativa em âmbitos social, econômico, político, familiar e cultural da vida em comunidade. Com base nisso, essa educação é a chave para o desenvolvimento pessoal, familiar e profissional, bem como uma luz à erradicação da pobreza.

Nesse contexto, a educação inclusiva e especial no Brasil em relação à gestão da educação pública vem ganhando, gradualmente, uma transformação, principalmente, no olhar do Estado-nação e dos estados-membros. Tal fato proporciona uma melhor prestação de serviço no sistema educacional para todos. Entretanto, sabe-se que, ainda há, uma enorme discriminação contra estudantes com necessidades educacionais especiais dentro de sala de aula e fora dela.

Sendo assim, é de extrema importância que as escolas públicas e privadas brasileiras aplicam, efetivamente, as diretrizes da educação inclusiva e especial, conjuntamente as políticas públicas, as quais auxiliam ou tentam auxiliar na equidade desses estudantes dentro e fora de aula, que ajudam no enfrentamento de possíveis desafios de vida.

É possível observar que a educação inclusiva e suas políticas públicas são recentes. Logo, o Brasil encontra-se carente e deficitário, pois está em um processo de investimento e de aceitação da necessidade de projetos públicos para colaborar com respeito às diversidades, às desigualdades e às diferenças pessoais, físicas, mentais, psicossociais,



psicopedagógicas e outras das pessoas/estudantes com deficiências dentro e fora de sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, v. 18, n. 2, p. 1-20, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n2/1409-4703-aie-18-02-598.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 017/2001. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2022.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 743-764, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WGGRRYtXpZDHDNmM6XXhGzf/>. Acesso em: 23 dez. 2022.



BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais**. São Paulo: EDUC, 2006. (Projeto de pesquisa).

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior**. Curitiba: Appris, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002>. Acesso em: 22 dez. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://censoagro2017.ibge.gov.br/>. Acesso em: 19 dez. 2022.

QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 199-216, abr./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000200002>. Acesso em: 22 dez. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Acesso em: 23 dez. 2022.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus**. Manaus: EDUA, 2013.

MELETTI, Silvia. APAE educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31.**, 2008, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT15-4171--Int.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema Educacional Inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio/ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200002>. Acesso em: 19 dez. 2022.



NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2022.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84931, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684931>. Acesso em: 21 dez. 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 02/2003. **Normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Paraná**. Curitiba: CEE, 2003. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/Del_02_03.pdf. Acesso em: 23 dez. 2022.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOUZA, Flávia Faissal de; PIETSCH, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 831-853, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500887>. Acesso em: 22 dez. 2022.