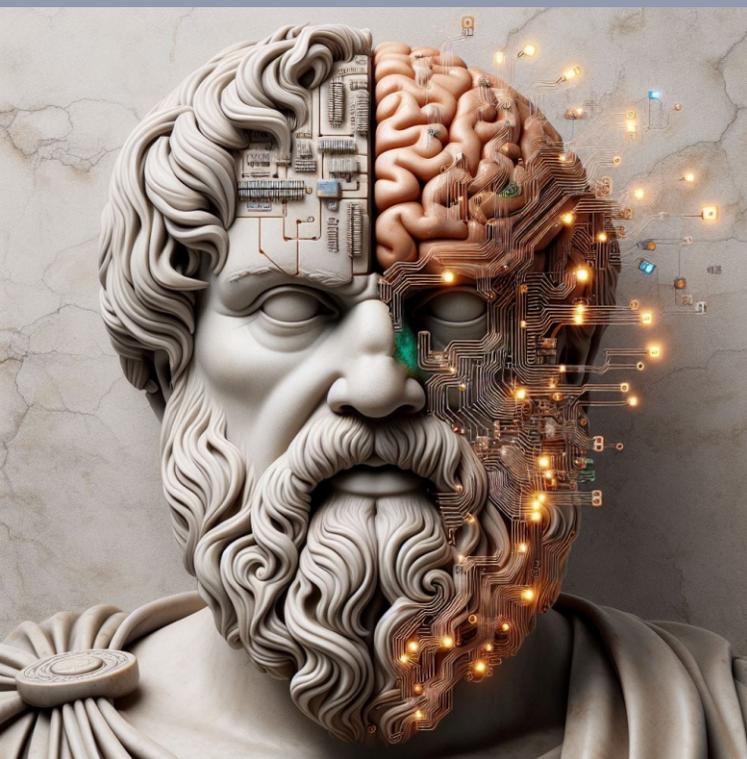


ALDEMAR COSTA | CLEBER LOPES | FELIPE ANDRÉ ANGST
ORGANIZADORES



VOLUME 7

CONEXÕES

EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA E TECNOLOGIA

 LIVROLOGIA

CONEXÕES: EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA E TECNOLOGIA

VOLUME VII

Aldemar Costa

Cleber Lopes

Felipe André Angst

(Organizadores)

NOTA: Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da editora com as ideias publicadas.

© TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art.184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Aldemar Costa
Cleber Lopes
Felipe André Angst
(Organizadores)

CONEXÕES: EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA E TECNOLOGIA
VOLUME VII

Chapecó-SC
Livrologia
2024

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL E NACIONAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina
Francisco Javier de León Ramírez - México
Carelia Hidalgo López - Venezuela
Marta Teixeira - Canadá
Maria de Nazare Moura Björk - Suécia
Macarena Esteban Ibáñez - Espanha
Quecoi Sani - Guiné-Bissau

Ivo Dickmann - Unochepecó
Ivanio Dickmann - UCS
Viviane Bagiotto Botton - UERJ
Fernanda dos Santos Paulo - UNOESC
Cesar Ferreira da Silva - Unicamp
Tiago Ingrassia Pereira - UFFS
Carmem Regina Giongo - Feevale
Sebastião Monteiro Oliveira - UFRR
Adan Renê Pereira da Silva - UFAM
Inara Cavalcanti - UNIFAP
Ionara Cristina Albani - IFRS

Esse livro passou pelo processo de revisão por pares
dentro das regras do Qualis livros da CAPES

FICHA CATALOGRÁFICA

C747 Conexões: educação, psicologia e tecnologia. / Aldemar Costa; Cleber Lopes;
Felipe André Angst (organizadores). - Chapecó: Livrologia, 2024. (v. 7)

ISBN: 978-65-80329-72-4

DOI: 10.52139/livrologia9786580329724

1. Educação. 2. Psicologia. 3. Tecnologias. I. Costa, Ademar II. Lopes, Cleber
III. Angst, Felipe André. IV. Série.

2024_0572

CDD 370.1 (Edição 23)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos - CRB 14/1056

© 2024

Permitida a reprodução deste livro, sem fins comerciais,
desde que citada a fonte.

Impresso no Brasil.

SUMÁRIO

Apresentação	7
Prefácio	9
<i>Capítulo – 1</i>	
Desenvolvimento Emocional no Primeiro Ano do Ensino Fundamental: Proposta de Material Didático para Fomentar a Identificação e Regulação das Emoções	13
<i>Beatriz Maria Zoppo</i>	
<i>Ana Paula Dalagassa Rossetin</i>	
<i>Laura Gomes Gonçalves</i>	
<i>Capítulo – 2</i>	
Impactos socioeconômicos de uma Instituição de Ensino Superior na província de Gaza	41
<i>Agostinho Macane</i>	
<i>Alba Paulo Mate</i>	
<i>Lúisa Natéssia Marufo</i>	
<i>Nelson Amade</i>	
<i>Capítulo – 3</i>	
Jogos cooperativos: uma abordagem para alfabetizar alunos no 2º ano do ensino fundamental	57
<i>Amanda Rocha Moreira Venancio</i>	
<i>Izabel Carolina de Souza Silva</i>	
<i>Sandra Guimarães Sagatio</i>	
<i>Capítulo – 4</i>	
Transformação digital: um estudo sobre o desenvolvimento de competências digitais em professores do ensino	76
<i>Aldemar Costa</i>	
<i>Cleber Lopes</i>	

Capítulo – 5

A educação para o desenvolvimento sustentável: dos desafios locais à promoção de mudanças internas 95

Daniela Farias

Capítulo – 6

A educação como mecanismo de promoção da fraternidade e do bem comum 111

Eduardo Dzeco

Capítulo – 7

A psicopedagogia e as habilidades psicomotora na educação 128

Isaac Silva dos Santos

Edvone Silva dos Santos Supre

José Antônio Campos Jardins

Capítulo – 8

A relação entre trabalho e educação: impactos na qualidade de vida 162

Danilo Carneiro

Isaac dos Santos

Mariana Rogoski Bernz

Capítulo – 9

A percepção dos estudantes do ensino superior de uma Instituição moçambicana sobre potencialidades da Educação a Distância em contextos de emergência 181

Lino Marques Samuel

Capítulo – 10

Diferentes formas de conceber a escrita na Educação Infantil: desafios para prática cotidiana 202

Matheus Correa de Camargo

Thayná Pereira Dias

Sandra Guimaraes Sagatio

Sobre os autores e autoras 222

Índice Remissivo 228

Apresentação

É com grande entusiasmo que apresentamos o Volume VII da Coleção Conexões: Educação, Psicologia e Tecnologia, uma obra que se propõe a explorar as interseções entre essas áreas relevantes para a formação humana no século XXI. A coletânea aqui reunida reflete a crescente necessidade de integrar práticas educacionais inovadoras, suportadas pela tecnologia, com as ricas teorias e práticas da psicologia, em um contexto global que exige flexibilidade, criatividade e adaptabilidade. Os capítulos que compõem este volume foram cuidadosamente selecionados, buscando oferecer não apenas reflexões teóricas, mas também aplicações práticas que possam ser implementadas em diferentes contextos educacionais e sociais.

O Volume VII da Coleção Conexões: Educação, Psicologia e Tecnologia, não se limita a uma análise superficial das temáticas propostas; cada autor que aqui compartilha seu capítulo, torna possível um mergulho em questões como o impacto da tecnologia nas práticas educativas, o papel da psicologia na mediação dessas interações e os desafios que emergem desta confluência. Desejamos que as discussões aqui apresentadas contribuam para a compreensão e aprimoramento das práticas educacionais contemporâneas, e que seja uma leitura que enriqueça a prática de educadores, psicólogos, pesquisadores e todos aqueles interessados no desenvolvimento integral do ser humano.

O prefácio, assinado pelo Dr. João Câncio Freitas, Vice-Reitor de Pós-graduação, Pesquisa e Cooperação da Universidade Católica Timorense, estabelece o tom da obra ao destacar a importância da relação entre educação, psicologia e tecnologia no contexto das transformações globais atuais. Sua visão perspicaz sobre como a educação pode se beneficiar das contribuições tecnológicas e psicológicas para enfrentar os desafios impostos por um mundo em rápida mudança.

Nosso agradecimento especial ao Dr. João Câncio Freitas pelo seu prefácio inspirador e a todos os autores que contribuíram para este volume. Seus insights e pesquisas são a alma desta obra, e sem eles, este livro não teria a profundidade e o alcance que esperamos que ele tenha. A Coleção Conexões: Educação, Psicologia e Tecnologia continuam a ser um espaço para o diálogo interdisciplinar, e acreditamos que este Volume VII representa um avanço nesse sentido.

Organizadores: Aldemar Costa - Cleber Lopes - Felipe Angst

Esperamos que os leitores encontrem neste livro não apenas conhecimento e inspiração, mas também as ferramentas necessárias para implementar mudanças em suas práticas educacionais e profissionais. Que esta obra seja um farol para todos aqueles comprometidos com a educação, a psicologia e a tecnologia, e que ela inspire novos caminhos de inovação e desenvolvimento.

Os organizadores.

Prefácio

Foi com grande honra e prazer que aceitei o convite para escrever este prefácio do Volume VII da "Coleção Conexões: Educação, Psicologia e Tecnologia" da Universidade Católica de Moçambique: Honra por se tratar de uma Instituição de elevado renome e importância no panorama da produção de ciência, Prazer por entender que através desta Coleção se disponibiliza uma plataforma internacional direcionada para a publicação de pesquisas e discussões inovadoras, focadas nas interseções dinâmicas entre Educação, Psicologia e Tecnologia, a qual aborda temas de extrema importância na educação e formação para o trabalho no século XXI.

Os capítulos reunidos neste volume estimulam profundas reflexões críticas sobre as práticas educativas contemporâneas, especialmente aquelas que interagem com as novas tecnologias, configurando um campo fértil para transformações significativas na formação humana.

Como sabemos, a interação entre os seres humanos e a tecnologia, em conjunto com outros fatores como o design das ferramentas educativas, influenciam significativamente os resultados de aprendizagem dos alunos e o seu envolvimento psicológico no processo de ensino e aprendizagem. Surgem também desafios decorrentes da educação moderna e da própria época em que vivemos, muitas vezes relacionados com a complexidade das competências exigidas aos estudantes, quer em termos de domínio de conteúdos, da capacidade de resolução de problemas complexos ou da eficiência na comunicação e na colaboração interpessoal, desafios estes que exigem soluções válidas e abrangentes. Neste sentido, e de forma a responder às questões inerentes à educação, a psicologia educacional desempenha um papel importantíssimo. Os psicólogos educacionais preocupam-se com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, colocando em prática as suas competências e especializações e recorrendo a técnicas de avaliação psicológica e educacional para ajudar todos àqueles que demonstrem dificuldades de aprendizagem, comportamentos disruptivos ou fraca adaptação social. Aprender é um esforço para toda a vida, e é nesse sentido que os psicólogos educacionais aplicam na prática as teorias do desenvolvimento

humano, procurando desta forma compreender a aprendizagem individual e agilizar todo o processo instrucional. Contudo, e embora a interação com professores e alunos em ambientes escolares seja uma parte importante das suas atribuições, esta não é a única faceta do seu trabalho.

A Psicologia Educacional e Tecnologia concentra-se na aplicação de tecnologias para melhorar a aprendizagem com base nos princípios da ciência psicológica e nas teorias de aprendizagem. Existe uma relação simbiótica entre a Computação e a Psicologia: por um lado, os psicólogos deram um importante contributo para a compreensão da forma como os sistemas informáticos são desenvolvidos e utilizados. Por outro lado, a compreensão dos computadores e sistemas digitais ajudou os psicólogos a modelar e investigar os processos cognitivos e sociais dos seres humanos. Analisa-se a forma como as pessoas usam a tecnologia e a forma como a tecnologia influencia as pessoas através do conhecimento psicológico, enquanto que, ao mesmo tempo, se utiliza a psicologia para desenhar e criar aplicações tecnológicas completamente novas. O impacto da tecnologia na psicologia tem vindo a acelerar nos nossos dias, sobretudo devido ao crescimento exponencial do uso das redes sociais, o qual vem sendo associado cada vez mais ao risco de depressão e ansiedade e à diminuição da autoestima, entre outras condições negativas associadas ao nosso mundo cada vez mais digital.

O desenvolvimento de ferramentas pedagógicas, tais como recursos educacionais e materiais didáticos que integrem práticas inovadoras e que abarquem aspetos cognitivos, emocionais e sociais, contribui eficazmente para o desenvolvimento das habilidades e para o crescimento e desenvolvimento integral e holístico dos educandos, o que produz impactos positivos na compreensão e no engajamento ativo dos estudantes. Torna-se, assim, muito claro que a educação, cada vez mais entrelaçada e dependente da tecnologia, pode aproveitar a psicopedagogia para melhorar a prática educacional através de recursos inovadores, por exemplo, as simulações em ambientes virtuais.

Também a psicomotricidade é apontada como uma ferramenta crucial para a educação, já que promove o desenvolvimento integral do indivíduo e facilita a aprendizagem através da ludicidade, do jogo. Neste sentido, e relativamente à educação infantil, surgem aqui diferentes formas de ensinar, aprendendo através de brincadeiras e jogos, contando histórias e interagindo com a sociedade recorrendo a experiências

culturais. São também abordadas novas formas de conceber e ensinar a escrita ao nível da educação Infantil, dando destaque à necessidade de um ambiente que estimule a curiosidade e o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

No âmbito do ensino superior destaca-se cada vez mais o papel fundamental das Instituições de Ensino Superior (IES) no desenvolvimento socioeconómico, quer a nível local quer nacional. As universidades são vistas não apenas como centros de formação académica, mas também como motores de inovação, empreendedorismo e transferência de tecnologia. Neste sentido, é de suma importância integrar a educação no tecido social e económico das comunidades. Dito noutras palavras, a promoção de um desenvolvimento mais inclusivo e sustentável é *conditio sine qua non* da sustentabilidade do desenvolvimento nacional e local.

Em termos de Desenvolvimento Sustentável, um dos capítulos discute o quanto a educação para a sustentabilidade é crucial para desenvolver habilidades e valores que permitam às pessoas viver de forma sustentável, ou seja, que consigam satisfazer as suas necessidades atuais sem comprometer a capacidade das futuras gerações. Destacam-se neste capítulo as diretrizes internacionais para a educação em sustentabilidade, as quais, com base num estudo da UNESCO de 2020, apontam as lacunas existentes na integração das questões ambientais na educação básica. De acordo com as conclusões do autor, estes desafios relacionam-se sobretudo com a falta de inclusão de conteúdo ambiental nos currículos e com a preparação insuficiente de professores no que respeita este assunto.

A globalização intensificou alguns desafios sociais pré-existentes, relacionados com determinados conflitos e com a degradação das relações interpessoais. Neste sentido, destaca-se a importância da educação para combater esses problemas, uma vez que a educação deve ser entendida como um mecanismo e elemento fundamental para promover a fraternidade e o bem comum na sociedade, especialmente no contexto da globalização e dos seus impactos na estrutura social.

Num dos capítulos os autores refletem sobre a interação entre a educação e o trabalho e a forma com estes interagem e influenciam a qualidade de vida das pessoas. Os autores colocam uma maior ênfase na importância da integração entre trabalho, educação e tecnologia como forma de melhorar a qualidade de vida das populações, abordando

ainda o cenário de incertezas e instabilidades causadas pela rápida evolução tecnológica e o seu impacto na classe trabalhadora. O facto é que existe uma grande necessidade de habilidades, capacidades e conhecimentos técnicos e emocionais para lidar com um mundo de trabalho não linear, por vezes até caótico. Neste sentido, os autores argumentam que a qualidade de vida no trabalho está diretamente ligada à educação e à capacitação profissional, e que a tecnologia, embora ela própria fonte de desafios, também oferece oportunidades para melhorar as condições de trabalho e educação.

Por fim, surge ainda um capítulo que reflete acerca da Transformação Digital: Um Estudo sobre o Desenvolvimento das Competências Digitais dos Professores. Esta transformação digital tem vindo a redefinir o panorama educacional e a aumentar a necessidade dos professores, principalmente os professores universitários, de desenvolverem novas competências tecnológicas/digitais. A crescente necessidade de utilizar meios de aprendizagem online trouxe ainda novas expectativas para os professores, que incluem o desenvolvimento das competências necessárias para combinar o conhecimento dos próprios conteúdos programáticos com estratégias pedagógicas envolventes que aproveitem da melhor forma as possibilidades da tecnologia.

Em suma a acessibilidade, disponibilidade, qualidade e consistência da tecnologia desempenham papéis vitais no desempenho dos alunos e professores e na própria eficácia da aprendizagem. Para melhorar a aprendizagem dos alunos no século XXI, exige-se que os professores conheçam e pratiquem novas formas de ensino, mais sofisticadas ao nível da pedagogia e, sobretudo, ao nível das ferramentas utilizadas. Para isso, torna-se, portanto, fundamental a existência e aplicação de um modelo de desenvolvimento profissional eficaz que permita aos professores aprender e aprimorar as técnicas pedagógicas necessárias para garantir o sucesso educativo na sociedade do século XXI.

16 de julho de 2024

João Câncio Freitas, Ph.D
Vice-Reitor de Pós-graduação, Pesquisa e Cooperação
Universidade Católica Timorense (UCT)
E-mail: jcancio.freitas@gmail.com
Díli, Timor-Leste.

Capítulo – 1

Desenvolvimento Emocional no Primeiro Ano do Ensino Fundamental: Proposta de Material Didático para Fomentar a Identificação e Regulação das Emoções

doi.org/10.52139/livrologia9786580329724_1

Beatriz Maria Zoppo
Ana Paula Dalagassa Rossetin
Laura Gomes Gonçalves

1. Apresentação

No contexto educacional contemporâneo, a elaboração de materiais didáticos inovadores representa um desafio complexo e relevante para os educadores. A capacidade de desenvolver recursos pedagógicos eficazes não apenas simplifica conceitos intrincados, mas também promove a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. A colaboração entre o design e a educação desempenha um papel crucial nesse cenário, pois possibilita a criação de materiais que atendam às necessidades específicas de cada turma e estimulem o engajamento dos estudantes.

Os materiais didáticos desempenham um papel fundamental na facilitação do aprendizado, ao apresentar conteúdos de maneira clara e acessível. Através de exemplos pertinentes e atividades práticas, esses recursos instigam a curiosidade dos alunos e promovem uma aprendizagem significativa. Para compreender o que são materiais didáticos, recorreremos às definições de diversos autores. Freitas (2007) os define como recursos desenvolvidos para ensinar, motivando o estudante a

aprender. Libâneo (1994) amplia essa perspectiva, reconhecendo que o conhecimento também é construído fora da sala de aula. Fiscarelli (2008) e Karling (1991) complementam, considerando os materiais didáticos como recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

A criação de materiais didáticos eficazes demanda não apenas clareza na apresentação dos conteúdos, mas também uma abordagem visualmente atraente. O design desempenha um papel crucial nesse aspecto, proporcionando recursos como ilustrações, gráficos e cores que auxiliam na compreensão dos temas abordados. Além disso, o design não se limita apenas à estética, mas envolve também o processo de atribuir significado aos recursos educacionais desenvolvidos.

Ao considerar a conexão entre materiais didáticos e design, torna-se evidente a importância de uma compreensão abrangente do conceito de design. Desde a elaboração de planos e projetos até a expressão estética e visual, o design desempenha um papel fundamental na concepção e elaboração de materiais didáticos eficazes. Essa compreensão orienta os educadores na criação de materiais que promovam experiências de aprendizagem significativas, estimulando o engajamento, a motivação e o aprendizado dos alunos.

Portanto, este estudo busca explorar a colaboração entre design e educação no desenvolvimento de materiais didáticos inovadores, destacando a importância dessa abordagem para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Ao compreender os principais indicadores dessa temática, esperamos oferecer insights valiosos para educadores, designers instrucionais e pesquisadores interessados em promover uma educação mais eficaz e centrada no aluno.

Para a criação de um material didático do presente capítulo, optou-se por utilizar a metodologia *Design Thinking*. O *Design Thinking* é uma abordagem criativa e orientada para quem for desenvolver um produto. Essa metodologia envolve a solução de problemas complexos e a geração de ideias inovadoras. Na construção de material didático, essa

metodologia pode ser aplicada para desenvolver recursos educacionais mais envolventes, relevantes e eficazes

Através da aplicação da metodologia Design Thinking, o presente capítulo tem por objetivo apresentar o processo de desenvolvimento de um material didático com o propósito de abordar as emoções dos estudantes. Entende-se por material didático qualquer instrumento, recurso ou ferramenta, seja ela analógica ou digital, empregada pelo professor durante as aulas com o propósito de contribuir, engajar os estudantes e potencialmente facilitar o processo de aprendizagem.

Reconhece-se a complexidade de lidar com as emoções de alunos com idades compreendidas entre seis e sete anos. Contudo, considera-se crucial, para o processo de aprendizagem, que os estudantes desenvolvam a habilidade de manter um equilíbrio emocional. Ao transitar da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, observa-se uma transição abrupta no formato de ensino, potencialmente desestabilizando as emoções dos estudantes e gerando manifestações como ansiedade, angústia, medo e desmotivação em relação à frequência escolar.

Conforme os adultos, as crianças manifestam uma sensibilidade acentuada, expressando emoções em resposta a uma variedade de situações. Essas situações incluem a influência de um adulto com uma comunicação severa, a separação da mãe no portão da escola, conflitos com colegas de classe, ou mesmo eventos provenientes do ambiente doméstico.

Entende-se que as emoções e sentimentos dentro do campo da afetividade interferem no desenvolvimento cognitivo e social do aluno. Considera-se relevante que os professores, mesmo não sendo psicólogos, saibam abordar e trabalhar as emoções dos estudantes no ambiente escolar, sabendo identificar quando é patológico e necessita de um psicólogo para trabalhar de modo mais efetivo com terapias ou apenas saber conversar e compreender o que a criança está sentindo para poder auxiliá-la nesse processo.

Na investigação conduzida por Assunção et al. (2023), destaca-se a significativa importância de estabelecer um vínculo afetivo entre a criança, o professor e os colegas de sala, dado que esse fator exerce influência na construção do conhecimento. Tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem são intrinsecamente associados à moralidade, onde a afetividade e a razão convergem.

As pesquisas de Figueiredo e Sales (2016) corroboram a necessidade de os professores considerarem os sentimentos e emoções manifestados pelos estudantes, uma vez que tais aspectos podem impactar diretamente, de maneira positiva ou negativa, no processo de aprendizagem, particularmente durante a fase de alfabetização. Portanto, a implementação de diversas estratégias no ensino emerge como um impulso facilitador para o processo de aprendizagem da alfabetização

Diante do cenário apresentado, o presente capítulo tem por objetivo apresentar uma proposta para a elaboração de um material didático centrado em um recurso educativo, direcionado à exploração das emoções de estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental I utilizando a metodologia Design Thinking.

2. Colaboração entre Design e Educação: Desenvolvimento de Materiais Didáticos Inovadores.

A elaboração de materiais didáticos inovadores não é uma tarefa descomplicada, dada a exigência de tempo inerente a esse processo. Um educador capaz de desenvolver um material didático eficiente desempenha um papel de relevância no contexto do aprendizado dos seus alunos, pois tem a capacidade de ajustar o material às necessidades específicas de cada turma que atua. Ao engajar-se na criação de materiais didáticos, o professor pode simplificar conceitos intrincados, oferecer explicações claras e apresentar exemplos pertinentes, proporcionando um suporte valioso para a compreensão de conteúdos abordado pelos estudantes.

Mas afinal, o que são materiais didáticos? Para responder a essa questão, buscou-se a corroboração de Freitas (2007) que define materi-

ais didáticos como recursos desenvolvidos e utilizados para ensinar, fazendo com que o estudante se sinta motivado a aprender. Libâneo (1994) corrobora com a ideia de que o conhecimento não se resume ao espaço restrito de sala de aula, mas que também ocorre nas interações com os colegas, nas brincadeiras, nos jogos e em diferentes espaços. Fiscarelli (2008) aponta como material didático todos os recursos que o professor utiliza em sala de aula como estratégia de ensino, podendo ser estes desde o simples quadro de giz até as ferramentas tecnológicas digitais. E Karling (1991), entende material didático sendo uns recursos utilizados pelo professor e aluno tanto no processo de ensino como no processo de aprendizagem podemos ser recursos humanos e materiais.

Com base nos autores, compreende-se por material didático todo o recurso utilizado, pelo professor e aluno, podendo ser digital ou não digital e que auxilie o professor na abordagem de um tema educacional ou objetivo educacional específico. Além disso, um material didático eficiente deve ser visualmente atraente, utilizando recursos para tal finalidade. Deve também oferecer uma linguagem clara.

Nesse sentido, é possível entender que a criação de materiais didáticos em sala de aula envolve não apenas a utilização de recursos prontos, mas a elaboração de materiais adaptados às necessidades e interesses dos estudantes em contexto. Isso implica em uma abordagem personalizada e contextualizada, na qual os educadores têm a oportunidade de envolver os alunos no desenvolvimento de materiais que sejam relevantes e significativos para eles. Essa prática promove o engajamento dos estudantes, pois lhes dá voz e autonomia no processo de aprendizagem, além de permitir que os professores ajustem os materiais de acordo com as características individuais de cada turma.

Portanto, essa abordagem enfatiza a seriedade de uma pedagogia centrada no aluno, na qual a construção colaborativa de materiais didáticos em sala de aula possa ser vista como uma estratégia eficaz para promover a aprendizagem significativa e engajada.

Ao construir materiais didáticos, um professor pode exercitar sua criatividade e explorar diferentes abordagens e recursos pedagógi-

cos, sendo eles analógicos ou digitais. Isso permite a experimentação de novas estratégias de ensino, o uso de tecnologias educacionais e a aplicação de métodos inovadores. A construção de materiais didáticos personalizados oferece ao professor a oportunidade de explorar sua própria criatividade e encontrar maneiras eficazes de abordar determinados objetos de conhecimento.

O próximo passo é definir design no contexto da educação. Há diversas interpretações para o termo design, contudo, em sua essência, seu significado deriva do latim *designare*, compreendido como designar e desenhar. Na língua inglesa, a palavra conserva esses dois significados e adicionalmente pode denotar "plano, projeto, intenção, processo" ou "esboço, modelo, motivo, decoração, composição visual, estilo" (MOZOTA, 2011, p. 15).

Diante desse cenário apresentado, com as definições de materiais didáticos e design, faz-se uma conexão entre eles, destacando a importância de compreender a o significado atribuído ao termo "design", especialmente no contexto da construção de materiais didáticos. Ao considerar a criação de materiais, é crucial reconhecer que o design não se limita apenas ao ato de desenhar ou visualizar, mas envolve o processo de atribuir significação aos recursos educacionais desenvolvidos. A menção à diversidade de significados em inglês ressalta a amplitude e a complexidade do conceito de design, que abrange desde a elaboração de planos e projetos até a expressão estética e visual.

Nesse contexto, a compreensão abrangente do design é fundamental para a concepção e a elaboração de materiais didáticos eficazes, que atendam às necessidades específicas dos estudantes e promovam experiências de aprendizagem significativas. A reflexão sobre os diferentes aspectos do design, como plano, projeto, intenção e estilo, orienta os educadores na criação de materiais que não apenas transmitam informações, mas também estimulem o engajamento, a motivação e o aprendizado dos alunos.

O desenvolvimento das emoções na infância (Família e Escola)

É importante compreender a infância como uma fase importante do desenvolvimento do ser humano, e saber reconhecer que nesta fase se desenvolvem várias aquisições que farão a diferença na adolescência e até na vida adulta. A criança irá responder aos estímulos com emoções crescendo integralmente a partir das interações com os outros.

Nessa perspectiva, uma criança que recebe uma educação psicologicamente saudável, certamente possuirá emoções positivas, como por exemplo, otimismo, generosidade, humildade, gratidão, empatia e conseguirá repassar esses sentimentos aos outros ao longo de sua vida em diferentes fases.

Porém essa não é uma prática a ser despertada apenas no convívio de sua família, isso precisa ser vivenciado na escola, corroborando com essa afirmação Céspedes (2014, p. 16) diz que “instalar as emoções na escola e ampliar o âmbito da educação em casa para a chamada educação emocional, constitui uma mudança educativa para preservar a saúde mental das crianças.”

Os ambientes que garantem segurança emocional são essenciais para o desenvolvimento do equilíbrio afetivo, servindo como impulsoadores fundamentais para o potencial intelectual e criativo do indivíduo, ao contrário dos ambientes emocionalmente instáveis, que tendem a gerar ansiedade constante na criança (Céspedes, 2014).

Portanto, a prática da comunicação afetiva emerge como uma ferramenta crucial no cultivo do respeito em relação às crianças, estabelecendo, conseqüentemente, um vínculo de confiança entre elas e os adultos. A atenção dispensada aos conflitos, dúvidas, temores e incertezas das crianças é imperativa, visto que a minimização de seus problemas por meio da indiferença representa um dos fatores mais prejudiciais para sua autoestima. É fundamental que os adultos não fundamentem sua autoridade no domínio e poder, mas sim no respeito e confiança mútuos com a criança (Céspedes, 2014).

Considerando a centralidade da família no contexto do desenvolvimento emocional infantil, conforme discutido anteriormente, é

inegável que o papel dos educadores e professores também assume uma significância crucial. É imprescindível que a formação desses profissionais incorpore uma abordagem voltada para o desenvolvimento emocional, capacitando-os a contribuir de maneira efetiva para o crescimento afetivo de seus alunos.

Portanto, os educadores devem estar cientes da relevância dessa dimensão e reunir certos requisitos e condições essenciais para educar as crianças de modo semelhante à família. Isso implica em compreender a importância dos ambientes emocionalmente seguros na formação da afetividade infantil, dominar técnicas eficazes para lidar com conflitos, empregar estilos de autoridade e poder que sejam eficazes, estabelecer uma comunicação afetiva e efetiva, possuir conhecimento acerca das características específicas das crianças, além de estar consciente do papel fundamental que desempenham na educação dessas crianças, entre outros aspectos.

Diante da relevância atribuída à competência socioemocional no contexto do sucesso escolar das crianças, é imperativo que estas sejam educadas para compreender suas próprias emoções, capacitando-as para lidar com uma variedade de situações, tais como frustrações cotidianas, reconhecimento de medos e angústias, e colaboração em ambientes de trabalho em grupo, entre outros desafios. Nesse sentido, é digno que essa temática seja amplamente reconhecida como indispensável em todo o mundo, sendo respaldada por numerosos estudos que corroboram sua importância.

A emergência da condição como sujeitos se dá por meio da interação com o outro, mediada pela linguagem, que atua como uma entidade intermediária entre “nós e o mundo”, desempenhando um papel fundamental na estruturação da relação. A compreensão de si mesma e do outro pela criança é facilitada pela interação com a fala e os movimentos dos adultos. O movimento físico, representado pelo deslocamento do corpo no espaço com crescente desenvoltura e segurança, desencadeia processos mentais. O desenvolvimento da criança é caracterizado pela interconexão de três centros distintos: afetividade, motri-

cidade e cognição (afetividade-impulso-emocional até os 2 anos, motricidade e cognição (Wallon, 1966, p.12).

A qualidade da aprendizagem é determinada pelo afeto. São as emoções que desempenham um papel crucial na interpretação dos processos químicos, elétricos, biológicos e sociais que experienciamos. A qualidade de vida é influenciada pelas experiências que despertam os afetos. Consequentemente, todos têm a capacidade de aprender de maneira eficaz quando cultivam o amor, o desejo e a felicidade durante o processo de aprendizagem, Cunha (2008).

A partir dos 07 anos de idade, a criança se depara com uma gama de sentimentos e situações que envolvem cooperação, exclusão e rivalidade simultaneamente. Nesse contexto, o papel do professor como mediador desses diferentes sentimentos se torna essencial. É incumbência do professor intervir de forma adequada, propondo atividades que priorizem o trabalho em grupo e promovam atitudes colaborativas, em contraposição às atividades individuais, uma vez que nesta fase essas atividades individuais podem intensificar rivalidades em detrimento da solidariedade. Ademais, este momento é propício para preparar a criança para a fase seguinte, que é a adolescência. Wallon (1966, p. 44) complementa:

[...] é extremamente importante a presença contínua da afetividade nas interações sociais, além da sua influência também contínua nos processos de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, pode-se pressupor que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Pode-se supor que a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre o professor e o aluno.

Nesse contexto, compreende-se que o papel do educador não se limita a atividades relacionadas apenas ao desenvolvimento cognitivo. É crucial que o professor reconheça a criança como um ser integral, dota-

do de sentimentos, emoções e inserido em diversas esferas de relacionamentos, tais como familiares, sociais e escolares.

Em uma paráfrase da citação de Piaget, é possível dizer que, segundo o autor, as emoções são essenciais para impulsionar as ações humanas, enquanto as estruturas dessas ações correspondem às funções cognitivas, destacando assim a interação entre afeto e intelecto no comportamento humano (adaptado de Piaget, 1968).

A relevância da afetividade no contexto escolar transcende a criação de um ambiente propício à aprendizagem saudável, ela desempenha um papel crucial na melhoria da abordagem didática do professor. Ao atuar como mediador, o professor assume a responsabilidade de apresentar opções que despertem o interesse da criança no processo de aprendizagem.

Em relação as questões afetivas envolvidas no mundo da criança, nem sempre é possível compreendê-las, já que elas nem sempre verbalizam o que sentem. Compreende-se assim por fenômenos afetivos. A forma como os eventos impactam a sensibilidade intrínseca do ser humano resulta em uma gama de reações variadas que caracterizam sua existência no mundo. Entre esses eventos, as atitudes e reações de seus pares em relação a ele são, os mais significativos, conferindo às relações humanas uma tonalidade dramática. Nesse sentido, parece mais apropriado conceber o aspecto afetivo como uma característica das relações humanas e das experiências que elas suscitam. As relações sociais, de fato, moldam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que compõe seu contexto (objetos, lugares, situações etc.) um significado afetivo (Pino, 1997).

Assim, entende-se que cada ser humano reage a uma determinada situação de uma maneira diferente. Nem todos os eventos ou situações ocorridas no cotidiano terão o mesmo significado. Isso dependerá tanto das relações como as experiências adquiridas.

2 O percurso metodológico : a construção do material didático

A conexão entre a metodologia Design Thinking (DT) e a educação pode ser estabelecida mediante a aplicação do próprio processo preconizado pelo DT, notadamente caracterizado por sua abordagem sistemática, criativa, dinâmica e generativa. Esta metodologia, por sua vez, aborda questões reais e incorpora indivíduos diretamente vinculados a essas problemáticas. Quando integrado a métodos de pesquisa, o DT detém o potencial de conceber soluções inovadoras para ambientes de aprendizagem, modelagens do processo de aprendizagem, elaboração de materiais educacionais e a incorporação de diversas tecnologias. Busca formular questionamentos para a compreensão do fenômeno que permeia o problema. Desse modo a metodologia auxilia o pesquisador a desafiar padrões, fazendo conjecturas e tentando criar oportunidades que possam resolver o problema apresentado (Vianna, et. al. 2018).

Para a metodologia *Design Thinking* a criação de um material prevê quatro fases que auxiliam o pesquisador no processo de criação. São elas: a fase de imersão; a fase de ideação; a fase de prototipação e a fase de implementação.

a) Imersão: Primeira fase do processo de inovação, na qual o pesquisador se aproxima do problema. Uma vez identificado o problema, inicia-se a fase de ideação ou idealização, na qual os participantes geram uma ampla variedade de ideias. Nessa etapa, a quantidade de ideias é mais importante do que a qualidade, e todas são consideradas inicialmente válidas e viáveis, a fim de explorar todas as possibilidades de solução para o problema ou desafio em questão. Durante essa fase, define-se o perfil do público-alvo que será beneficiado pelas soluções criadas a partir das ideias inovadoras relacionadas ao tema do projeto. Em seguida, passa-se para a fase de convergência, na qual uma ou algumas ideias e soluções principais são selecionadas. Para facilitar esse processo de convergência, podem ser utilizadas ferramentas como mapas mentais, fluxogramas que auxiliam na discussão e reflexão sobre as ideias geradas, agrupando-as em temas relacionados. Essa atividade ajuda a avaliar se diversas ideias são semelhantes e pertencem a um mesmo tema ou se

existem caminhos diferentes que precisam ser mais analisados, discutidos e explorados. Assim, buscar por pesquisas já desenvolvidas sobre a temática para identificar o que já foi construído sobre o conhecimento científico em questão é o primeiro passo.

b) Ideação: É a fase dedicada a formação de novas ideias, propondo assim formas de solucionar o meu problema, o real pensamento fora da caixa, buscando algo novo, com muita criatividade, momento de ouvir a opinião de novas ideias, fazendo assim com que o meu projeto seja de um ótimo resultado.

c) Prototipação: É a terceira fase da pesquisa. O propósito nesta etapa consiste em criar uma experiência emocionalmente envolvente e ligada à solução, de modo que o indivíduo seja capaz de sentir e se imaginar vivenciando a situação desejada. Neste momento, conceitos abstratos adquirem um formato formal e tangível, representando a realidade capturada e permitindo a validação de todo o conhecimento adquirido. Embora seja apresentada como a fase final do processo de Design Thinking, a prototipagem pode ser aplicada em todas as etapas do projeto, desde o seu início. mas que também, não se desenvolve isoladamente. Há uma articulação entre as fases de imersão, ideação e prototipação.

d) Implementação: Essa é a fase final para a construção de um material didático, depois do problema levantado e a possível resposta construída passa-se para a implementação do material didático, analisando como as crianças reagem ao material construído validando ou não o material didático em questão, ou também, apresentando possíveis modificações no material construído.

Na figura 1 são apresentadas as fases da metodologia e o que foi realizado em cada fase.

Figura 1 - Fases da construção do material didático



Fonte: os autores (2024)

A Figura 1 apresenta a síntese das etapas do *Design Thinking* utilizada neste trabalho.

Na etapa de imersão foram apresentadas a mola propulsora para o desenvolvimento de um material didático. Por isso, buscou-se por pesquisas que se definem o conceito de material didático.

Nessa mesma etapa buscou-se por pesquisas que já trataram sobre a importância da afetividade na etapa inicial de escolarização, 1º ano. Assim, optou-se pela abordagem das emoções visto a relevância em se abordar esse tema no processo de alfabetização.

Na etapa de ideação foram pensados em várias propostas para ser construída, tais como: vídeos instrucionais, sequências didáticas, a construção de um livro, a construção de uma música, no entanto, com base na pesquisa observou-se que a temática é na sua maioria das vezes abordada em livros literários. Assim, a ideia foi construir um material

didático abordassem as emoções de uma forma mais dinâmica, dialógica e colorida.

Assim, após várias ideias optou-se no material didático levando em consideração alguns pressupostos de um jogo já presente no mercado denominado “Tapa certo” da marca estrela. Nesse jogo as cartas ficam dispostas na mesa e uma outra pilha de cartas ficam viradas do lado contrário, Assim, as peças dessa pilha vão sendo viradas uma de cada vez com o intuito de que o participante acerte a carta igual. Entretanto, nesse jogo presente no mercado vence o que coletar mais cartas.

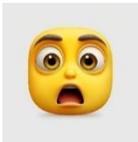
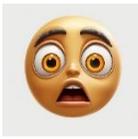
Porém, como o intuito do material didático a ser criado não é obter vencedores e sim estimular e engajar os estudantes a verbalizarem diferentes sentimentos, foi pensado em desenvolver cartas com imagens das emoções e outras cartas com diferentes situações vivenciadas no cotidiano. Desse modo, cada participante poderia verbalizar o que sentiu em diferentes imagens e dessa forma com uma conversa em grande grupo cada estudante aprenderia a verbalizar seus sentimentos além da importância de reconhecê-los com parte do amadurecimento da vida humana.

Na etapa de prototipação iniciaram -se os primeiros rascunhos do material didático. Uma grande dificuldade foi desenhar os *emojis* e as situações que provocassem diferentes emoções. Para isso, utilizou-se a Inteligência Artificial (IA) *MidJourney* para auxiliar na criação das imagens e que não fossem consideradas plágios.

O *MidJourney* é uma Inteligência Artificial que auxilia o design na criação de imagens, no entanto a entrada da instrução para o aplicativo compreender o que o usuário pretende criar deve ser digitada em inglês. No quadro 2 são apresentadas os *emojis* criados e ao lado o *prompt* (comando) digitado para obter a imagem.

Quadro 2- Tabela com as expressões faciais dos sentimentos abordados

Sentimento	Imagem	Prompt do MidJourney
ALEGRIA		EMOJI WITH HAPPY EXPRESSION.
PACIÊNCIA		PATIENCE EXPRESSION EMOJI.
TRISTEZA		EMOJI WITH SAD EXPRESSION.
MEDO		EMOJI WITH FEAR EXPRESSION.
SAUDADE		EMOJI WITH LONGING EXPRESSION.
NOJO		EMOJI WITH DISGUST EXPRESSION.

AMOR		LOVE EXPRESSION EMOJI.
PREGUIÇA		LAZY EXPRESSION EMOJI.
ANSIEDADE		EMOJI WITH ANX- IOUS EXPRESSION.
CULPA		GUILTY EXPRESSION EMOJI.

Fonte: Os autores (2024)

O quadro 2 estão apresentadas as imagens que representarão diferentes situações que geram emoções. As cartas com as situações ficarão em uma pilha viradas para baixo. Na sequência elas serão viradas e cada estudante deve encontrar qual emoção ele sente ao ver aquela imagem. Após retirar a carta e bater na emoção os estudantes relatam como se sentem ao ver determinada situação. Nesse momento é primordial que o professor medie esse processo para conhecer melhor seus estudantes.

As diferentes situações criadas são apresentadas no quadro 3.

Quadro 3- Tabela situações que geram um tipo de emoção.

Imagem	Prompt do MidJourney
	<p>BLONDE CHILD SAD ABOUT LOSING HER PET IN THE BACKYARD.</p>
	<p>CHILD COOKING WITH GRANDMA AT HOME, MAKING FOOD MESS.</p>
	<p>BLACK MOTHER AND FATHER HELPING WITH HOMEWORK IN KITCHEN AT HOME.</p>
	<p>DARK-HAIRED BOY IN HIS CHILDREN'S ROOM IN THE DARK AFRAID.</p>
	<p>DARK-HAIRED BOY IN HIS CHILDREN'S ROOM IN THE DARK AFRAID.</p>

	<p>CHILDREN PLAYING IN THE RESTAURANT.</p>
	<p>REDHEAD KID FIGHTING WITH OR KID AT SCHOOL.</p>
	<p>DAD AND MOM HUGGING IN THE LIVING ROOM.</p>
	<p>CHILD BREAKING MOTHER'S FLOWER POT AT HOME.</p>
	<p>RED-HAIRED CHILD'S BIRTHDAY PARTY WITH HER FATHER AND MOTHER.</p>
	<p>SUNDAY LUNCH AT GRANDMA'S HOUSE, BIG FAMILY ALL TOGETHER.</p>

 A painting of a family of six people playing in a park. A man and a woman are sitting on the grass, and four children are playing around them. There are trees and a hot air balloon in the background.	<p>FAMILY PLAYING IN THE PARK.</p>
 A painting of a woman with a backpack walking on a sidewalk towards a school bus. A young child is walking next to her. The scene is set in the afternoon with a warm, golden light.	<p>MOTHER GOING TO PICK UP CHILD FROM SCHOOL IN THE AFTERNOON, AT SCHOOL.</p>
 A painting of a man in a jacket and jeans walking on a sidewalk towards a young child. They are both smiling. In the background, there is a school building and a car.	<p>FATHER PICKING UP CHILD FROM SCHOOL IN THE AFTERNOON, AT SCHOOL.</p>
 A painting of a man in a green shirt hugging a young girl who is sitting in a wheelchair. The scene is set indoors with a warm, golden light.	<p>GIRL IN A WHEELCHAIR RECEIVING A HUG FROM HER FATHER.</p>
 A painting of a young boy in a grey shirt looking at a bear through the bars of a cage. The scene is set in a zoo.	<p>BOY NEAR THE BEAR CAGE IN THE ZOO.</p>
	<p>CHILD AT THE AMUSEMENT PARK WAITING IN LINE FOR</p>

		<p>HIS TURN TO GO ON THE RIDE.</p>
		<p>WHEELCHAIR BOUND CHILD PLAYING SOCCER WITH ANOTHER BOY ON A SOCCER FIELD.</p>
		<p>BOY IN SUPERMARKET QUEUE TOO LAZY WAITING.</p>
		<p>GIRL TOO LAZY TO WAKE UP AT 06 AM.</p>
		<p>SICK BRUNETTE BOY ON MOTHER'S LAP.</p>
		<p>LION ROARING LOUDLY INSIDE THE CAGE AT THE ZOO TO A CHILD CAUSING FEAR IN HIM.</p>

	<p><i>BLONDE CHILD WITH LIGHT EYES SAD FOR NOT GETTING A TOY IN A TOY STORE.</i></p>
---	--

Fonte: os autores (2024)

No quadro 4 é apresentada as varetas que serão utilizadas pelos participantes para pegar o emoji que a situação provoca.

Quadro 2- Peça que resgatará a situação vivenciada que expresse a emoção.

Imagem	Descrição
	<p><i>Essas são as peças nas quais os estudantes indicarão a situação quando a emoção for revelada.</i></p>

Fonte: a autora (2023)

Quadro 5- Produto finalizado

Imagem	Descrição
	<p><i>Protótipo final, material didático finalizado para uso.</i></p>

Fonte: os autores (2024)

Cada participante terá uma vareta dessa na mão e ao virar a carta com a situação ele terá que procurar e grudar no emoji que represente a sua a emoção.

A fase de prototipação não é a última etapa e não se pode esperar que tudo o que foi idealizado dê certo, pois é somente na fase de implementação do material didático que acontecerá a validação do material.

Devido ao pequeno tempo para a elaboração do material didático a implementação será proposta, no entanto ela será colocada na prática em pesquisa subsequente.

3 Implementação

1. A primeira etapa é apresentar o material aos estudantes. Apresentar as cartas que demonstram as emoções e dialogar com eles sobre as diferentes interpretações. Por exemplo, para trabalhar alegria, a carta será uma figura sorrindo. Mostrar todas as cartas das emoções

2. A segunda etapa é apresentar as cartas com situações vivenciadas no cotidiano que te deixam feliz, triste, chorando, com medo etc.

3. A terceira etapa é a disposição das cartas em uma mesa que se referem as emoções viradas para cima e distribuídas em uma mesa e as cartas que se referem as situações vivenciadas empilhadas viradas para baixo.

4. A quarta etapa o participante deve então virar uma peça que expressa uma situação, por exemplo, as crianças brincando em um parque de diversão. Após bater na emoção ele guarda para si e dialoga com os colegas o motivo pelo qual sentiu aquela emoção.

5. A atividade termina quando todas as peças das situações forem terminarem.

6. Ao final da atividade abre-se um grande grupo para que todos possam verbalizar as situações encontradas e o que elas provocaram neles e questioná-los por quê? Nessa etapa, é bem oportuno o olhar atento do professor em deixar que todos falem não somente sobre as cartas encontradas, mas também verbalizem situações de seu cotidiano que provocam o referido sentimento e como podemos lidar com elas em nossa vida.

O material não tem por objetivo obter ganhadores, mas sim, trabalhar as emoções dos jogadores ao encontrarem situações que eles tenham expressado seus sentimentos. Só o fato de eles terem a vareta na mão e baterem no emoji pode ser um momento de diversão para eles.

4 Avaliação da implementação do material

A avaliação ocorrerá na observação das crianças quando estiverem jogando. Será observado como as crianças utilizaram o jogo, percebendo o interesse, o entusiasmo, a motivação, a interação e o engaja-

mento dos estudantes e o tempo de permanência que os estudantes se mantêm engajados no jogo.

7 Implicações e aplicações para a área

O material proposto tem por objetivo não apenas auxiliar as crianças a compreenderem e expressarem diferentes sentimentos, mas também, pode auxiliar os profissionais da área da Educação e profissionais da Psicologia a entenderem melhor seus estudantes e pacientes que nem sempre conseguem se expressar oralmente os seus sentimentos, assim um material colorido pode auxiliar a melhor compreender esse estudante.

Considerações finais

A construção de um material didático que trabalhe as emoções dos estudantes é de suma importância no contexto educacional atual. Diante de algumas famílias não dedicarem tempo suficiente com os seus filhos, esses estudantes chegam cada vez mais inseguros à escola. Assim, o processo do professor reconhecer e compreender como o estudante se sente é fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para o sucesso acadêmico, bem-estar emocional e social, além de promover habilidades socioemocionais essenciais para a vida, como por exemplo a resiliência.

Propondo este material didático que aborde as emoções no ambiente educacional, pode-se auxiliar os estudantes a desenvolverem autoconsciência, autorregulação emocional, empatia e habilidades de relacionamento interpessoal. Quando os estudantes compreendem e gerenciam suas emoções de forma saudável e lúdica, eles podem melhorar sua capacidade de concentração, sua tomada de decisão e também na resolução de problemas, o que impacta diretamente seu desempenho acadêmico.

O trabalho com material didático educativo nessa faixa etária proporciona um ambiente acolhedor e inclusivo, onde os estudantes sentem-se compreendidos e respeitados, proporcionando autonomia

para falarem sobre seus sentimentos. Tal prática cria uma atmosfera propícia ao aprendizado, promovendo a participação ativa dos alunos, o engajamento e a motivação. Quando os estudantes reconhecem suas emoções e as compartilham, eles estabelecem laços mais fortes entre si, construindo relações positivas e saudáveis dentro da comunidade escolar.

Além disso, um material que trabalhe as emoções também prepara os estudantes para lidarem com os desafios emocionais da vida cotidiana. Quando discentes aprendem estratégias de enfrentamento e resiliência, os estudantes se tornam mais capazes de lidar com o estresse, superar obstáculos e lidar com situações adversas. Isso é fundamental para o seu bem-estar a longo prazo e para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, que na geração atual são muito valorizadas no mercado de trabalho.

Ressalta-se que o material didático educativo aqui proposto, não é a solução para sanar todos os problemas emocionais que os estudantes trazem para a sala de aula, mas é um começo para identificar as emoções deles e saber quando eles devem ser encaminhados a um profissional da psicologia para um trabalho mais pontual.

Um aspecto limitador para a construção de um material didático se refere ao tempo disponível que o professor tem para isso. Entretanto, o jogo apresentado nesse trabalho pode dar *insights* para outros materiais didáticos construídos em parceria com os próprios estudantes e famílias. Isso poderá tornar o material didático mais significativo e abrangente.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Shirlys Carvalho de; GONÇALVES, Sueli Silva da Mota; SILVA, Angélica Alves da; SILVA, Elaine Alves da; SILVA, Eliane Aparecida Rocha; SILVA, Marinete Miranda da. **Afetividade no contexto das salas de alfabetização: um estudo de caso**. Disponível em: <

https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/afetividade_2.pdf
> Acesso em 12 mai. 2023.

CASTRO, J. K. A. et al. **A influência das emoções nas dificuldades em leitura e escrita: um estudo de caso.** Revista Ibero-Americana de Estudo em Educação, v. 12, n. 1, p. 448-464, jan./mar. 2017. Disponível em:

<<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8933>>.
Acesso em: 23 abr. 2023.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica.** Rio de Janeiro: wak 2008.

Céspedes, A. (2014) Educar as emoções- Um guia para pais e educadores. Editorial Presença.

FIGUEIREDO, Jéssica Soares Gomes; SALES, Raquel de Carvalho. **As relações de atividade no processo de ensino e aprendizagem nas turmas do ciclo de alfabetização.** Trabalho de conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba. 2016. Disponível em: <

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2429/1/JSGF26102016.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2023

FISCARELLI, R. B. **Material didático: discursos e saberes.** Araraquara: Junqueira e Marin; Editores, 2008.

FREITAS-SALGADO, M. de. **A influência das emoções no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.** Revista CEFAC, v. 17, n. 2, p. 516-522, mar./abr. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462015000200516>. Acesso em: 23 abr. 2023.

JUNQUEIRA, M. P. de S. **O papel das emoções no processo de alfabetização.** Revista de Psicopedagogia, v. 35, n. 105, p. 291-300, jul./set. 2018. Disponível em:

<https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000300010>. Acesso em: 23 abr. 2023.

KARLING, A. A. **A didática necessária.** São Paulo: IBRASA, 1991.

LIBÂNEO, J.C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

- MENDONÇA, V. G. de. **A importância das emoções no processo de alfabetização**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 35, n. 5, p. 31-41, jan./jun. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.uea.edu.br/index.php/mestra/article/view/1523/1274>>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- MOZOTA, Brigitte Borja de. *Gestão do design: usando o design para construir valor de marca e inovação corporativa*. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- NASCIMENTO, E. T. do. **A importância das emoções no processo de alfabetização**. Revista ReMiP, v. 5, n. 1, p. 57-63, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://revistare mip.ufes.br/index.php/remip/article/view/401>>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- SILVA, Nelma Albino da. **A importância da afetividade na relação professor -aluno**. Brasil, 2013, 44 páginas. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Wak, 2014. 356p.
- PINO, A. O Biólogo e o cultural nos processos cognitivos, em linguagem, cultura e cognição: reflexão para o ensino das ciências. Campinas: Gráfica da Faculdade e Educação, 1997
- PINTO, M. R. T. et al. **O papel das emoções na aprendizagem da leitura**. Revista Ibero-Americana de Estudo em Educação, v. 16, n. 4, p. 1115-1127, out./dez. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15125>>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- RODRIGUES, R. M.; VASCONCELOS, M. D. S. **A importância das emoções no processo de alfabetização infantil**. Revista Trama Interdisciplinar, v. 12, n. 2, p. 198-211, jul./dez. 2021. Disponível em: <<https://revistatrama.fca.unicamp.br/trama/article/view/5507>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SANTOS, A. C. dos; SILVA, K. J. da. **A importância das emoções no processo de alfabetização: reflexões e perspectivas.** *Revista de Educação*, v. 24, n. 46, p. 92-114, jul./dez. 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/educacao/article/view/38649>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SILVA, C. A. R.; SANTOS, J. C. **A importância das emoções no processo de alfabetização: uma revisão sistemática de literatura.** *Educação & Sociedade*, v. 42, n. 155, p. 1-19, jan./mar. 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302021000100651>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SILVA, L. M. da; MACHADO, S. R. A. **A importância das emoções no processo de alfabetização e letramento.** *Ensino em Revista*, v. 23, n. 1, p. 168-182, jan./jun. 2016. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/33420>>. Acesso em: 23 abr. 2023

SOUZA DOS SANTOS, Dineide. **A relação afetiva educativa entre o professor e o aluno como artifício facilitador do processo de ensino e aprendizagem, diálogos a partir de Henry Wallon.** Disponível em link: http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/BRSIFE/559/santos_ds_tmp363.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 de fev de 2023.

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

SOBRINHO, Edileuza Ferreira. **A importância da afetividade na alfabetização de crianças dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.** Trabalho de conclusão de curso. Centro Universitário Anhanguera Pitágoras. 2021. Disponível em: <

https://repositorio.pgskroton.com/bitstream/123456789/43012/1/ELEUZA_FERREIRA_SOBRINHO.pdf> Acesso em: 20 jun. 2023.

Capítulo – 2

Impactos socioeconómicos de uma Instituição de Ensino Superior na província de Gaza

doi.org/10.52139/livrologia9786580329724_2

Agostinho Macane
Alba Paulo Mate
Luísa Natéssia Marufo
Nelson Amade

Introdução

O Ensino superior representa um catalisador indissociável ao desenvolvimento socioeconómico de uma nação, influenciando diferentes aspectos e moldando o progresso do meio em que se encontra inserido. Daí que as Instituições de Ensino Superior (IES) afiguram-se como um motor indiscutível de desenvolvimento, pois, têm a responsabilidade de promover a formação técnica, científica e humana de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento dos países. Notavelmente, os impactos socioeconómicos da implantação das IES numa sociedade são amplos e possibilitam para além da formação, o estímulo à inovação e ao empreendedorismo por meio da transferência de tecnologias e conhecimentos por um lado e por meio de *networking* que cria com as empresas locais de prestação de serviços, por outro lado.

Em Moçambique, “a Educação constitui direito e dever de cada cidadão” (Art.88, da Constituição da República de Moçambique [CRM], 2004), e o subsistema do Ensino Superior (ES) é visto como um espaço

que possibilita a formação de cidadãos que possam intervir na resolução dos problemas que o país enfrenta. O Presidente da República, em uma das suas intervenções, destacou que as Universidades devem formar profunda e integralmente o cidadão para que este seja parte da busca pelas soluções dos problemas do dia-a-dia (Nyusi, 2015, 20 de Abril), um pensamento que também se encontra vertido no Plano Quinquenal do Governo (PQG) de Moçambique de 2020, no seu objectivo estratégico I segundo o qual “uma das acções prioritárias a considerar é promover um Sistema educativo de qualidade, inclusivo, eficiente e eficaz que responda as necessidades do desenvolvimento humano” (PQG 2020-2024, 2020). Portanto:

a educação e o desenvolvimento humano e o ensino técnico profissional constituem pilares fundamentais da mudança do desenvolvimento económico e social. O Investimento na educação de qualidade, constitui um factor de transformação e um importante instrumento da mudança e da garantia da competitividade dos jovens nos mercados de trabalho (Ponto 22 do PQG:2020-2024, 2020).

Como se denota, não há dúvida da contribuição das IES, enquanto parte do Sistema de Educação, no aspecto de formação, em cumprimento de uma das suas variadas missões.

Assim, a expansão do sistema de Ensino Superior em Moçambique no geral, em particular na província de Gaza, constitui um instrumento poderoso de mudança e de transformação da comunidade, na medida em que impulsiona o desenvolvimento socioeconómico local, bem como contribui para a formação de quadros de excelência, com competências técnicas e científicas, e dotados de valores humanos para fazer face às também muito elevadas exigências de um mercado global e competitivo, em constante crescimento. Como defende Cabrito (2004), “o governo e a sociedade civil esperam que a universidade forme técnicos altamente qualificados e quadros superiores capazes de intervirem de forma competitiva e eficaz no mercado de trabalho” (p. 978), de

forma a contribuírem para o desenvolvimento económico e social do país.

A implantação de uma ou mais instituições, no caso de Ensino Superior, implica mudanças na vida das comunidades locais por meio de diferentes efeitos que esta impõe ou traz ao meio onde se implanta. Por exemplo, com a abertura de uma IES, esperam-se efeitos sociais e económicos de diferentes dimensões. Os estudantes que deveriam percorrer distâncias deslocando-se para outros locais, para obter a formação, evitam os custos dessa deslocação, o que contribui para responder outras necessidades sociais impactando na sua vida económica e social. Para além de ganhos para os estudantes, outros tipos de *stakeholders* tiram proveito económico da existência da IES. As empresas de fornecimento de equipamentos e outros materiais e serviços que a IES precisa para manter o funcionamento, tendem a crescer com a chegada desta. Assim, a implantação duma IES impacta social e economicamente a vida local.

É neste contexto que o estudo procura analisar os impactos socioeconómicos de uma IES na Província de Gaza. Para tal, discute-se, no texto, alguns indicadores através dos quais mede-se, usando uma metodologia quantitativa, o impacto socioeconómico a partir de dados recolhidos numa IES implantada na região no ano de 2022.

Metodologias de avaliação do impacto das instituições de ensino superior

Para a avaliação do impacto das IES existem várias metodologias, propostas em vários estudos nos últimos tempos, cada uma delas com suas vantagens e desvantagens. O objectivo principal destas é determinar o incremento da actividade económica resultante da implantação de uma IES numa determinada zona. Para o efeito, é importante responder-se os seguintes questionamentos: O que aconteceria sem a existência da IES? Quantos empregos directos e indirectos foram gerados? Qual é o

nível de rendimento gerado pela existência da IES? (Silva & Santos, 2014).

Essas perguntas podem ser respondidas, adotando duas abordagens complementares. Por um lado, avalia-se o contributo da IES para o fluxo anual de actividade económica na zona onde está implementada, conhecida por abordagem de base económica ou de curto prazo. Por outro lado, avaliando o contributo da IES para o aumento do capital humano através da formação que a instituição proporciona e para o desenvolvimento tecnológico. Esta forma de medir o impacto é conhecida como abordagem do conhecimento ou de longo prazo.

Na ideia de Felsenstein (1996) as metodologias de avaliação de impacto das IES estão sistematizadas em três grupos principais:

- i. O primeiro, procura avaliar o impacto das instituições de ensino superior recorrendo a uma abordagem predominantemente espacial. Neste caso, procura-se avaliar o papel das IES como factores indutores de aglomeração tecnológica.
- ii. O segundo grupo de métodos visa essencialmente os processos específicos de crescimento económico e procura determinar o papel das IES nesse crescimento. Ou seja, procura determinar o crescimento induzido pelas IES.
- iii. O terceiro grupo de métodos, e provavelmente o mais frequentemente utilizado, diz respeito aos estudos de impacto económico.

Caffrey e Isaacs publicaram em 1971 pelo *American Council of Education* o livro sobre a forma como realizar estudos de impacto económico (Caffrey & Isaacs, 1971) estabelecendo assim, um ponto de referência nesta área. Posteriormente, surgiram vários estudos como extensões e ou adaptações dos modelos de Caffrey e Isaacs. Como se pode constatar, por exemplo, nos estudos levados a cabo por Booth e Jarrett (1976), e mais recentemente por Emmett e Manaloor (2000).

Silva e Santos (2014) reconhecem que para uma análise de impacto robusta é preciso incorporar os aspectos de curto e longo prazos. No entanto, para este estudo, privilegiou-se a abordagem de curto prazo

(abordagem de base económica) que tem sido seguida por grande maioria dos estudos de impacto económico e que tem tido uma maior aceitação, mas também possibilita uma compreensão dos resultados imediatos para as comunidades locais onde a IES é implantada.

Para a abordagem económica, existe um conjunto de procedimentos que devem ser seguidos para o apuramento do impacto de uma IES numa região. Tal abordagem foi seguida nesta pesquisa, seguindo três etapas. Assim, a 1ª etapa consiste em definir a área geográfica em que a IES a ser avaliada está implantada. Neste estudo, é na província de Gaza, uma província do sul de Moçambique, onde a IES estudada está implantada. A 2ª fase consiste em determinar o impacto económico directo da IES em termos de despesas, rendimentos dos colaboradores e empregos que foram geradas por esta IES. A 3ª etapa determina o impacto indirecto que as despesas directas e emprego exercem ao nível da actividade económica da região em consequência do efeito multiplicador.

Impacto socioeconômico das IES-alguns estudos

A implantação e funcionamento de uma IES numa determinada região induz vários efeitos, possíveis de se avaliar/medir com base em diferentes indicadores. De acordo com Saúde, Borralho, Féria e Lopes (2014), a dinâmica do ES envolve, num determinado espaço, “pessoas, recursos, conhecimentos que induzem valor a vários níveis” (p.27), quer sociais quer económicos e culturais. Por exemplo, segundo os mesmos autores, a nível social ela implica um movimento demográfico, a nível cultural é espaço de promoção de identidades local e regional e na economia é geradora de fluxos de consumo, de empregos etc. Na mesma linha, de diversidade de efeitos promovidos pelo ES, Yserte e Rivera (2014) realçam os efeitos gerados pelos fluxos de gastos que se verificam na circunscrição onde se localiza a IES. Destacam, por exemplo, a avaliação que se pode fazer “dos impactos da compra de bens e serviços na economia local” (Yserte & Rivera, 2014, p.93).

Beck *et al.* (2014) definem o impacto econômico do ES como “toda a actividade econômica estimulada pela actividade académica” (cit. em Yserte & Rivera, 2014).

Viera e Porto Júnior (2023) analisaram o impacto das IES no crescimento económico do Brasil no período 2002 a 2016. Testaram as seguintes hipóteses: i) H1: Efeito positivo das IES no Produto Interno Bruto per capita tanto na análise agregada quanto na desagregada por missões (ensino, pesquisa e transferência de conhecimento); ii) H2: Efeito positivo do investimento (estadual e das próprias IES) no Produto Interno Bruto per capita. O método utilizado foi de estimativas por análise de dados em painel. Os resultados, de forma geral, corroboram as hipóteses testadas. Embora se destaque neste estudo, que o Ensino e a Pesquisa das IES são os factores mais significativos para o desenvolvimento local, a transferência de conhecimento pelas IES ainda é pouco abrangente e impacta pouco sobre a dinâmica da Economia local.

Os trabalhos de Lendel (2010), Crookston e Hooks (2012) e Hausman (2012) analisaram o impacto das Universidades de pesquisa sobre a óptica do emprego. No trabalho de Lendel (2010) o diferencial do estudo se deu por utilizar o universo das áreas estatísticas metropolitanas entre 1998 à 2004. Foram regredidas mais de 20 equações com diferentes variáveis onde foi possível identificar um impacto positivo sobre o emprego. Por um lado, aspectos como concorrência e empreendedorismo influenciam os processos das economias regionais para a absorção dos produtos universitários, por outro lado, a especialização e a diversificação industrial não influenciam a transformação da pesquisa universitária em resultados econômicos regionais de emprego.

Similarmente, Crookston e Hooks (2012) estudaram os impactos das faculdades comunitárias nas tendências locais de emprego a partir de modelo de efeito fixo e autocorrelação espacial. A pesquisa forneceu evidências de que as faculdades comunitárias são positivamente significativas para explicar o crescimento do emprego para os dados de painéis

1976-1983 e 1991-1997 e negativa para os dados 1998-2004. Este declínio foi explicado, mediante exame de interação, em razão da redução dos níveis de financiamento das universidades comunitárias no período, sob a óptica dos efeitos de inovação universitária no emprego e no crescimento da folha de pagamento.

Tarocco Filho, Sesso Filho e Esteves (2014) pesquisaram o impacto econômico local e inter-regional da Universidade Estadual de Londrina (UEL) em relação ao emprego e renda na cidade de Londrina. O método utilizado foi a matriz de Insumo-Produto (*input-output*). Foi possível verificar que o multiplicador de emprego da UEL é de 1,25 e a geração de remunerações por efeito directo no município é de R\$ 368.153 milhões.

Notavelmente, há vários estudos realizados no mundo e metodologias diversas para medição do impacto socioeconómico das IES quer a nível local e regional quer a nível nacional. Todavia, não foi encontrado nenhum estudo similar feito e ou divulgado em Moçambique, o que revela um campo fértil para este tipo de estudos, atendendo ao tão rápido crescimento do sector de ensino superior no país.

Metodologia usada

A avaliação de impactos é, normalmente, feita com base no ponto de referência. Por exemplo, Como dizem Yserte e Rivera (2014), ela pode medir o impacto antes e depois de existência de uma IES. Neste caso, o impacto seria o que se sente de diferente no nível de economia e de vida social com e sem uma IES, ou seja, como seriam a actividade económica e a dinâmica social se uma região tivesse ou não uma IES.

Nesta linha, existem várias metodologias que possam medir o impacto socioeconómico de uma determinada actividade. Há quem adopta modelos de *input* e *output* ou os multiplicadores keynesianos ou ainda o da *American Council of Education* usado por Yserte e Rivera. Para esta pes-

quisa, recorreu-se a base metodológica *Input* e *output* com base em alguns indicadores de impacto socioeconómico. A escolha de modelo justifica-se pelo facto de ser um dos mais utilizados para estudos dessa natureza e pelo facto de incorporar os impactos directos e indirectos

Assim, a pesquisa seguiu uma abordagem quantitativa (Prodanov & Freitas, 2013; Zanella, 2013; Marques, Manfrei, Castilho & Noal, 2006). Aliás, o modelo adoptado permite uma análise descritiva dos dados e a partir daí, chegar às conclusões em relação a IES estudada. Quanto aos objectivos, trata-se de uma pesquisa descritiva (Prodanov & Freitas, 2013; Gil, 2010), buscando explicar o que determina a manifestação de um fenómeno. Na pesquisa, foram identificados os indicadores e depois interpretados os dados com vista a mensurar os efeitos sociais e económicos advindos da existência da IES em Gaza.

Os procedimentos seguiram uma pesquisa do tipo *ex-post-facto* (Prodanov & Freitas, 2013; Gil, 2008), uma vez que os dados analisam um momento posterior à introdução da IES na província. O objecto de estudo foi uma IES que começou com as suas actividades em Agosto de 2022 na província de Gaza, no entanto, a nível do país funciona desde 1995.

Para a recolha de dados recorreu-se às fontes documentais referentes ao ano de 2023, ano civil em que a IES funcionou nos dois semestres lectivos. Todavia, conste que foram usados, também, dados do ano de 2022 em relação ao número de estudantes matriculados.

Apresentação dos resultados

Como já se fez referência, a Universidade em estudo foi fundada oficialmente em 1995, como uma instituição de ensino superior privada (cfr. Decreto n.º 43/95 de 14 de Setembro). Encontra-se sediada na região central de Moçambique, sendo uma das primeiras universidades privadas do país e a primeira com sede fora da cidade capital (Maputo).

Como forma de garantir o acesso ao ensino superior para todos, a sua expansão iniciou a partir da região centro, seguidamente, passou para o norte e culminou no sul do país, com a inauguração da mais recente Unidade Orgânica (UO) da província de Gaza, em Agosto de 2022. Actualmente, possui por um total de 15 Unidades Orgânicas em funcionamento, e está representado em 09 províncias do país, com excepção da província de Inhambane. O facto de esta Universidade estar em expansão e em constante melhoria dos serviços prestados, vai de encontro com o definido no ponto 4.7, do Objectivo 4-Educação de Qualidade, dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável, que alega que,

até 2030 deve-se garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

De acordo com o Edital publicado, em 2023, esta instituição de ensino superior ministrou um total de 79 cursos, nos mais diversos domínios do conhecimento, conforme se ilustra mais abaixo:

- Licenciatura: 47 cursos, dos quais 35 decorreram na modalidade presencial e 12 na modalidade à distância;
- Mestrado: 25 programas; e
- Doutoramento: 7 programas (Edital de 2023).

Nesta senda, salienta-se que, a nossa pesquisa foi baseada na análise de dados da última UO constituída, em 2022. Outrossim, é de realçar que esta UO oferece 4 programas de mestrado (Administração e Gestão de Negócios (MBA); Ciência Política, Governação e Relações Internacionais (MCPGRI); Contabilidade e Auditoria (MCA); e Direitos Huma-

nos, Justiça e Paz (MDHJP)), e possui um total de 131 estudantes, como se detalha mais adiante.

Impactos

Como mencionado acima, há duas abordagens de medição do impacto socioeconómico adequadas para IES, nomeadamente, abordagem de curto prazo e de longo prazo. Para esta pesquisa privilegiou-se a abordagem de curto prazo, estudando os empregos gerados, os rendimentos anuais, as contribuições fiscais, as despesas da IES e a oferta formativa.

i. Empregos gerados

Denominação	Directos ¹	Indirectos ²	SOMA
Colaboradores ³ em tempo integral	19	-	19
Colaboradores em tempo parcial	38	10	48
Total	57	10	67

Fonte: Dados estatísticos da IES

Como se pode notar na tabela acima, para o seu funcionamento em 2023, foram criados 57 postos de trabalho directos, discriminados em 19 a tempo integral e 38 a tempo parcial. Para além dos postos de trabalho directos, houve 10 postos indirectos resultantes da terceirização dos

¹ São aqueles empregos, em tempo integral e parcial, criados pela própria IES para que consiga prestar os serviços a que se propôs na sua implementação.

² São aqueles empregos criados pelas empresas que prestam serviços terceirizados, tais como, segurança, limpeza e centro social.

³ Inclui docentes e Corpo Técnico Administrativo.

serviços de limpeza, segurança e centro social. Com este incremento de postos de trabalho, reduzem-se os índices de desemprego na região.

Para além dos postos de trabalho gerados como se ilustra acima, outras empresas de prestação de serviços nas áreas de marketing, turismo, telecomunicações, logística, entre outras, também foram impactadas pela implantação da IES.

ii. Rendimentos anuais dos colaboradores

Denominação	Rendimentos
Todos Colaboradores tempo integral e parcial (em meticais)	11,828,052.60

Fonte: Dados estatísticos da IES

Conforme atesta a tabela, os colaboradores desta IES tiveram um rendimento anual de 11,828,052.60 Mts (onze milhões e oitocentos e vinte e oito mil e cinquenta e dois meticais e sessenta centavos). Com estes rendimentos os colaboradores aumentaram as suas rendas familiares, impactando no seu poder de compra, contribuindo em grande medida para economia local.

iii. Contribuições fiscais anuais

Denominação	INSS	IRPS	SOMA
Todos Colaboradores tempo integral e parcial (em meticais)	783,381.84	5,570,951.40	6,354,333.24

Fonte: Relatório financeiro da IES

Com os rendimentos ora produzidos, foram canalizados para as receitas do Estado 5,570,951.40Mt (cinco milhões e quinhentos e setenta mil e novecentos e cinquenta e um meticais e quarenta centavos) através do

Imposto de Rendimento de Pessoa Singular (IRPS) e para segurança social, 783,381.84Mt (setecentos e oitenta e três mil e trezentos e oitenta e um meticais e oitenta e quatro centavos), totalizando uma contribuição anual de 6,354,333.24 (seis milhões e trezentos e cinquenta e quatro mil trezentos e trinta e três meticais e vinte e quatro centavos), criando alguma disponibilidade para Estado responder o seu papel de provedor de serviços sociais.

iv. Despesas da IES

Denominação	Rendimentos
Com terceiros	23,402,823.41
Com actividades de pesquisa	214,317.42
TOTAL	23,617,140.83

Fonte: Relatório financeiro da IES

Neste indicador, optou-se pelas despesas com terceiros, que indicam como a IES contribui na economia local e regional e com actividades de pesquisa, uma actividade de extrema importância numa IES. Assim, as despesas totais do ano de 2023 da IES foram de 23,617,140.83Mt (vinte e três milhões e seiscentos e dezassete mil e cento e quarenta meticais e oitenta e três centavos), sendo que com outras empresas locais e ou regionais a IES gastou 23,402,823.41Mt (vinte e três milhões e quatrocentos e dois mil e oitocentos e vinte e três meticais e quarenta e um centavos) e para promover pesquisa gastou 214,317.42Mt (duzentos e catorze mil e trezentos e dezassete meticais e quarenta e centavos). Com tais despesas, a IES impulsionou a economia local gerando mais receitas para as empresas ao mesmo tempo que promovia a pesquisa científica dos seus quadros.

v.	Oferta formativa			
	Denominação	2022	2023	SOMA
	Mestrado em Administração e gestão de Negócios	29	21	50
	Mestrado em Ciência Política, Governança e Relações Internacionais	21	-	21
	Mestrado em Contabilidade e Auditoria	16	-	16
	Mestrado em Direitos Humanos, Justiça e Paz	26	18	44
	Total	92	39	131

Fonte: Dados estatísticos da IES

A tabela referente a oferta formativa indica a afluência dos estudantes aos programas da IES. Com esta oferta formativa, aos estudantes não incorrem as despesas de deslocação e acomodação nas outras partes do país, reduzindo-se assim, o nível de gastos com a formação e consequentemente, há aumento do poder de compra, o que propicia melhores condições de vida. Ao evitar as viagens para outras cidades, em busca de formação, os estudantes não se expõem à acidentes e outros males, melhorando a sua qualidade de vida.

Considerações finais

A expansão do ensino superior em Moçambique, constitui um pilar que transforma o conhecimento científico e tecnológico em desenvolvimento socioeconómico, permitindo, desta forma, responder aos ob-

jectivos que se encontram plasmados nos planos estratégicos de desenvolvimento do país.

Dissertar sobre os impactos socioeconómicos do ensino superior na província de Gaza revelou-se de grande importância, na medida em que remete a uma transformação momentânea, duradoira e interconectada que abrange o desenvolvimento e o bem-estar da comunidade da província. Com implantação da IES, a comunidade em seu redor, vê-se estimulada a participar do seu projecto formativo, contribuindo assim, para a formação integral do cidadão, condição *sine qua non* para uma sociedade resiliente e próspera.

O investimento no ensino superior na província de Gaza tem impactado no desenvolvimento socioeconómico, sobretudo, no que se prende com o aumento de empregos, o que contribuiu de alguma forma, para o aumento da taxa de emprego e consequentemente, para a melhoria de qualidade de vida de famílias a nível das comunidades locais e de redução das assimetrias regionais, para o acesso ao ensino superior e na oferta formativa.

A abertura desta nova unidade orgânica, em Gaza, também concorreu para alavancar os ganhos das empresas locais, com o objectivo de suprir as necessidades apresentadas por esta IES. Para além disso, a IES contribuiu para as receitas do Estado configurando-se como parte do crescimento económico do país.

Embora o estudo indique os impactos em função da abordagem adoptada, pensa-se que são necessários outros estudos com outras abordagens metodológicas, alargando o período estudo e abrangendo outras IES.

Referências Bibliográficas

Cabrito, B. (2004). *O financiamento do Ensino Superior em Portugal: entre o Estado e o mercado*. Recuperado em <https://www.scielo.br/j/es/a/qwdT4NpOk7L7BS56ZZ3QBMj/?lang=pt&format=pdf>.

Crookston, A. & Hooks, G. (2012). Community colleges, budget cuts, and jobs: The impact of community colleges on employment growth in rural US counties, 1976-2004. *Sociology of Education*, 4, 350-372, 2012.

Constituição da República de Moçambique de 2004, revista em 2018.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.

Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projectos de pesquisa* (5ª.ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.

Marques, H. R.; Manfroio, J.; de Castilho, M. A. & Noan, M. L. (2006). *Metodologia da pesquisa e do Trabalho científico* (2ª.ed.). Campo Grande, Brasil: UCDB.

ODS - *Goals, Sustainable Development Development, Sustainable* (2010), PNUD, pp. 1-23.

Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2ª.ed.). Novo Hamburgo, Rio Grande Sul, Brasil: Feevale.

Saúde, S.; Borrallho, C.; Féria, I. & Lopes, S. (2014). Perspectivas sobre o impacto do Ensino Superior no desenvolvimento socioeconômico: notas sobre um campo de investigação em construção. In S. Saúde; C. Borrallho; I. Féria & S. Lopes (Coords.). *Os impactos Socioeconômicos do Ensino Superior: um retrato a partir de estudos de caso de Portugal e Espanha*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo. pp.23-31.

Saúde, S.; Borrallho, C.; Féria, I. & Lopes, S. (Coords.) (2014). *Os impactos Socioeconômicos do Ensino Superior: um retrato a partir de estudos de caso de Portugal e Espanha*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.

Tarocco Filho, J. Sesso Filho, U. A. C. & Esteves, E. Z. G.(2014). Impacto econômico de curto prazo da Universidade Estadual de Londrina. *Economia & Região*,1, 83-103.

Vieira, C. A. & Porto Júnior, S.S. (2023). Impacto das Instituições de Ensino Superior no Desenvolvimento Econômico Brasileiro 2002-2016. Recuperado em [i2-d9d771ba78f8ec5bf78cc8c146948300.pdf](https://anpec.org.br/i2-d9d771ba78f8ec5bf78cc8c146948300.pdf) (anpec.org.br).

Yserte, R. G. & Rivera, M. T. G. (2014). O impacto socioeconômico da Universidade de Alcalá na região do corredor de Henares (Espanha). In S. Saúde; C. Borrallho; I. Féria & S. Lopes (Coords.). *Os impactos Socioeconômicos do Ensino Superior: um retrato a partir de estudos de caso de Portugal e Espanha*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo. pp.91-108.

Zanella, L. C. H. (2013). *Metodologia de pesquisa (2ª.ed.)*. Florianópolis, Brasil: UFCS.

Capítulo – 3

Jogos cooperativos: uma abordagem para alfabetizar alunos no 2º ano do ensino fundamental

doi.org/10.52139/livrologia9786580329724_3

Amanda Rocha Moreira Venancio
Izabel Carolina de Souza Silva
Sandra Guimarães Sagatio

INTRODUÇÃO

A busca por abordagens inovadoras para enriquecer o processo de aprendizagem da leitura e escrita em crianças tem conduzido os educadores a explorarem novas estratégias. Nesse contexto, os jogos cooperativos emergem como um recurso educacional promissor e poderoso. Diante disso, este artigo se propõe a realizar uma análise do papel dos jogos cooperativos na alfabetização e letramento dos alunos no 2º ano do Ensino Fundamental.

A alfabetização sempre representou um desafio significativo, envolvendo a apropriação do sistema alfabético ortográfico da escrita (SOARES, 2004), uma etapa crucial no cenário educacional. Para compreender a história da alfabetização no Brasil, é essencial realizar um recorte histórico e entender sua fundamentação ao longo do contexto brasileiro. Durante o século XIX, poucas pessoas tinham acesso à educação formal, e o hábito de leitura e escrita não era enfatizado. No entanto, ao final desse mesmo século, os métodos didáticos de leitura e escrita começaram a ser desenvolvidos, aliados aos estudos científicos da psicologia que investigavam as funções cognitivas durante o processo de alfabetização (BORDIGNON; PAIM, 2017).

De acordo com Mortatti (2006), a alfabetização no Brasil passou por quatro momentos importantes, sendo o primeiro denominado: "A metodização do ensino da leitura". Nesse período, a ênfase estava na apresentação das letras e na emissão de seus sons, preparando o caminho para a formação de sílabas e, conseqüentemente, para a construção de palavras. A escrita, por sua vez, era focada na caligrafia e ortografia, priorizando a perfeição do desenho das letras.

O segundo momento, chamado de: "A institucionalização do método analítico", foi marcado pela utilização de cartilhas. Durante o período republicano, no Brasil houve uma disputa por métodos de leitura e escrita, destacando-se como um projeto de inovação do Estado-Nação, visando à disseminação e ao acesso à educação.

No terceiro momento, conhecido como: "A alfabetização sob medida", o ensino estava subordinado à maturidade da criança, e as questões didáticas eram orientadas pelas questões psicológicas. Para tanto foi desenvolvido o "Teste ABC" para avaliar a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, buscando classificar os alunos e organizar as classes de forma mais eficiente. Vejamos:

Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1º grau (atual 1ª série do ensino fundamental), que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças no aprendizado da leitura e escrita. Propõe, então, as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização. (MORTATTI, 2006, p.9).

Por fim, o quarto período, denominado: "Alfabetização construtivista e desmetodização", emergiu em meio às dificuldades enfrentadas pela educação brasileira na década de 1980. Ferreiro e Teberosky (1999) buscaram novas abordagens sobre a alfabetização por

meio de suas pesquisas, fundamentando-se no construtivismo. Conforme a observação de Mortatti (2006, p. 10):

[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. Assim, a partir de 1980 inicia-se o quarto momento, caracterizado como “alfabetização: construtivismo e desmetodização.

Diante das transformações no cenário educacional, o conceito de letramento surgiu como uma resposta à necessidade de integrar a alfabetização às práticas sociais e contextuais. Enquanto muitas abordagens tradicionais ainda persistem, os métodos contemporâneos e as legislações sobre alfabetização buscam fomentar um ensino emancipatório, capacitando os alunos a adotarem uma postura crítica em relação à sua aprendizagem. Nesse contexto, ao explorar o universo dos jogos cooperativos, os leitores serão conduzidos por uma jornada que transcende os limites do convencional. Ao examinar como esses jogos não apenas ensinam, mas também inspiram, motivam e transformam, este artigo promove uma análise da importância dessas práticas na promoção do desenvolvimento integral das crianças, ressaltando suas contribuições significativas para a alfabetização e letramento.

O objetivo não se limita apenas a explorar o potencial desses jogos na educação, mas também a lançar luz sobre o caminho para uma educação mais inclusiva, participativa e inspiradora. O objetivo central da pesquisa é investigar de que forma a integração desses jo-

gos pode influenciar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, conforme delineado por teóricos como Vygotsky (1998), que destaca a importância dos jogos no desenvolvimento emocional e afetivo das crianças. Reconhecendo a centralidade da leitura e escrita na vida cotidiana dos alunos, a pesquisa reconhece o papel crucial da escola em fornecer um ambiente propício para o aprimoramento dessas habilidades, utilizando métodos e abordagens que despertem o interesse e a participação das crianças.

Para explicar os marcos da pesquisa adotou-se a metodologia de revisão bibliográfica e análise documental. A revisão da literatura, existente sobre o tema, permitiu contextualizar historicamente e fundamentar teoricamente os jogos cooperativos nos processos de alfabetização e de letramento. Além disso, foi realizada uma análise da legislação brasileira pertinente à educação, num determinado recorte histórico, visando compreender o contexto normativo que permeia a inserção dessas práticas nos currículos escolares.

Neste sentido as políticas públicas brasileiras têm como foco a promoção da alfabetização para combater o analfabetismo no país. O Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, conhecido como "Política Nacional de Alfabetização", estabelece novas metas nesse sentido. Como resultado, Estados e Municípios puderam aderir à política, visando alcançar esses novos objetivos e melhorar a qualidade da educação.

Para além do direito à Educação o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), determina os direitos à alimentação, saúde, educação, ao respeito, à integridade física e moral, a liberdade e ao lazer, dessa forma, o brincar e a diversão estão relacionados com as vivências que promovam o lúdico. Nessa perspectiva, os artigos a seguir são esclarecedores:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito à proteção, à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência. (BRASIL, 1990, p. 1).

Observa-se, assim, que o ECA reconhece a criança e o adolescente como cidadãos ativos na sociedade, dotados de direitos, respeito, cuidado e acesso à educação. Portanto, proporcionar-lhes um senso de pertencimento ao ambiente em que vivem implica garantir-lhes o direito também à felicidade. Consequentemente, a escola deve oferecer espaços de socialização, diversão e alegria.

Deste modo, os jogos cooperativos fazem esse papel de ludicidade na aprendizagem dos alunos. Mas infelizmente, os documentos que direcionam o trabalho docente abordam pouquíssimo sobre os jogos no processo de alfabetização. O primeiro documento analisado é a na Base Nacional Curricular (BNCC) e os jogos são citados brevemente e não estão como atividades permanentes, aparecem no documento como parte do contexto educativo, e as práticas letradas devem perpetuar e serem intensificadas no Ensino Fundamental-Anos Iniciais. Para a BNCC:

[...] cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos. Preserva-se, nesses eventos de letramento, mesmo em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 89).

A Base Nacional Curricular, compreende o jogo como parte da leitura, sugerindo a escola utilizar textos multissemióticos e gêneros mais familiares aos alunos, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, assim citado:

Evidentemente, os processos de alfabetização e ortografia terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, decompras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. (Ministério da Educação, 2017, p. 89).

O acesso à educação historicamente pode ser entendido como um ato político, dessa forma, poder acessar posições de prestígios. Nessas lutas sociais os benefícios da alfabetização são, muitas vezes, o poder de entrada para o mundo politizado por meio do Ensino Fundamental. A criança pode assomar em seus aspectos físicos, emocionais e cognitivos aspectos históricos, culturais e sociais. A capacidade

de aprimorar-se cognitivamente na leitura e na escrita segundo As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (DCNs) enunciam a importância da criança elaborar a sua hipótese de leitura:

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio. A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem. (DCNEF, 2013, p. 110).

A escola tem o poder de oportunizar aos alunos transformações concebíveis por meio do conhecimento sistematizado. As lutas políticas, por sua vez, podem modificar, valorizando os saberes, sensibilizando os profissionais de educação não somente a incorporar experiências no cotidiano escolar, mas propiciar interdisciplinaridade, pluralidade, diversidade e saber-fazer. (DCNEF, 2013).

Diante das normativas mencionadas, é essencial conduzir uma análise do contexto histórico dos anos de 2021 a 2022, marcado pela pandemia do Coronavírus (COVID-19), dada sua influência significativa no cenário educacional. Após a publicação do Parecer CNE/CP nº5, de 28 de abril de 2020, que orientou a reorganização do calendário acadêmico para a continuidade da aprendizagem por meio do ensino remoto, surgiram diversos desafios na adaptação ao novo modelo educacional. Professores, alunos e famílias precisaram

ajustar suas rotinas para atender às demandas do ensino à distância e familiarizar-se com as tecnologias emergentes.

Nesse contexto, os alunos em processo de alfabetização, durante a pandemia, necessitavam de atenção especial por parte dos educadores, considerando a possibilidade de apresentarem lacunas de aprendizagem que podem persistir ao longo de sua trajetória escolar. O período pós-pandemia evidenciou a importância das interações sociais na prática educativa. Portanto, torna-se fundamental que as escolas adotem abordagens de ensino humanizadas e lúdicas, visando superar os desafios decorrentes da pandemia e do processo de alfabetização, bem como, incluir os jogos cooperativos nos seus planejamentos. Os jogos cooperativos surgem como uma estratégia promissora para auxiliar durante o processo de alfabetização e letramento, estimulando a interação social e o engajamento dos alunos no aprendizado.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar o uso de jogos cooperativos na alfabetização, em consonância com as diretrizes educacionais contemporâneas, e promova uma educação mais participativa e engajadora. Além disso, busca-se fornecer insights relevantes para educadores interessados em adotar abordagens inovadoras em suas práticas pedagógicas.

JOGOS COOPERATIVOS NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO

Os jogos cooperativos podem representar expressões educacionais que contribuem no processo de alfabetização e os meios didáticos auxiliam a chegar aos objetivos propostos. Desta forma, pretende-se pesquisar os jogos cooperativos que propiciam ao aluno a aprender de maneira lúdica, por meio de situações cotidianas, por meio de interações e brincadeiras dentro de sala de aula para

que a criança perceba a leitura e escrita em um contexto de aprendizagem significativa e autônoma.

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, entende-se a importância do jogo como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. Compreende-se como os jogos na alfabetização, podem promover a cooperatividade e consequentemente possibilitam à criatividade, imaginação e a socialização, dessa forma, o jogo na alfabetização significa "[...] um espaço para que os alunos vivenciem a ludicidade como meio para o desenvolverem a atenção, o raciocínio, a criatividade e a aprendizagem significativa na alfabetização". (RODRIGUES, 2013, p. 13).

Existem os jogos digitais que abrangem essa categoria, dos mais diversos temas e conteúdos com objetivos pedagógicos, educacionais e de exercícios. Sendo assim, pode-se citar, também, os jogos de RPG (Role Playing Game) nas duas categorias digitais e de “mesa” com tabuleiros e sem tabuleiros a depender do contexto e dos jogadores. São jogos de expressões, em que cada jogador precisa cooperar e interpretar de forma criativa nas interações da narrativa, ou seja, tudo parte de uma “narração” inicial feita por um interlocutor principal que direciona os fatos fundamentais e os demais personagens apresentam uma linguagem corporal e verbal sobre a realidade citada para resolver conflitos determinados (ARAUJO, RAMALHO, 2015). Sendo assim:

Conforme o site da Associação LUDUS CULTURALIS (LUDUS, do latim, brincadeira e escola) a sigla RPG significa "jogo de interpretação". É um jogo, ou brincadeira de faz-de-conta, em que os participantes criam coletivamente histórias interativas. Portanto, uma sessão de RPG transforma-se numa atividade cooperativa em que todos os participantes colaboram na criação de uma narrativa oral de com características relativas a uma época ou momento específico. Entre as pessoas que têm o hábito de jogar RPG, é comum ouvi-los dizer que a melhor maneira de entender a dinâmica de uma brincadeira como essa é brincando. (GRANDO, TAROUÇO p. 4, 2008).

As características principais que auxiliam o jogo de RPG a se tornar uma excelente ferramenta educacional, são: socialização, cooperação, criatividade, interatividade e interdisciplinaridade (GRAN-DO;TAROUCO, 2008). Portanto, existem jogos que expressam a cooperatividade de forma a envolver os alunos ludicamente promovendo a diversão e aprendizado.

O principal objetivo dos jogos cooperativos na alfabetização é a aprendizagem da língua escrita e da leitura, sendo assim, o jogo competitivo tira o foco da alfabetização e passa a ser sobre vencer ou perder. Em contrapartida os jogos cooperativos representam trabalho, respeito, cooperatividade, criatividade, imaginação, união, leitura e escrita, diferenciando assim o significado de competir do significado de cooperar.

Ressalta-se a importância dos jogos como auxiliares no processo de alfabetização, possibilitando uma aprendizagem interativa e criativa para as crianças que estão desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita no ambiente escolar, tornando-se mais atrativo, bem como, visando o desenvolvimento de uma prática educativa reflexiva para alunos e professores. Nesta perspectiva, Rodrigues compreende desta forma: “O espaço da aprendizagem lúdica em sala de aula, como uma prática possível para a aprendizagem significativa, e o valor social, cultural, afetivo e educativo de jogos e brincadeiras no contexto escolar [...]” (2013, p. 18).

Quando a criança entra no ambiente educacional formal, ela se torna um interlocutor da língua que foi adquirida por meio de suas experiências diárias, nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental na aquisição das habilidades do sistema alfabético de escrita e no ensino da leitura. Transformar fonemas em grafemas e vice-versa é uma tarefa complexa, que requer um processo progressivo

para que a criança possa compreender a finalidade da escrita e da leitura de maneira crítica e autônoma.

Diante disso, ao analisar o processo de alfabetização, é necessário compreender que alfabetizar e letrar são práticas inseparáveis, embora tenham definições distintas. Alfabetizar está relacionado à aprendizagem da leitura e escrita de maneira sistematizada, enquanto letrar envolve utilizar essas habilidades e conhecimentos em diferentes contextos (SOARES, 2004). Não é suficiente apenas saber ler e escrever mecanicamente, pois essa abordagem não permite interações e compreensões relevantes, sendo assim, é necessário romper com o ensino da alfabetização baseado exclusivamente na memorização. Portanto, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, abordar a alfabetização e o letramento de forma integrada, pois isso permite que os alunos desenvolvam as habilidades de leitura e escrita de maneira significativa, aplicando-as em diferentes situações e contextos. Nesse sentido, os jogos cooperativos, como ferramentas pedagógicas, podem ser grandes aliados nesse processo. Sendo assim:

[...] o jogo é considerado como um instrumento flexível e bastante inovador, que além de, possibilitar momentos onde a ludicidade é algo a ser notado, o mesmo também tem o potencial de contribuir positivamente para a valorização dos conteúdos a serem trabalhados de forma histórica e cultural, onde o tema e o conteúdo do jogo sejam relacionados ao cotidiano dos alunos. (ALVES, 2019, p. 21).

Os jogos, quando utilizados como ferramenta pedagógica, têm o poder de proporcionar uma aprendizagem criativa e estimulante aos alunos durante o processo de alfabetização, ao trabalhar com abordagens lúdicas, é possível inovar no ensino e promover o desenvolvimento cognitivo por meio de interações significativas (ALVES, 2019). Sendo assim, é fundamental que os professores compreendam a relevância de incorporar a ludicidade em suas práticas em sala de

aula, utilizando os jogos cooperativos como recursos didáticos, pois ao fazer isso, eles estarão buscando uma educação mais dinâmica e efetiva, que desperte o interesse dos alunos e estimule o aprendizado de maneira prazerosa.

Alfabetizar e letrar utilizando jogos é uma abordagem que impulsiona o constante desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças (Vygotsky, 1998). Diante disso, ao explorar atividades lúdicas, os jogos incentivam a criatividade e a autonomia, levando os alunos a enfrentar desafios e empregar estratégias para solucionar os problemas apresentados. Essa abordagem fortalece o pensamento reflexivo e crítico, permitindo que os mesmos construam conhecimentos de maneira ativa. Além disso, os jogos cooperativos promovem a socialização e criam momentos de afetividade e imaginação, especialmente relevantes para crianças em processo de alfabetização. Portanto:

O jogo favorece a construção de novos procedimentos, invenção de meios para interagir as estratégias ao resultado e vencer o desafio imposto em cada novo lance. Favorece também a antecipação de jogadas suas e/ ou dos demais participantes – formação de possíveis – novas possibilidades de interpretação para o mesmo dado por meio da abstração reflexiva. (OLIVEIRA; BAZON, 2009, p. 19).

Em síntese, os jogos de alfabetização têm como finalidade primordial fomentar a aquisição do sistema alfabético da leitura e escrita de forma inovadora e divertida, contribuindo para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita. Essas atividades lúdicas desempenham um papel essencial ao estimular o interesse, a imaginação, a criatividade e as interações entre os pares. Dessa forma, os jogos desempenham um papel fundamental ao propiciar a compreensão da relação intrínseca entre os sons e as letras, promovendo, dessa maneira, o desenvolvimento da leitura e escrita de forma autô-

noma e significativa. Considerando as abordagens apresentadas, serão expostas as principais análises de Vygotsky (1998), sobre a ludicidade e os jogos.

O estudo do desenvolvimento infantil desperta um grande interesse tanto na psicologia quanto na pedagogia. Compreender as funções cognitivas, sociais e emocionais das crianças é fundamental para entender os processos de alfabetização.

Vygotsky (1998), destacou em seus estudos a importância da ludicidade e dos jogos no desenvolvimento infantil, reconhecendo seu papel significativo no processo de aprendizagem. Segundo Vygotsky (1998), é por meio da interação com o outro que ocorre a reconstrução dos significados, sendo assim, os jogos cooperativos proporcionam interações relevantes que contribuem para a construção do conhecimento. Além disso, essas interações promovem o fortalecimento das funções psicológicas superiores.

Um conceito fundamental nos estudos de Vygotsky (1998) é o de "signos", que desempenham o papel de mediadores para gerar e organizar os processos psicológicos. Os signos, segundo Vygotsky (1998), são instrumentos internos, presentes na dimensão psicológica da criança, ou seja, é dentro dos signos que está presente a representação de mundo, isto é, tudo aquilo que é visualizado mentalmente. Dentro dessa concepção há a valorização da linguagem, assim como afirma Alves (2019, p. 23) em seus estudos sobre Vygotsky:

Dentro dessa concepção a linguagem é valorizada no desenvolvimento cognitivo da criança, pois é a partir da mesma que os pensamentos são atribuídos, ela atua como elemento social, e permite uma intensa contribuição no âmbito educacional, pois é dentro da escola que o aluno realiza um dos primeiros contatos interativos com o mundo, e é por meio dessas relações que o aluno desenvolve-se gradativamente.

Posto isso, para Vygotsky (1998), visando a aquisição da linguagem, os jogos e o lúdico são benéficos para a apropriação da mesma e para o desenvolvimento infantil, pois proporcionam ambientes propícios para que a criança consiga explorar e experimentar situações da vida real, por meio da resolução de problemas, além de fomentar as interações sociais. Por meio das atividades lúdicas, as crianças constroem significados, internalizam conceitos e regras sociais, desenvolvem habilidades cognitivas, socioemocionais e fortalecem suas funções psicológicas superiores.

Com base nos estudos de Vygotsky (1998), compreende-se que o jogo não é apenas uma atividade recreativa, somente diversão, mas sim uma forma de aprendizagem e desenvolvimento primordial na infância. Essa perspectiva enriquece a abordagem educativa, proporcionando um ambiente estimulante para as crianças em processo de alfabetização explorarem e expandam seus conhecimentos.

Durante as atividades lúdicas, as crianças estabelecem relações com seus pares, assumem diferentes papéis, solucionando situações problemas, além de contribuir fortemente para o imaginário. Essas interações proporcionam um contexto propício para a construção de significados, os quais contribuem para a de conceitos e regras socialmente estabelecidas. Vygotsky (1989), em seus estudos, enfatizou a importância dos jogos no âmbito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à diferença entre o nível atual de desenvolvimento da criança e o nível que ela pode alcançar com o auxílio de adultos. Desta forma, as atividades lúdicas, podem oportunizar o progresso dos alunos durante a alfabetização, juntamente com o auxílio dos demais participantes do jogo cooperativo proposto, para que assim consigam avançar em mais um nível de seu desenvolvimento.

Portanto, Vygotsky (1998), considera os jogos como um meio enriquecedor para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, visto que, oferecem um ambiente de aprendizagem di-

nâmico e divertido, no qual as mesmas podem explorar, experimentar, interagir e construir conhecimentos de forma ativa. Desta forma, visando os jogos cooperativos como um instrumento alfabetizador, interligado com o pensamento de Vygotsky (1998), pode-se ressaltar a importância de trabalhar a ludicidade em sala de aula, buscando alternativas que explorem e estimulem os alunos a resolverem situações problemas, proporcionando, então, uma aprendizagem significativa, de forma que cooperem uns com os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa propôs analisar os efeitos produzidos, por meio da inserção de jogos cooperativos, na alfabetização de alunos no 2º ano do Ensino Fundamental, compreendendo que nesta etapa da Educação Básica as crianças apropriam-se, principalmente, das habilidades da leitura e escrita. A abordagem do tema considera o papel do professor de extrema relevância nesse processo, além de ressaltar a importância dos jogos cooperativos para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

A utilização de jogos cooperativos no processo de alfabetização e letramento proporciona às crianças a oportunidade de enfrentar situações-problemas que fazem parte de seu cotidiano, promovendo relações mais próximas entre professor e aluno e contribuindo para a formação de um sujeito ativo, colaborando também com o desenvolvimento da leitura e escrita.

Essa compreensão da relevância e das particularidades dos jogos em sala de aula, foi possível graças a uma pesquisa bibliográfica e à análise dos conceitos apresentados por Vygotsky (1998), os quais enfatizam que os jogos desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Os jogos propor-

cionam um ambiente dinâmico e divertido de aprendizagem, permitindo que as mesmas explorem, experimentem, interajam e construam conhecimento de maneira significativa e aprendam algumas questões sobre cooperação.

Em muitos casos, os jogos cooperativos não são adotados como recurso pedagógico. Sendo notável que, em determinadas situações, os jogos são percebidos apenas como entretenimento, negligenciando sua notável função pedagógica e extraordinária capacidade de abordar não apenas a alfabetização e o letramento, mas também elementos essenciais como a dinâmica professor-aluno e as situações do dia a dia das crianças.

Considerando todas as questões apresentadas, ressalta-se a importância de reconhecer que os jogos cooperativos ainda não são amplamente adotados como uma abordagem lúdica no processo de alfabetização e letramento. No entanto, é inegável que a inclusão de jogos pode contribuir de forma substancial para um ensino mais significativo e emancipatório, enriquecendo a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Além disso, é notável a escassez de pesquisas acadêmicas relacionadas aos jogos cooperativos no contexto da alfabetização e letramento. A temática é mais abordada nas áreas de Educação Física e Matemática. Portanto, este estudo destaca a necessidade premente de aprofundar essa perspectiva nos domínios da alfabetização e letramento, visando aprimorar as práticas educacionais e fomentar um processo educativo mais significativo, envolvente, crítico, cooperativo e também lúdico.

Sendo assim, trabalhar com jogos cooperativos no processo de alfabetização e letramento não apenas podem proporcionar oportunidades positivas, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e linguísticas das crianças. Ao introduzir esses jogos na sala de aula, rompe-se com métodos convencionais, criando um ambiente mais acolhedor para os alunos que estão em pleno desenvolvimento das competências de leitura e

escrita. Esse período, muitas vezes desafiador, faz dos jogos cooperativos uma alternativa eficaz para a alfabetização e letramento, não apenas promovendo a aprendizagem, mas também estabelecendo um ambiente motivador e receptivo para os alunos durante esse processo crucial da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. P. **Contribuição dos Jogos no Processo de Alfabetização e Letramento**. 51 p. Monografia de graduação (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, Morrinhos, Goiás, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1040/1/Trabalho de Curso- Patr%C3%ADcia Aparecida Alves - vers%C3%A3o final.pdf](https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1040/1/Trabalho%20de%20Curso-%20Patr%C3%ADcia%20Aparecida%20Alves%20-%20vers%C3%A3o%20final.pdf). Acesso em : 28 abr. 2023.

ARAÚJO, R.; RAMALHO, G. **Narrativa e Jogos Digitais: Lições do RPG de Mesa**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://cin.ufpe.br/~sbgames/proceedings/aprovados/23764.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 102-113.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal Nº 9.765, de 11/04/2019.** Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 18 mai. 2023.

BORDIGNON, L; PAIM, M. **Alfabetização no Brasil: Um pouco de História.** 17 p. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Alfabetização e Letramento) - Setor de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/32881>. Acesso em: 15 mai. 2023.

BOTO, Carlota. A educação e a escola em tempos de coronavírus. **Jornal da USP**, São Paulo, 2020. Entrevista. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/a-educacao-e-a-escola-em-tempos-de-coronavirus/>. Acesso em: 04 set. 2023.

GRANDO, A. TAROUCO, L. M. R. **O Uso de Jogos Educacionais do Tipo RPG na Educação.** RENOUE, v. 6, n. 1, 30 jun. 2008.

Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. ano 1990, Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 27 mai. 2023.

MORTATTI, M. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. São Paulo, 24 abr 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihistextalfbbr.pdf. Acesso em: 17 mai. 2023.

RODRIGUES, L. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**.J Biblioteca Central da Universidade de Brasília Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2013. Disponível: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf>. Acesso em: 18 maio 2023.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. 2004, n. 25, pp. 5-17. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>>. Epub 09 Out 2006. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 7 set. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação Social da Mente: O Desenvolvimento Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capítulo - 4

Transformação digital: um estudo sobre o desenvolvimento de competências digitais em professores do ensino

doi.org/10.52139/livrologia9786580329724_4

Aldemar Costa

Cleber Lopes

A transformação digital está revolucionando todos os setores da sociedade, e a educação não é exceção. Um estudo recente focou no desenvolvimento das competências digitais entre os professores do ensino, reconhecendo a importância crucial dessas habilidades para preparar os alunos para um mundo cada vez mais digitalizado. A pesquisa explorou como os professores estão se adaptando às novas tecnologias e integrando-as de forma eficaz em suas práticas pedagógicas.

Os resultados destacaram a necessidade de programas de capacitação contínua para os educadores, visando aprimorar suas habilidades digitais e garantir que possam aproveitar ao máximo as ferramentas disponíveis. Além disso, enfatizou-se a importância de uma abordagem holística, que inclua não apenas o domínio técnico, mas também a compreensão dos princípios pedagógicos subjacentes ao uso das tecnologias digitais na sala de aula. Essa transformação digital no ensino não apenas melhora a experiência de aprendizado dos alunos, mas também capacita os professores a se tornarem agentes de mudança na educação do século XXI.

Nos últimos anos, tem sido cada vez mais evidente a necessidade de transformação na educação, especialmente no que diz respeito

à integração de tecnologia no ambiente escolar. Este estudo se propõe a investigar como os professores têm desenvolvido suas competências digitais para se adaptarem a essa mudança de paradigma. Como pode-se observar parafraseando as autoras Rocha e Bolzan (2015) a mudança de paradigmas requer uma análise profunda dos modelos tradicionais que ainda prevalecem e da necessidade de superá-los, além da compreensão dos novos modelos que reconhecem as tecnologias digitais como ferramentas socioculturais essenciais na mediação pedagógica.

A transformação digital na educação não se resume apenas à aquisição de habilidades técnicas, mas também à capacidade de aplicar essas habilidades de forma eficaz na prática pedagógica. Os professores precisam não apenas dominar ferramentas digitais, mas também compreender como utilizá-las de maneira a promover uma aprendizagem significativa e engajadora para os alunos.

Ao longo deste estudo, serão analisados os diferentes estágios de desenvolvimento das competências digitais entre os professores, desde os iniciantes até os mais proficientes. Serão considerados fatores como acesso à formação específica, suporte institucional e autonomia do docente na busca pelo aprimoramento digital. A partir dos resultados obtidos, será possível identificar estratégias eficazes para promover a transformação digital entre os professores do ensino, garantindo que estejam preparados para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas pela era digital na educação.

1 - A Transformação Digital no ensino uma consequência da pandemia de Covid.

A pandemia de Covid-19 desencadeou uma rápida transformação digital no ensino, impulsionada pela necessidade de adaptação ao distanciamento social e à continuidade das atividades educacionais. Esse processo de mudança, que antes poderia ser gradual, tornou-se uma necessidade urgente, levando instituições educacionais em todo o

mundo a adotar tecnologias e estratégias online para garantir a continuidade do aprendizado.

A integração de ferramentas digitais, como plataformas de ensino online, videoconferências e recursos interativos, não apenas permitiu a continuação das aulas, mas também abriu novas oportunidades de aprendizado e colaboração. No entanto, essa transformação não foi sem desafios, especialmente em relação à acessibilidade digital e à adaptação dos professores e alunos a novas formas de ensino e aprendizado. Na era do conhecimento, início da pandemia da COVID-19 em 2020 e seu subsequente período de crise global, acarretaram uma série de dificuldades e adversidades para as instituições educacionais, entidades governamentais e setores industriais. Este contexto desafiador impactou significativamente a economia mundial, destacando a urgência de colaboração e compartilhamento de informações para enfrentar os obstáculos emergentes e garantir a resiliência das comunidades globais (Silva; Lima; Pessoa; Caldeira; Zapparoli, 2023). Apesar dos obstáculos, a pandemia acelerou significativamente o processo de digitalização no ensino, destacando a importância da inovação tecnológica para a resiliência e a evolução do sistema educacional.

A transformação digital no ensino durante a pandemia de Covid revelou de forma clara as disparidades existentes no acesso à educação. Enquanto alguns alunos tiveram recursos para acompanhar as aulas online e acesso à internet de qualidade, outros enfrentaram dificuldades significativas devido à falta de dispositivos adequados e conectividade. Essa desigualdade exacerbada evidenciou a necessidade urgente de medidas para garantir a equidade no acesso à educação, promovendo inclusão digital e garantindo que todos os alunos possam participar plenamente do processo educacional, independentemente de sua origem socioeconômica.

Durante a pandemia de Covid-19, a transformação digital no ensino emergiu como uma necessidade imperativa. As instituições de ensino foram desafiadas a se adaptarem rapidamente a um ambiente virtual, buscando novas maneiras de garantir a continuidade do apren-

dizado. É frequente observar alunos se vendo obrigados a se aproximar das casas dos vizinhos para acessar o Wi-Fi ou compartilhar o único celular da família para participar das aulas online e realizar as tarefas escolares. Além disso, há aqueles que não possuem dispositivos para ingressar nesse ambiente virtual. A pandemia da Covid-19 evidenciou as disparidades no acesso às tecnologias e à educação. Para os professores, o desafio também tem sido considerável. Adaptar-se às novas formas de trabalho e aos hábitos cotidianos exigiu mudanças significativas, nem sempre fáceis, dada a diversidade de habilidades e possibilidades de adequação às novas tecnologias e ferramentas educacionais. (Maganha; Neto; Souza; Balestrassi, 2023). A implementação de ferramentas digitais e plataformas de ensino à distância possibilitou uma maior acessibilidade ao conhecimento, permitindo que alunos e professores superassem as barreiras físicas e temporais.

A pandemia serviu como um catalisador para a revolução digital na educação, demonstrando que, mesmo diante de adversidades, a inovação pode desempenhar um papel fundamental na promoção de uma educação mais inclusiva e flexível. À medida que avançamos para o futuro pós-pandemia, é essencial continuar investindo em tecnologias educacionais e promover uma cultura de adaptação e aprendizado contínuo, garantindo que a transformação digital no ensino permaneça como um legado duradouro deste período desafiador.

1.1 - O Papel do docente universitário no uso das tecnologias digitais como meio de transformação acadêmica, ensino fundamental e médio.

O papel do professor universitário no aproveitamento das tecnologias digitais para impulsionar a mudança no ambiente acadêmico, tanto no ensino fundamental quanto no médio, é de suma importância. A introdução da tecnologia da informação abriu novas perspectivas para a geração de conhecimento na área da educação, impulsionando os

indivíduos a expandirem sua capacidade exploratória e facilitando uma tomada de decisão mais eficaz em diversos contextos educacionais. Além disso, essas novas tecnologias buscam promover uma cultura informacional mais robusta nas instituições, permitindo a exploração do potencial da tecnologia da informação para aprimorar os processos educacionais. (Júnior, 2018). Ao incorporar essas ferramentas ao seu método de ensino, o docente não apenas enriquece a experiência de aprendizado dos alunos, mas também promove uma transformação significativa no processo educacional.

As tecnologias digitais oferecem uma ampla gama de recursos que podem ser utilizados de maneira criativa e eficaz para engajar os estudantes, promover a colaboração e facilitar a compreensão de conceitos complexos. Além disso, ao integrar essas ferramentas ao currículo, os professores capacitam os alunos a se tornarem mais proficientes no uso da tecnologia, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

Ao integrar essas tecnologias no ensino, os docentes podem promover uma transformação significativa na forma como o conhecimento é transmitido e absorvido pelos alunos. Utilizando recursos digitais, os professores podem criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, estimulando a participação ativa dos estudantes e facilitando a compreensão de conceitos complexos.

Além disso, as tecnologias digitais oferecem oportunidades para personalizar o aprendizado, adaptando-o às necessidades individuais de cada aluno e promovendo uma educação mais inclusiva e acessível. No entanto, para que essa transformação ocorra efetivamente, os docentes precisam estar abertos a novas abordagens pedagógicas e investir em sua própria capacitação digital, garantindo que estejam preparados para aproveitar todo o potencial das tecnologias digitais em benefício do processo educacional.

O papel do professor universitário no aproveitamento das tecnologias digitais para promover mudanças no ensino médio e funda-

mental é crucial. Os educadores desempenham um papel fundamental na integração dessas ferramentas no ambiente de aprendizagem, capacitando os alunos a se adaptarem às demandas tecnológicas do mundo moderno.

Ao adotar abordagens inovadoras e recursos digitais, os docentes podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais envolvente e relevante para os estudantes. Para transformar a sala de aula em um ambiente propício para aprendizados significativos, é fundamental que tanto o professor quanto o aluno estejam presentes e engajados, promovendo o processo de ensino e aprendizagem. Desde o tradicional quadro de giz até os computadores conectados à internet, temos testemunhado uma variedade de tecnologias que, quando utilizadas de maneira apropriada, podem auxiliar no processo educativo (Pereira,2009). Além disso, ao incorporar tecnologias digitais de forma eficaz, os professores podem criar oportunidades para a colaboração, a criatividade e a resolução de problemas, preparando os alunos para enfrentar os desafios do século XXI.

Em suma, o docente acadêmico desempenha um papel fundamental na adoção e implementação das tecnologias digitais como meio de transformação acadêmica, tanto no ensino fundamental quanto no médio, proporcionando uma experiência educacional mais dinâmica e relevante para os estudantes.

2 - A Evolução das Tecnologias Digitais e o processo de aprendizagem.

A evolução tecnológica desempenha um papel crucial no enriquecimento da experiência de aprendizagem, atendendo às expectativas dos estudantes de maneira significativa. A integração de tecnologias inovadoras no ambiente educacional proporciona oportunidades sem precedentes para engajar os alunos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, interativo e acessível.

Por meio de recursos como computadores, tablets, aplicativos educacionais e plataformas online, os estudantes podem acessar uma ampla gama de informações, colaborar com colegas e professores, e explorar conceitos de maneiras que antes eram impensáveis. Neste contexto, em uma era de globalização, é essencial que a tecnologia esteja integrada à educação, enquanto os educadores precisam abraçar os desafios para cultivar uma abordagem criativa, dinâmica e incentivadora. (Almeida; Leite; Ferreira; Farias, 2020). Além disso, a tecnologia permite personalizar o aprendizado de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, promovendo a inclusão e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração.

A evolução tecnológica desempenha um papel crucial ao enriquecer a experiência de aprendizagem, alinhando-se com as expectativas dos estudantes e as demandas do mercado de trabalho. A integração de tecnologias inovadoras no processo educacional não apenas torna o aprendizado mais acessível e envolvente, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios e as oportunidades do mundo profissional.

Ao adotar ferramentas tecnológicas, os estudantes desenvolvem habilidades práticas, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração, essenciais para se destacar em um ambiente de trabalho cada vez mais digitalizado. Além disso, a utilização de recursos tecnológicos diversificados permite uma personalização do aprendizado, atendendo às necessidades individuais dos alunos e promovendo uma abordagem mais eficaz e inclusiva.

A evolução tecnológica tem desempenhado um papel significativo em transformar a forma como os estudantes aprendem e se preparam para o mercado de trabalho. Ao fornecer acesso a recursos educacionais inovadores, como plataformas de e-learning, simulações virtuais e ferramentas de colaboração online, a tecnologia tem enriquecido a experiência de aprendizagem, tornando-a mais dinâmica, envolvente e acessível. A utilização das tecnologias digitais possibilita a integração de uma maior quantidade de informações temáticas no ambiente escolar, e

à medida que exploramos essas tecnologias, continuaremos a descobrir novas formas de transformar os conteúdos em experiências interativas (Almeida, 2003).

Isso permite que os alunos explorem conceitos de maneiras mais interativas e práticas, preparando-os melhor para os desafios do mundo real. Além disso, a integração de tecnologias emergentes, como inteligência artificial e realidade virtual, proporciona oportunidades para experiências de aprendizagem personalizadas e imersivas, que ajudam os estudantes a desenvolver habilidades relevantes e demandadas pelo mercado de trabalho.

Assim, a evolução tecnológica na educação não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também prepara os estudantes para enfrentar os desafios e oportunidades do mundo moderno. Como resultado, os estudantes estão mais bem preparados para enfrentar as exigências e expectativas do mercado de trabalho em constante evolução, onde a proficiência em tecnologia é cada vez mais valorizada e essencial para o sucesso profissional.

2.1 – O impacto da evolução tecnológica no mercado de trabalho e o processo de desenvolvimento do estudante na chamada “quarta revolução industrial”.

A evolução tecnológica está redefinindo drasticamente o panorama do mercado de trabalho, enquanto os estudantes se adaptam a um mundo em constante mudança durante a chamada quarta revolução industrial. Este período de transformação traz consigo desafios e oportunidades únicas.

À medida que novas tecnologias como inteligência artificial, automação e análise de dados se tornam cada vez mais prevalentes, surgem demandas por habilidades diferentes das tradicionalmente valorizadas. Os estudantes precisam estar preparados para aprender continuamente e adquirir competências como pensamento crítico, resolução de

problemas e colaboração, essenciais para navegarem com sucesso neste novo ambiente de trabalho.

Ao mesmo tempo, a evolução tecnológica abre novas portas para setores emergentes e oportunidades de carreira inovadoras. A quarta revolução industrial representa uma era de avanços tecnológicos rápidos e abrangentes, que estão transformando fundamentalmente a maneira como vivemos, trabalhamos e aprendemos. Essa “Quarta Revolução Industrial” se distingue pela presença de tecnologias disruptivas que apresentam desafios a serem enfrentados, mas também oferecem vastas oportunidades para aqueles que as compreendem e dominam. O rápido desenvolvimento dessas tecnologias está tendo um impacto que vai além da simples capacitação de recursos humanos com novas habilidades. Na realidade, essas tecnologias estão transformando nossa maneira de viver, trabalhar e nos relacionar com os outros. A pandemia que estamos enfrentando atualmente evidenciou novas formas de comunicação e interação, independentemente das distâncias. Podemos afirmar que a tecnologia está redefinindo o significado do termo "ser humano" (Baquero; Bernardi; Zorzi, 2021)

Essa revolução é impulsionada por tecnologias como inteligência artificial, internet das coisas, computação em nuvem e robótica, que estão alterando profundamente os processos de produção, comunicação e interação social. No contexto da aprendizagem tecnológica, a quarta revolução industrial está proporcionando acesso a uma variedade de recursos educacionais e ferramentas de aprendizagem inovadoras. Plataformas online, cursos digitais, realidades virtuais e aumentadas, entre outras tecnologias, estão democratizando o conhecimento e permitindo que as pessoas aprendam em seu próprio ritmo e de maneiras mais interativas e envolventes.

No entanto, essa revolução também apresenta desafios, como a necessidade de adaptar constantemente as habilidades e competências às demandas do mercado de trabalho em rápida evolução.

Portanto, a quarta revolução industrial está redefinindo o processo de aprendizagem tecnológica, exigindo uma abordagem mais flexível, adaptável e centrada no aluno para garantir que as pessoas estejam preparadas para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades deste novo cenário tecnológico. O processo de desenvolvimento do estudante na quarta revolução industrial exige uma abordagem proativa para se adaptar às mudanças e aproveitar as novas possibilidades que surgem no mercado de trabalho em constante evolução.

3 - Um olhar quantitativo: Transformação Digital X Desenvolvimento de Competências Digitais entre Professores Universitários.

Um estudo quantitativo recente investigou as implicações da transformação digital no contexto do ensino superior. Os pesquisadores examinaram o impacto da digitalização nas práticas de ensino e aprendizagem, bem como nas estratégias administrativas das instituições de ensino superior.

Os resultados revelaram que a adoção de tecnologias digitais tem sido associada a uma série de mudanças significativas. Por exemplo, houve um aumento na oferta de cursos online e híbridos, permitindo maior flexibilidade para os alunos. Além disso, as instituições têm implementado sistemas de gestão educacional e plataformas de aprendizagem online para melhorar a eficiência administrativa e facilitar o acesso ao conteúdo educacional.

A transformação digital tem sido uma força motriz nos últimos anos, alterando fundamentalmente a forma como as universidades operam. Uma parte crucial dessa mudança é o desenvolvimento das competências digitais entre os professores universitários. Considerando o novo contexto global e além do avanço tecnológico e da transformação de processos analógicos em digitais, destaca-se a importância das políticas relacionadas às tecnologias digitais, que requerem dos professores uma atualização de suas habilidades digitais. Isso significa capaci-

tar-se para facilitar a construção do conhecimento científico por meio das tecnologias digitais, utilizando-as como recursos para apoiar sua prática educacional e promover interações entre os diversos participantes do processo de ensino-aprendizagem. (Silva; Costa, 2022). Isso implica não apenas em adquirir habilidades técnicas para utilizar ferramentas digitais, mas também em compreender como essas ferramentas podem ser efetivamente integradas ao processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, o estudo também identificou desafios, como a necessidade de capacitação docente e a garantia da equidade no acesso às tecnologias digitais. Essas descobertas destacam a importância de uma abordagem estratégica e equilibrada para a integração da transformação digital no ensino superior, visando maximizar seus benefícios enquanto se enfrentam os desafios emergentes.

A adaptação às novas tecnologias digitais no ensino acadêmico tem se tornado cada vez mais essencial na era moderna. Com o avanço da tecnologia, educadores e instituições de ensino estão incorporando ferramentas digitais para melhorar a experiência de aprendizado dos alunos. Essa mudança visa não apenas acompanhar as demandas da sociedade digital, mas também maximizar o potencial de ensino e aprendizagem.

Ao integrar tecnologias como dispositivos móveis, plataformas online, realidade virtual e inteligência artificial, as instituições acadêmicas podem oferecer uma educação mais interativa, personalizada e acessível. Além disso, é essencial que as escolas e sistemas de ensino forneçam suporte e infraestrutura adequados para que os professores possam integrar as tecnologias em suas atividades. Isso engloba desde a disponibilidade de equipamentos tecnológicos e conexão à internet até a formação de equipes de suporte técnico e pedagógico (Garofalo, 2023). Essas ferramentas possibilitam o acesso a recursos educacionais de alta qualidade em qualquer lugar e a qualquer momento, promovendo a colaboração entre alunos e professores, além de facilitar a avaliação do progresso do aluno. No entanto, é importante que os educadores rece-

bam treinamento adequado e que haja um equilíbrio entre o uso de tecnologia e métodos de ensino tradicionais, garantindo assim uma transição suave e eficaz para um ambiente educacional digitalmente enriquecido.

Portanto, os professores estão sendo desafiados a adaptar suas práticas pedagógicas tradicionais para incorporar métodos de ensino mais interativos e colaborativos, aproveitando ao máximo as oportunidades oferecidas pelas tecnologias digitais. Essa mudança não é apenas uma questão de aprendizado técnico, mas também de uma mudança de mentalidade, que requer abertura para explorar novas abordagens e experimentar novas formas de engajar os alunos no ambiente digital. Em última análise, a transformação digital nas universidades não é apenas sobre a adoção de novas tecnologias, mas também sobre capacitar os professores a se tornarem líderes na promoção de uma educação mais dinâmica e adaptável à era digital.

3.1 - A integração de Tecnologias Digitais no Ensino e a Evolução de Competências Digitais.

A integração das tecnologias digitais no ensino tem transformado profundamente a maneira como aprendemos e ensinamos. Essa evolução está impulsionando a necessidade de desenvolvermos competências digitais cada vez mais amplas e sofisticadas.

A incorporação de ferramentas digitais, como computadores, tablets e softwares educacionais, oferece oportunidades únicas para criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos. Além disso, a crescente disponibilidade de recursos online e plataformas de aprendizagem colaborativa possibilita uma aprendizagem personalizada e adaptativa.

Nesse contexto, os educadores precisam estar preparados para utilizar essas tecnologias de forma eficaz, promovendo não apenas o domínio das ferramentas digitais, mas também o pensamento crítico, a

resolução de problemas e a colaboração em ambientes virtuais. Para os educadores, enfrentar esse processo é uma tarefa desafiadora. Eles não só precisam dominar o uso técnico das tecnologias, mas também devem demonstrar criatividade ao explorar as ferramentas disponíveis em suas escolas, muitas vezes em diferentes estados de conservação. Além disso, é crucial que possuam sensibilidade para avaliar as condições dos alunos em relação à realização de tarefas em casa (Morisso, 2023).

A integração de tecnologias digitais no ensino tem revolucionado a forma como aprendemos e ensinamos, exigindo uma evolução constante das competências digitais tanto dos educadores quanto dos estudantes. Essa mudança representa um desafio significativo, pois implica em adaptações profundas no modelo acadêmico tradicional e nas expectativas do mercado de trabalho.

No ambiente acadêmico, a incorporação de tecnologias digitais oferece oportunidades de aprendizado mais dinâmicas e interativas, permitindo a personalização do ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos. No entanto, essa transformação requer que os educadores desenvolvam novas habilidades para utilizar eficazmente essas ferramentas e para criar ambientes de aprendizagem online que sejam eficazes e envolventes.

Por outro lado, os estudantes também enfrentam desafios ao adaptar-se a esse novo cenário educacional. São frequentes os relatos de profissionais que desempenham diversos papéis que ultrapassam os limites de suas áreas de especialização, indo além do que sua formação inicial previa. Essa situação é agravada pela falta de reconhecimento social e financeiro, juntamente com um crescente sentimento de sobrecarga devido à burocratização dos processos dentro das instituições (Paz; Bakkali; Pontarolo; Recio, 2023). Eles precisam não apenas dominar o uso das tecnologias digitais, mas também desenvolver habilidades como pensamento crítico, colaboração online e autogerenciamento, que são essenciais para o sucesso no mundo digital e no mercado de trabalho moderno.

No mercado de trabalho, a demanda por profissionais com competências digitais está em constante crescimento. As empresas procuram indivíduos capazes de se adaptar rapidamente às mudanças tecnológicas, de resolver problemas de forma criativa e de colaborar eficazmente em equipes virtuais. Portanto, os estudantes que possuem essas habilidades têm uma vantagem competitiva significativa na busca por emprego e no avanço de suas carreiras.

Em resumo, a integração de tecnologias digitais no ensino está redefinindo as expectativas tanto para educadores quanto para estudantes, exigindo uma evolução constante das competências digitais. Essa transformação apresenta desafios, mas também oferece oportunidades para uma educação mais inclusiva, dinâmica e alinhada com as demandas do mercado de trabalho atual. Assim, a integração de tecnologias digitais no ensino não se limita apenas à utilização de dispositivos eletrônicos, mas também implica uma mudança fundamental na maneira como concebemos e facilitamos o processo de aprendizagem, visando preparar os alunos para os desafios de um mundo cada vez mais digitalizado.

3.2 – O Ensino Tradicional e sua contribuição para a aplicação das novas tecnologias digitais na sala de aula.

O ensino tradicional, ao longo dos anos, desempenhou um papel fundamental na estruturação da educação, proporcionando uma base sólida de conhecimento e habilidades aos alunos. Com o avanço das tecnologias digitais, esse modelo de ensino tem se adaptado e incorporado novas ferramentas para enriquecer a experiência de aprendizado em sala de aula.

As tecnologias digitais têm proporcionado uma gama de recursos e possibilidades que complementam o ensino tradicional. Ferramentas como computadores, tablets, softwares educacionais e internet

permitem uma abordagem mais dinâmica e interativa no processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos podem acessar uma vasta quantidade de informações, realizar atividades práticas, colaborar em projetos e participar de discussões online. Além disso, a integração das tecnologias digitais no ensino tradicional tem facilitado a personalização do aprendizado, atendendo às necessidades individuais dos alunos e promovendo uma educação mais inclusiva. Por meio de plataformas de aprendizagem adaptativa, os professores podem monitorar o progresso dos alunos e oferecer intervenções personalizadas para maximizar seu potencial de aprendizado. Nessa perspectiva, um professor com uma identidade profissional bem estabelecida pode desempenhar de forma mais eficaz seu papel na sociedade, definindo metas de aprendizagem precisas. Além disso, ao possuir habilidades digitais sólidas, ele pode promover a participação dos estudantes da geração atual, sendo mais colaborativo e receptivo a inovações (Paz; Bakkali; Pontarolo; Recio, 2023). A contribuição do ensino tradicional na implementação das novas tecnologias digitais é fundamental para um processo educativo eficaz e abrangente. Embora as metodologias tradicionais possam parecer antiquadas em um mundo cada vez mais digitalizado, sua base sólida e estruturada oferece um alicerce importante para a integração das tecnologias digitais. Ao combinar a experiência acumulada ao longo dos anos com as inovações tecnológicas, é possível criar ambientes educacionais dinâmicos e adaptáveis, que capacitam os alunos para enfrentar os desafios do século XXI.

No entanto, é importante ressaltar que o ensino tradicional continua desempenhando um papel crucial na aplicação eficaz das tecnologias digitais em sala de aula. Em um contexto em que a informação e os conhecimentos são crescentemente disseminados e compartilhados por meio de avançadas e poderosas tecnologias, a escola tem a responsabilidade de se destacar por sua habilidade em preparar os indivíduos para utilizar as máquinas que armazenam informações e conhecimentos de maneira consciente, crítica e ativa (Tedesco, 2004). Os fundamentos

do ensino, como a transmissão de conhecimento, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a promoção do pensamento crítico, fornecem a base sobre a qual as tecnologias digitais são aplicadas.

Portanto, a integração harmoniosa entre o ensino tradicional e as tecnologias digitais resulta em uma experiência educacional mais enriquecedora e eficaz para os alunos. É crucial reconhecer o papel complementar do ensino tradicional na aplicação das novas tecnologias digitais, visando uma educação mais eficiente e significativa para as gerações futuras.

Conclusão

A promoção de condições para capacitar os professores a ajustarem suas abordagens pedagógicas e prepararem os alunos para um mundo cada vez mais digitalizado é essencial para garantir uma educação relevante e eficaz. Investir em formação contínua, recursos tecnológicos adequados e apoio institucional é fundamental para que os educadores possam enfrentar os desafios e explorar as oportunidades oferecidas pela era digital, capacitando assim os alunos para serem competentes e adaptáveis no ambiente digital em constante evolução. Isso não apenas prepara os alunos para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais digital, mas também capacita os professores a serem líderes na transformação educacional, promovendo a inovação e o progresso em suas comunidades escolares. Capacitar os professores a adaptarem suas práticas pedagógicas às novas tecnologias e a prepararem os alunos é fundamental para o avanço da educação contemporânea. Essa abordagem não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também prepara os estudantes para enfrentar os desafios tecnológicos e de comunicação que encontrarão ao longo de suas vidas pessoais e profissionais. Em última análise, ao empoderar os professores e os alunos através da integração das novas tecnologias, estamos construindo uma base

sólida para um futuro educacional mais inclusivo, colaborativo e orientado para a inovação.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, nº 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ALMEIDA; LEITE; FERREIRA; FARIAS. Evania Guedes de; Kadygyda Lamara de França; Lucas de Sousa; Mariana Soares de. **Ensino Remoto e Tecnologia: uma nova postura docente na educação pós-pandemia.**

Disponível:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID4391_02092020001229.pdf Acesso: 11 de março de 2024.

BAQUERO; BERNARDI; ZORZI. Marcello; Ana Julia B.; Felipe B. **O impacto da Quarta Revolução Industrial na estruturação da cultura política entre os jovens do Brasil.** Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/download/84415/51114/334588> Acesso em 12 de março de 2024.

GAROFALO, Débora. **A urgência de desenvolver no professor competências digitais.** Disponível:

<https://revistaeducacao.com.br/2023/11/29/competencias-digitais-professor/> Acesso em: 12 de março de 2024.

JÚNIOR, Claudemir Públio. **O Docente e o uso das Tecnologias no processo de ensinar e aprender.** Disponível: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/articulo/view/11190/7554> Acesso em 11 de março de 2024.

MAGANHA; NETO; SOUZA; BALESTRASSI. Gabriel Vinícios Silva; José Fernandes da Silva; Antonio Carlos Zambroni de; Pedro Paulo.

Transformação Digital na Educação Técnica: Desafios do Ensino Remoto durante a Pandemia da Covid-19. Disponível:<https://www.researchgate.net/publication/372739152> **TRANSFORMA-**

CAO DIGITAL NA EDUCACAO TECNICA DESAFIOS DO EN-
SI-

NO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID19/link/64
c50d106f28555d86e06c8c/download? tp=eyJlb250ZXh0Ijp7ImZpcnN
0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9u
In19 Acesso em 10 de março de 2024.

MOISSO, Maríndia Mattos. **A integração das tecnologias digitais nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.** Disponível:

<https://educacaoonline.edu.pucrio.br/index.php/eduonline/article/view/1445/431> Acesso em 13 de março de 2024.

MOREIRA, Adriana da Rocha; BOLZAN, Doris Pires. **La cultura de convergencia digital y la inclusión sociocultural: Interconectando formación y práctica docente.** *Educatio Siglo XXI*. V. 33, n. 3, 2015.

PAZ, BAKKALI; PONTAROLO; RECIO. Daiane Padula; Imane; Edilson; Rosa Vázquez. **Identidade Profissional e Competências digitais: concretizações na prática docente.** Disponível:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID7205_TB4135_10112023154035.pdf Acesso em 13 de março de 2024.

PEREIRA, Bernadete Terezinha. **O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na prática pedagógica da escola.** Paraná: UFPR, 2009.

SILVA; COSTA. Wender Antônio da; Fernando Albuquerque. **Reflexões teóricas sobre o lugar e o papel das tecnologias digitais na formação inicial de professores em Portugal.** Disponível:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/download/35328/24567> Acesso em 12 de março de 2024.

SILVA; LIMA; PESSOA; CALDEIRA; ZAPAROLI. Luan Carlos Santos; Meire de Oliveira; Débora Luana Ribeiro; Rebeca Teles; Dilene. **Desenvolvimento de Competências Digitais da Educação por Inter-médio da Transferência de Tecnologia: uma análise no contexto brasileiro.** Disponível: <https://revista.ibict.br/p2p/article/view/6521/6213>
Acesso em 10 de março de 2024.

TEDESCO, J.C. (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incertezas.** São Paulo: Cortez; Buenos Ayres: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación; Brasília: UNESCO, 2004. p. 17-75.

Capítulo - 5

A educação para o desenvolvimento sustentável: dos desafios locais à promoção de mudanças internas

doi.org/10.52139/livrologia9786580329724_5

Daniela Farias

Introdução

Apesar das discussões intensas sobre o clima, há muitos que ainda não estão conscientes dos impactos da ação humana no planeta. O próprio conceito de antropoceno ainda é desconhecido por muitos. Entre as razões que justificam o desenvolvimento sustentável no atual contexto histórico global, destacam-se os riscos ambientais decorrentes da exploração inconsciente dos recursos naturais. De acordo com Giddens (2000, p.35), sempre tivemos que enfrentar os riscos exteriores que são os provocados pela natureza, como as catástrofes naturais e também os riscos provocados pela ação humana, resultante do impacto do desenvolvimento tecnológico sobre o meio ambiente. Nos últimos anos, os riscos provocados pela ação humana aumentaram consideravelmente.

O desenvolvimento sustentável é um grande desafio global que vem sendo debatido há décadas pelas instituições internacionais. O conceito foi definido no Relatório Brundtland - Nosso Futuro Comum - como sendo o “desenvolvimento que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade de futuras gerações para atender

às suas próprias necessidades” (Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1991, p.46.). O desenvolvimento sustentável é muito desafiador, pois o próprio conceito traz em si a necessidade de conciliar desenvolvimento no sentido econômico com a preservação de recursos naturais. Grande parte desse desafio compartilhado pela sociedade converge para a necessidade de uma educação para a sustentabilidade.

Neste sentido, a Educação para Sustentabilidade se torna estratégica, pois contribui com o desenvolvimento de habilidades e valores para que as pessoas vivam de forma sustentável, ou seja, que consigam suprir suas necessidades atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades. Para isso, é necessário promover uma mudança de comportamento, estimulando a adoção de práticas mais autônomas em todas as áreas da vida.

Além dos conceitos básicos de antropoceno e desenvolvimento sustentável, é importante mencionar as diretrizes internacionais para a educação em sustentabilidade. Essas diretrizes fornecem orientações para a criação de programas de educação em sustentabilidade que sejam relevantes, contextualizados e eficazes em diferentes culturas e regiões do mundo. Ainda, de acordo com pesquisa realizada em 2020 com 46 dos países pela UNESCO (2020) sobre como as questões ambientais estão integradas na educação básica, ainda há muitos desafios a serem superados para a consolidação de uma educação para a sustentabilidade efetiva.

O presente texto apresenta alguns dados desse estudo compilados no relatório *Learn for our planet*, associando-os aos desafios locais e destacando a contribuição da EDS para as *inner changes* através do desenvolvimento de uma mentalidade sustentável.

O antropoceno e os seus impactos no modelo de desenvolvimento

A ideia de que as atividades humanas têm o poder de afetar os sistemas da Terra foram reconhecidas no final de 1800 pelo geólogo Antonio Stoppani que cunhou o termo 'Era Antropozóica' para designar essas mudanças. No final do século XX, surge o termo Antropoceno que descreve a atual era geológica em que vivemos, na qual a humanidade é a principal força motriz que afeta o meio ambiente e o planeta Terra como um todo.

O termo 'Antropoceno' foi usado pela primeira vez pelo biólogo Eugene Stoermer, e posteriormente se tornou popularizado por Paul Crutzen, um cientista atmosférico que ganhou o Prêmio Nobel de Química em 1995 (Issberne; Lêna, 2018).

O conceito de Antropoceno não é consensual e, portanto, gera controvérsias. Para Alves (2015), o antropoceno representa um novo período da história do planeta, em que o ser humano se tornou a força impulsionadora da degradação ambiental e o vetor de ações que são catalisadoras de uma provável catástrofe ecológica.

O Antropoceno é caracterizado pelo impacto significativo que a atividade humana tem tido no meio ambiente. Desde a Revolução Industrial, a queima de combustíveis fósseis, a urbanização, a agricultura intensiva e outras atividades humanas causaram mudanças profundas no clima, na biodiversidade e nos ecossistemas.

Em suma, corresponde a um período da história de longa duração, no qual a ação do homem levou a que se tenham verificado transformações na superfície da Terra, que são explicadas pelos avanços técnicos e científicos processados na pós-industrialização, dentro de um quadro de globalização.

Em 250 anos, a economia global cresceu 135 vezes, a população mundial cresceu 9,2 vezes e o rendimento per capita cresceu 15 vezes. Este crescimento demográfico e económico foi maior do que o cresci-

mento de todo o período dos 200 mil anos anteriores, desde o surgimento de *Homo sapiens* (Alves, 2015).

As evidências do Antropoceno são muitas. As concentrações de gases de efeito estufa, como o dióxido de carbono, na atmosfera são maiores do que em qualquer outro momento da história humana, e a temperatura média global está aumentando de forma preocupante. A poluição do ar, da água e do solo também está se tornando cada vez mais grave em muitas partes do mundo. Além disso, as taxas de extinção de espécies estão aumentando drasticamente, devido à destruição de habitats naturais e à introdução de espécies invasoras.

o Antropoceno representa um desafio significativo para a humanidade. A menos que tomemos medidas urgentes e significativas para reduzir nossa pegada ecológica e proteger o meio ambiente, corremos o risco de causar danos irreparáveis ao planeta que chamamos de lar. A transição para uma economia de baixo carbono, a proteção de ecossistemas vulneráveis e a redução do desperdício são apenas algumas das ações que podemos tomar para ajudar a mitigar os efeitos do Antropoceno.

O debate sobre sustentabilidade em uma perspectiva histórica

A preocupação com a sustentabilidade tem se intensificado nos últimos anos. A necessidade de preservação do meio ambiente e a busca por um desenvolvimento econômico e social sustentável tornou-se uma pauta global, com a criação de diversas diretrizes, políticas, programas e acordos internacionais. A perspectiva histórica do debate sobre sustentabilidade remonta a alguns séculos atrás, com a Revolução Industrial e a intensificação do uso dos recursos naturais, que culminou em uma exploração excessiva dos mesmos e a degradação do meio ambiente. No entanto, o termo "sustentabilidade" só começou a ser utilizado de forma mais ampla a partir da década de 1980 (Soromenho-Marques, 2003).

As preocupações com a sustentabilidade emergiram no século XVIII e XIX com autores como Thomas Malthus e William Jevons. Malthus, em sua obra "Ensaio sobre o princípio da população"(1798), alertou para o crescimento populacional desenfreado e a limitação dos recursos naturais, o que poderia levar a uma crise econômica e social. Já Jevons, em seu livro "A questão do carvão"(1865), discutiu sobre o uso de recursos naturais finitos, como o carvão, e a necessidade de encontrar fontes alternativas de energia para garantir o desenvolvimento sustentável (Backer, 2006). Esses autores foram pioneiros em levantar a discussão sobre a relação entre desenvolvimento econômico e sustentabilidade ambiental, tema que se tornou ainda mais importante nos dias atuais. A preservação do meio ambiente e a utilização racional dos recursos naturais são fundamentais para garantir a qualidade de vida das gerações presentes e futuras.

No entanto, a discussão sobre os efeitos da economia no ambiente se tornou parte do debate público a partir da segunda metade do século XX. Segundo Soromenho-Marques (2005), as obras publicadas na década de 1960 e 1970 tiveram um papel importante no despertar da consciência ambiental. Uma dessas obras foi "Primavera Silenciosa" (1962), de Rachel Carson, que alertou para os efeitos negativos dos pesticidas no meio ambiente e na saúde humana. Outra obra importante foi "A tragédia dos Comuns" (1968), de Hardin, que discutiu a sobre-exploração dos recursos naturais comuns e a necessidade de regulação para garantir a sua sustentabilidade. Em 1972, o livro "Os Limites do Crescimento" de Meadows, alertou para a finitude dos recursos naturais e a necessidade de uma mudança para um modelo de desenvolvimento sustentável. Já em 1973, a obra "O Pequeno é Lindo" de Schumacher, propôs um modelo de desenvolvimento baseado na descentralização, no uso de tecnologias apropriadas e na valorização do meio ambiente e das comunidades locais.

Essas obras foram fundamentais para o surgimento do movimento ambientalista e para a construção de uma consciência crítica

sobre a relação entre economia e meio ambiente. Nessa época, surgiram várias conferências internacionais, com destaque para a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada em 1992 no Rio de Janeiro, conhecida como Rio-92. Essa conferência foi um marco histórico no debate sobre sustentabilidade, ao estabelecer a Agenda 21 e a Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.

O Relatório Brundtland e o conceito de Desenvolvimento Sustentável

A partir da década de 1980 caracterizado por uma crescente internacionalização do discurso ambiental, com repercussões na legislação e na criação de ministérios do ambiente em todos os países desenvolvidos. Em 1983, a Organização das Nações Unidas criou a Comissão Mundial para o Ambiente e Desenvolvimento e quatro anos mais tarde seria publicado O Relatório Brundtland, também conhecido como Nosso Futuro Comum. Até hoje, essas ideias continuam a influenciar as discussões sobre desenvolvimento sustentável e são fundamentais para garantir um futuro mais justo e equilibrado para as próximas gerações

O relatório foi elaborado com o objetivo de propor soluções para os problemas globais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente e sua elaboração foi liderada pela primeira-ministra norueguesa Gro Harlem Brundtland e contou com a participação de representantes de diversos países e organizações internacionais. Ele se tornou uma referência na discussão sobre desenvolvimento sustentável, apresentando uma definição do termo que é amplamente utilizada até hoje (Boehn et al., 2006).

O Relatório Brundtland parte da premissa de que o desenvolvimento deve ser sustentável, ou seja, deve atender às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atende-

rem às suas próprias necessidades. Para isso, é necessário que sejam adotadas medidas que conciliam o desenvolvimento econômico, a proteção ambiental e a justiça social (Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente, 1988).

O documento aborda diversas questões relacionadas à sustentabilidade, como a gestão dos recursos naturais, a poluição, a urbanização, a pobreza e a desigualdade social. Ele defende a adoção de políticas públicas que estimulem a mudança de comportamento e a adoção de práticas mais sustentáveis, tanto por parte dos governos quanto da sociedade como um todo.

Desde a sua publicação, o Relatório Brundtland tem sido utilizado como uma referência na discussão sobre desenvolvimento sustentável. Ele influenciou a criação da Agenda 21, documento que foi resultado da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada em 1992 no Rio de Janeiro. O mesmo foi fundamental na criação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que foram estabelecidos pela ONU em 2015. Os ODS têm como objetivo orientar as políticas públicas em nível global e nacional, visando alcançar um desenvolvimento mais sustentável.

A educação e seu papel estratégico para o Desenvolvimento Sustentável

Desenvolvimento e sustentabilidade não são totalmente convergentes na prática como apresentados pelo Relatório Brundtland. Desde a sua definição, teóricos como Bowen et al. (2017), apontam que há interesses divergentes entre o desenvolvimento econômico, sustentabilidade e inclusão social levam a um impasse e, muitas vezes, a uma estagnação para implantação de ações relacionadas às metas, já que não há uma efetiva responsabilização pelas mesmas.

Além das questões relacionadas à não completa compatibilidade entre desenvolvimento e sustentabilidade, há que se considerar os desafios que envolvem o global e o local. Os acordos, planos e metas e

diretrizes são definidos globalmente, mas sua efetivação se dá, quase sempre, localmente. Desta forma, os desafios são distintos, pois, conforme apontado por Guerra et al. (2019) há que se considerar os contextos históricos, políticos, econômicos e socioculturais das comunidades locais, pois elas pautam as políticas públicas para a sustentabilidade. As diretrizes são globais, mas a implantação é quase sempre condicionada à realidade de cada país.

Questões como definição de prioridades, investimentos, compromisso da governança e engajamento civil fazem a diferença entre mais ou menos empenho e efetividade nas ações para cumprimento das metas dos ODS. a ação coletiva desafiadora, pois não há uma compreensão sobre a real necessidade da sustentabilidade entre muitos, ainda mais quando não há mecanismos de responsabilização em relação a tomada de decisões. Neste sentido, os objetivos e metas ficam abstratos e podem se tornar apenas mais um documento burocrático atribuído à especialistas do governo.

Um exemplo do distanciamento teoria-prática/global/local em relação ao DS pode ser conferido no relatório *Learn for our planet* que foi apresentado para análise e discussão na Conferência Mundial de Educação para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em maio de 2021 em Berlim. O relatório destaca dados preocupantes, como o fato de que muitos estudantes não estão aprendendo sobre mudanças climáticas em suas escolas e que muitos professores não se sentem preparados para ensinar sobre o assunto. Além disso, aponta para a falta de financiamento para a educação sobre mudanças climáticas e a falta de recursos educacionais disponíveis.

De acordo com o relatório *Learn for our Planet* (UNESCO, 2021, p. 3);

- Apenas 21% dos países incluem a educação sobre mudanças climáticas em seus currículos nacionais;
- Apenas 35% dos estudantes de países desenvolvidos aprendem sobre mudanças climáticas em suas escolas; enquanto mais da metade dos estudantes não estudam sobre mudanças climáticas em suas escolas.
- Apenas 45% dos professores de ciências do ensino médio ensinam sobre mudanças climáticas;
- Apenas 39% dos estudantes do ensino médio estão cientes das mudanças climáticas e de seu impacto.
- Somente 15% dos estudantes do ensino médio em todo o mundo têm uma compreensão básica dessa mudança, enquanto apenas 8% têm uma compreensão avançada das mudanças climáticas.

Em suma, apesar de alguns progressos, mais da metade das políticas de educação e currículos estudados não fez menção sobre as alterações climáticas e, apenas 19 por cento fizeram referência à biodiversidade. Esses dados são preocupantes, pois mostram que há uma falta de abordagens sobre mudanças climáticas em muitas escolas, o que pode impedir ações efetivas de combate e solução aos problemas. O relatório destaca a importância de melhorar a educação sobre o tema e de integrá-la em todos os níveis de ensino para garantir que as gerações futuras estejam preparadas para enfrentar os desafios climáticos.

Em respostas aos desafios globais, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável se mostra como um pacto ambicioso assinado em 2015 pelos países membros da Organização das Nações Unidas. Desse acordo saíram 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e suas respectivas metas para erradicação da pobreza e melhoria da vida das populações e do planeta. Destaca-se, de forma, o papel estratégico da educação para o alcance das 169 metas estipuladas nos ODS. Para tanto, foram elaboradas diretrizes internacionais para a educação em sustentabilidade. Entre as principais estão:

- **A Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014):** Esta iniciativa da ONU visa promover a educação em sustentabilidade como uma ferramenta para alcançar o desenvolvimento sustentável em todo o mundo. Durante uma década, foram desenvolvidas diversas estratégias para integrar a educação em sustentabilidade em todos os níveis de ensino e em diferentes setores da sociedade.

- **A Estratégia Global da UNESCO para a Educação em Desenvolvimento Sustentável (2014-2021):** Esta estratégia enfatiza a necessidade de uma abordagem holística e integrada para a educação em sustentabilidade, que incorpore as dimensões ambientais, sociais e econômicas da sustentabilidade. A estratégia também destaca a importância da participação da comunidade e da colaboração entre diferentes setores da sociedade para alcançar o desenvolvimento sustentável.

- **A Declaração de Tbilisi sobre a Educação para o Meio Ambiente (1977):** Esta declaração estabelece os princípios fundamentais para a educação em sustentabilidade, incluindo a necessidade de uma abordagem integrada e interdisciplinar, a importância da participação da comunidade e a necessidade de uma educação voltada para uma ação.

Ao incorporar essas diretrizes internacionais em programas de educação em sustentabilidade, espera-se garantir que a educação seja relevante, contextualizada e eficaz em diferentes culturas e regiões do mundo. Todavia, apesar das diretrizes serem norteadoras das políticas educacionais, no que se refere à educação regional, foi detectada na pesquisa do relatório *Learn for our Planet* que há uma grande variação no que se refere a inclusão de elementos relacionados ao meio ambiente nos documentos e currículos. Por exemplo, América Latina e o Caribe apresentam consideravelmente mais assuntos relacionados ao meio ambiente em relação à Europa e Ásia (UNESCO, 2021, p. 12-13).

A EDS apresenta-se como uma visão de mundo, um estilo de vida e uma mudança de mentalidade, por isso, vai além de conteúdos

sobre meio ambiente, biodiversidade, ecossistema, entre outros. A compreensão acerca dos problemas ambientais exige uma visão sistêmica das causas, interações e consequências. O pensamento complexo (MORIN, 2005), alerta para a mudança de um paradigma reducionista que separa o político, econômico, social e cultural.

Quando a educação se fragmenta e disponibiliza os conhecimentos por partes, não contribui para o desenvolvimento dessa competência tão necessária para solucionar os desafios do século XXI. Infelizmente, ainda há muita fragmentação do saber na educação, pois, muitos ainda consideram que o tema sobre meio ambiente e sustentabilidade devem ser de responsabilidade dos professores de Geografia, Biologia e Ciência (UNESCO, 2021, p.29). Isso demonstra a dificuldade prática da interdisciplinaridade.

Outro fator identificado na pesquisa revelou que, geralmente, há um foco maior nos conteúdos sobre questões ambientais e pouca atenção ao desenvolvimento de competências socioemocionais como centrais para a ação ambiental. De fato, é de suma importância desenvolver atitudes, habilidades e competências diversas como solidariedade, cooperação, pensamento holístico, resiliência para lidar com as incertezas, e aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2021, p. 37).

A abordagem sobre como lidamos com os riscos e com as incertezas em um mundo em constante mudança é muito pertinente para compreendermos a importância das habilidades socioemocionais. Giddens (2000, p.35) divide os riscos em exteriores, provocados pela natureza ou tradições e os riscos provocados pela ação humana, resultante do impacto do desenvolvimento tecnológico sobre o meio ambiente. Os riscos provocados são, muitas vezes, maiores e mais impactantes do que os riscos naturais, embora ambos alterem a nossa forma de organização social e, inclusive, nossa própria subjetividade. Segundo Giddens (2000, p. 39) ”viver nesta época global significa enfrentar novos fatores de risco”.

Assim como Giddens, Edgar Morin (2000, p. 16) dedicou um capítulo de seu livro ‘Sete saberes necessários à educação do futuro’ para abordar sobre as incertezas que devemos enfrentar em nossa vida. Morin defende que a educação deve preparar as pessoas para “aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza”. “É necessário que todos os que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos.”

De acordo com Costa (2020), é preciso desenvolver uma visão ecossistêmica e cooperativa para a construção de um modelo de aprendizagem de qualidade. Desta forma, devemos pensar globalmente sobre quais conhecimentos, capacidades, atitudes e valores são necessários para o enfrentamento dos problemas atuais e futuros. O autor advoga a favor do papel desempenhado pela OCDE por meio do projeto DeSeCO: Definição e Seleção de Competências-Educação 2030- que, segundo seu parecer, apresenta três competências transformadoras essenciais para que os estudantes desenvolvam e venham a ter sucesso. São elas: criar novos valores, reconciliar tensões e dilemas e assumir responsabilidades.

A primeira competência diz respeito a criar novos valores para o mercado como novos produtos, novos serviços, novos empregos e novos modelos sociais. A segunda enfatiza que é preciso reconciliar tensões e dilemas por meio do reconhecimento das interconexões e interdependência entre os países e pessoas- “Se faz reconciliar nossos próprios objetivos com as perspectivas dos outros” (Costa, 2020, p.151). A terceira ressalta que é preciso que os indivíduos venham a assumir responsabilidades por suas criações e propostas de solução aos problemas, aprendendo a lidar com as consequências.

Considerações Finais

A Educação para a Sustentabilidade (EDS) é um pilar fundamental na construção de um futuro sustentável. Ao longo do texto, ficou claro que

enfrentamos desafios significativos, tanto no âmbito global quanto local, relacionados ao desenvolvimento sustentável e à conscientização ambiental. No entanto, a EDS surge como uma ferramenta estratégica para promover mudanças de mentalidade, hábitos e valores necessários para a transição para um modelo de sociedade mais consciente e comprometida com a preservação do meio ambiente.

Destaca-se que o processo de mudança interna, embora possa ser lento e gradual, é essencial para complementar as mudanças estruturais na economia e na política. Através da educação, é possível cultivar não apenas conhecimento, mas também entusiasmo e esperança em relação ao futuro, inspirando as gerações presentes e futuras a adotarem práticas mais sustentáveis em todas as esferas de suas vidas.

Além disso, é importante ressaltar que a EDS vai além de transmitir informações sobre meio ambiente e sustentabilidade. Ela deve promover uma compreensão profunda dos problemas ambientais, estimulando uma visão sistêmica das causas, interações e consequências. Isso requer uma abordagem interdisciplinar que transcenda as fronteiras tradicionais do conhecimento, integrando diferentes disciplinas e perspectivas.

Outro aspecto relevante é a necessidade de desenvolver habilidades socioemocionais, como solidariedade, cooperação, pensamento holístico e resiliência, que são essenciais para lidar com os desafios complexos do século XXI. Essas competências são fundamentais para capacitar os indivíduos a assumirem responsabilidades por suas ações e propostas de solução para os problemas ambientais, promovendo uma cultura de cuidado e responsabilidade compartilhada.

Portanto, é fundamental que a EDS seja integrada em todos os níveis de ensino e em diferentes setores da sociedade, conforme preconizado pelas diretrizes internacionais. Isso requer um compromisso coletivo e uma abordagem colaborativa entre governos, instituições de ensino,

organizações da sociedade civil e setor privado. Somente assim poderemos garantir que as gerações futuras estejam preparadas para enfrentar os desafios climáticos e construir um futuro mais justo, equitativo e sustentável para todos.

A formação docente em EDS deve incluir não apenas conhecimentos sobre questões ambientais e sustentabilidade, mas também habilidades pedagógicas para engajar os alunos de maneira significativa e promover uma aprendizagem ativa e participativa. Os professores precisam ser capacitados para estimular o pensamento crítico, a criatividade e o trabalho colaborativo, preparando os alunos para enfrentar os desafios ambientais com soluções inovadoras e sustentáveis.

Em última análise, como afirmou Paulo Freire, a educação tem o poder de mudar as pessoas, e são essas pessoas transformadas que, por sua vez, têm o potencial de transformar o mundo. Portanto, investir na Educação para a Sustentabilidade não é apenas uma escolha sábia, mas uma necessidade urgente para garantir a sobrevivência e o bem-estar das futuras gerações e do planeta como um todo.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. **Antropoceno: a Era do colapso ambiental**. 2020. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2020/01/10/antropoceno-a-era-do-colapso-ambiental-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/>. Acesso em: 20 nov.2023.

BAKER, S. **Sustainable Development**. London: Routledge, 2006.

BOWEN et al. **Implementing the Sustainable Development Goals": towards addressing three key governance challenges - collective action,**

trade-offs, and accountability. *Environmental Sustainability*. 2017, p.26-90.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

COSTA, João. **Educação para um mundo melhor- Um debate em curso a uma escala global**. In: Franco, J. E., & Caetano, J. R. (Eds.). *Globalização como Problema. Temas de Estudos Globais*. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2020. p. 149-152.

ERICSON, T., Kjørstad, B. G., & Barstad, A. **Mindfulness and sustainability**. *Ecological Economics*, 104, 2014, p.73-79.

GIDDENS, Anthony. **O mundo na era da globalização**. 9.^a ed. Lisboa: Presença, 2000.

GUERRA et al. Da Agenda 21 Local a uma Agenda 2030 localizada - os casos português e brasileiro em perspectiva. **Desenvolvimento Comunitário**, 50: 3, 2009, p.352-367. DOI: 10.1080 / 15575330.2019.1599405.

ISSBERNE, Liz R; LENA, Phillipe. **Antropoceno: os desafios essenciais de um debate científico**. In Bem -vindo ao Antropoceno. Correio da UNESCO. abril-junho 2018 n° 2, 2018. Disponível em: <https://pt.unesco.org/courier/2018-2/antropoceno-os-desafios-essenciais-um-debate-cientifico>. Acesso em: 20 nov.2023.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**, 2005. Disponível em: <https://brasil.un.org/>. Acesso em: 15 dez.2023.

SOROMENHO-MARQUES, Viriato. **As Idades da Política Internacional de Ambiente**. Fórum Ambiente, nº 85, 2003, pp. 5-6.

SOROMENHO-MARQUES, Viriato, **Metamorfoses: entre o colapso e o desenvolvimento sustentável**. Mem Martin. Publicações Europa-América, 2005.

UNESCO. *Learn for our planet: A global review of how environmental issues are integrated in education*.2021. ISBN 978-92-3-100451-3. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/learn-our-planet-what-you-need-know>. Acesso em: 20 nov.2023.

Capítulo - 6

A educação como mecanismo de promoção da fraternidade e do bem comum

doi.org/10.52139/livrologia9786580329724_6

Eduardo Dzeco

1. Introdução

A nova conjuntura internacional, caracterizada pela globalização, tem estado a gerar fissuras no tecido social, oriundas da necessidade premente de acesso aos recursos considerados imprescindíveis para o alcance de almejados índices de desenvolvimento em todas as esferas. Este panorama, acompanhado pela cada vez mais crescente escassez destes recursos constitui móbil para a degradação do relacionamento interpessoal, desembocando em conflitos manifestos e latentes, egoísmo, falta de solidariedade, individualismo e de certa forma falta de promoção de uma conduta ética consentânea com uma sociedade do século XXI.

Diante deste cenário desafiador, estudos recentes como de Silva (2021), Pozzoli, Cachichi e Siqueira (2021) e Azevedo (2022), têm estado a discutir com cada vez maior realce o lugar da educação e dos sistemas educacionais como elemento central para a criação de equilíbrio e harmonia no relacionamento entre as pessoas. Deste modo, pretende-se, através desta pesquisa, analisar o papel da educação como mecanismo de promoção da fraternidade e do bem comum. Constituem objetivos específicos, descrever o papel da educação na promoção da fraternidade e do bem comum, e analisar aspectos filosóficos e operacionais previstos no Sistema Nacional de Educação (SNE) para a promoção da fraternidade em Moçambique.

A pesquisa é realizada num período em que em alguns países a nível global, tem estado a ser observadas inovações e transformações dos sistemas de educação, com maior incidência para os currículos, tendo em vista a operacionalização dos objectivos que caracterizam a contemporaneidade nesta área, designadamente, a criação de condições para a aquisição de competências por parte dos estudantes, através da aplicação de metodologias activas no processo de ensino-aprendizagem, para a melhoria da qualidade.

A pertinência do estudo surge em virtude de, tal como foi acima afiorado, verificar-se uma crescente degradação do tecido social no concernente aos valores e princípios que devem nortear o relacionamento entre os indivíduos inseridos na sociedade, o que resulta na prática de actos ilícitos como a corrupção, assim como comportamentos que manifestam o egoísmo, a ambição desmedida, dentre outros fenómenos nefastos à convivência social, e perceber-se que um dos pilares para a reposição da ordem das coisas poderia ser o investimento na educação, como elemento promotor da fraternidade e do bem comum, tal como defendem alguns estudiosos deste ramo de conhecimento. Com efeito, este trabalho visa suprir uma lacuna no que diz respeito a pesquisas realizadas em Moçambique atinentes a esta temática, contribuindo desta forma para o incremento do debate científico, e fornecendo ferramentas a diversos actores para a formulação e implementação de políticas educativas consentâneas como os desafios e exigências da actualidade.

No que tange à metodologia, recorreu-se ao paradigma interpretativo e metodologia qualitativa. No que diz respeito às técnicas de recolha de dados, foram aplicadas a bibliográfica e documental. A técnica bibliográfica consistiu na consulta de livros e artigos científicos de autores de referência que têm estado a realizar pesquisas em torno do tema, e a técnica documental foi aplicada por meio da consulta de planos curriculares inseridos em dois subsistemas de ensino em Moçambique, de

signadamente, o subsistema do ensino geral e o subsistema do ensino superior. Para a análise dos dados recolhidos, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo.

A estrutura do artigo integra a parte introdutória, seguida da fundamentação teórica em torno da temática em análise, abrangendo o debate conceptual, a descrição dos mecanismos educacionais na promoção da fraternidade e bem comum, e a análise de aspectos contidos no SNE para a construção da fraternidade. Após a descrição destes elementos, seguem-se as considerações finais e as referências bibliográficas que serviram de base para a realização da pesquisa.

A principal limitação prende-se com o número limitado de estudos realizados em Moçambique em torno do tema em análise, mas também, a dificuldade de acesso a conteúdos programáticos de algumas unidades curriculares para efeitos de comparação e análise. Apesar deste desafio, foram envidados esforços com vista a assegurar a recolha e análise de dados fiáveis disponíveis em alguns sites governamentais e de algumas instituições de ensino, sobretudo de nível superior.

2. Debate conceptual em torno da educação e fraternidade

Nesta parte do artigo, serão definidos os principais conceitos que norteiam a pesquisa, designadamente, a educação e a fraternidade, para a posterior, de forma breve, estabelecer-se a sua relação, tendo como base a literatura sobre esta matéria.

Antes de mais, importa referir que o direito à educação está consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, quando no seu artigo 26, prescreve que todas as pessoas têm direito à educação, pelo que os Estados estão impelidos a incorporar nas suas normas, mecanismos de operacionalização deste direito fundamental.

O conceito de educação tem vindo a merecer debate por parte de vários autores especializados, sem, contudo, conduzir a um consenso, tendo em conta o seu carácter eminentemente polissémico. Contudo, apesar desta polissemia, alguns elementos convergentes podem ser identificados, conforme será observado a seguir.

A palavra educação provém do latim *educare*, comumente associada a conceitos como instruir, conduzir, guiar e criar. De acordo com Silva (2021), a educação “tem a função de possibilitar a passagem fundamental do cidadão à pessoa humana com direitos e deveres” (p.179).

Por seu turno, a Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro, define a educação como “processo pelo qual a sociedade prepara os seus membros para garantir a sua continuidade e o seu desenvolvimento”. Ela caracteriza-se pelo seu dinamismo na procura de estratégias para responder aos desafios impostos pelo desenvolvimento das sociedades. O acto educativo está associado à capacidade de reflexão fraternal em torno da realidade, através da pedagogia do encontro e da fraternidade, rumo a operacionalização de um projecto de esperança e harmonia (Silva, 2021).

Como se pode depreender a partir das definições apresentadas, a educação pode ser analisada tendo em conta várias perspectivas, contudo, todas elas desembocam no factor humano. Para a presente pesquisa, define-se educação como um processo tendente a construção e desenvolvimento de uma sociedade pautada pela fraternidade, respeito pela dignidade humana, e ciente dos seus direitos e deveres.

No que diz respeito à fraternidade, Pozzoli et al. (2021) afirmam que ela envolve amizade cívica que une as pessoas em meio as suas personalidades específicas e promove desenvolvimento inerente à natureza social do ser humano. “Somente na consideração da fraternidade como amizade cívica e contacto com o próximo é que a dignidade humana pode chegar ao heroico extremo do sacrifício pelo outro” (p. 12). A fraternidade

é vista como um dos pilares no exercício do amor ao próximo e na promoção do bem comum.

Macário (2022) sustenta que a fraternidade se resume em servir ao próximo com a própria vocação, e Bahia e Soares (2020) acrescentam que ela deve ser percebida como uma necessidade de criação de condições para a melhoria da convivência social.

A concepção da fraternidade no contexto da educação, conduz ao “fortalecimento de laços entre as pessoas e o maior respeito à dignidade humana, com objectivo final de contribuir para a promoção do bem comum na comunidade política” (Pozzoli et al., 2021, p. 02). “A fraternidade está associada à partilha comum de uma terra” (Cabral, 2005, p. 237)

No contexto desta pesquisa, considera-se que a fraternidade está associada ao amor ao próximo, ao estreitamento de laços entre as pessoas e à pré-disposição para a prática de acções que conduzam ao bem comum, entendido como “mais do que a soma dos interesses individuais e passar do que é melhor para um, àquilo que é melhor para todos” (Machado, 2022, p. 97).

No que concerne ao ponto de intercessão ente estes dois conceitos, Freire (2014, cit. em Silva, 2021), destaca que:

A educação e fraternidade se traduzem em consciência social, cultural e política da dignidade, consciência de que a educação fraterna possibilita o pensar no outro, e que, certamente, torna o princípio da fraternidade um direccionador do projecto político democrático, enquanto norma preceptiva que considera a dignidade humana como marco da liberdade, igualdade e fraternidade (p. 179).

Do exposto acima, percebe-se que um dos veículos que se pode traduzir na fraternidade advêm ou irá advir do conhecimento e aceitação que o ser humano possui em torno da sua essência como ser único e ao mes-

mo temo inserido num meio social complexo. Ora, esta condição requer a apreensão de um conjunto de valores, princípios, atitudes e conhecimentos que podem ser transmitidos através da educação, quer na perspectiva formal, assim como informal.

3. Papel da educação na promoção da fraternidade e bem comum

Após a realização de uma breve conceptualização das principais variáveis do tema, designadamente a educação e a fraternidade, pretende-se nesta subsecção, discorrer em torno do papel da educação como mecanismo de promoção da fraternidade.

A ideia central desenvolvida pelos autores Pozzoli et al. (2021) no seu artigo, parte do pressuposto segundo o qual a educação constitui um meio através do qual se ascende a dignidade humana, e esta, por sua vez, tendo em conta o seu condão de conferir a liberdade interior, influencia a forma como as pessoas se relacionam em comunidade.

De facto, um dos conceitos amplamente discutidos por Pozzoli et al. (2021), socorrendo-se do estudo feito por Martain (1968), é a finalidade primária da educação que consiste na conquista da liberdade interior. Com efeito, Martain (1968, cit em Pozzoli et al. (2021), refere que “a primeira finalidade da educação é a conquista da liberdade interior e espiritual pela pessoa individual, ou, em outros termos, a libertação desta através do conhecimento, da sabedoria, da boa vontade e do amor” (p. 06).

A educação desempenha um papel crucial na promoção da fraternidade, uma vez que pode, segundo Machado (2022), derrubar barreiras e preconceitos, conduzindo à prática de valores humanistas para o alcance do bem comum. “Uma educação voltada para a pessoa enquanto membro da comunidade, ou seja, enquanto um ser aberto que precisa

dos demais para a sua própria realização ao mesmo tempo que tem para com eles deveres, fomenta a noção de bem comum necessário ao desenvolvimento” (Pozzoli et al., 2021, p. 15).

Na óptica de Azevedo (2022), parafraseando o Papa Francisco, líder da Igreja Católica, numa das suas alocuções em torno da educação, hodiernamente, “destacam-se importantes temáticas e problemáticas como: a cultura do encontro, a educação ecológica, o humanismo solidário, a alfabetização integral e o pacto educativo” (p. 05). Destes componentes, importa enfatizar a educação ecológica, a cultura do encontro e o humanismo solidário que de forma directa ou indirecta, associam-se ao conceito de fraternidade. Sobre a cultura do encontro, Zanini e Gonçalves (2022) observam que esta oferece a possibilidade de um mundo “mais unido e reconciliado” (p. 14).

A cultura do encontro passa pela crença e valorização do próximo, visto como ser relevante e importante, capaz de acrescentar valor em alguma área da vida. Esta pré-disposição para a transformação da visão em torno das pessoas à nossa volta requer uma conquista da liberdade interior que pode ser impulsionada através de uma educação com foco na valorização da pessoa, da fraternidade.

Na óptica de Pozzoli et al. (2021), “o papel da fraternidade é precisamente de avivar esse reconhecimento que resulta na consciência de dever e obrigação mútua entre as pessoas, e, conseqüentemente, na garantia dos direitos humanos enquanto meios de realização de cada pessoa” (p. 17). Na mesma senda, Veronese (2011, cit. em Nascimento, Richter & Rosa, 2020), advoga que “a fraternidade representa um avanço doutrinário, pois, além da concepção de sermos responsáveis uns pelos outros, mas sentirmos, efectivamente a humanidade num todo como uma grande e única família que torna a todos irmãos” (p. 17).

A questão central despoletada na reflexão em torno da educação ou projecto educativo conducente à fraternidade é a limitação que as insti-

tuições formais poderão enfrentar para assegurar a transformação íntegra e integral do homem nas suas dimensões física, social e espiritual. Como resposta à este desafio, ainda que se assuma a necessidade de ajustamento destas instituições às novas dinâmicas e exigências da sociedade do conhecimento, pode se apontar como uma das estratégias, o recurso ao conceito adoptado pelo Sumo Pontífice em algumas intervenções sobre a matéria, que é o denominado Pacto Educativo Global, assente no pressuposto de intervenção, união e integração de actores globais, regionais e locais no geral, ou mais especificamente, e dentro destes, do Estado, da Família, das instituições religiosas e outros actores interessados, para o alcance dos objectivos pretendidos.

A ideia subjacente no Pacto Educativo Global é a educação humanizada, que passa a conduzir à formação de pessoas abertas, integradas e interligadas, capazes de cuidar da denominada casa comum (Oliveira, 2022).

Salema (2021, cit. em Azevedo, 2022), aponta como pilar do Pacto Educativo Global, a pessoa e a dignidade humana como centro do processo educativo, tanto do ponto de vista cognitivo, como espiritual; a escuta junto aos sujeitos educativos e a sua efectiva participação nos processos educacionais; a sinergia de forças e de acções para combater a pobreza e as desigualdades visando à cidadania activa e transformadora; a ecologia integral como farol a iluminar a compreensão da economia, da política, do desenvolvimento, com foco na pessoa, na família e nos interesses e necessidades, dignidade e promoção humanas.

Como se pode depreender, o centro no processo educativo passa a ser a pessoa nas suas variadas dimensões, facto que obriga a mudança de paradigma das políticas educativas e dos seus instrumentos de operacionalização da filosofia nelas contida, nomeadamente, os planos curriculares e em última instância os planos analíticos e de aula. Na verdade, tanto a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), assim

como a Agenda 2063 da União Africana (UA), enaltecem como um dos elementos centrais nos seus programas e planos, a valorização das pessoas.

Para a promoção do desenvolvimento global harmonioso, tendo como base os valores sociais e a exaltação da justiça, do respeito e da solidariedade, Freire (2010, cit. em Zanini & Gonçalves, 2022), defendem que o sistema escolar deve ser pautado num modelo de pedagogia embasado em aspectos como a ética, o respeito à dignidade e a autonomia do educando.

Com base no acima disposto, fica claro que há necessidade de promoção de uma educação voltada para a pessoa inserida na comunidade e, portanto, conhecedor dos seus direitos e obrigações no fomento do bem comum. Ora, este desiderato passa necessariamente pela conjugação de esforços e envolvimento de distintos actores da esfera pública, privada e organizações do terceiro sector. Contudo, parece óbvio que o papel primordial deve ser desempenhado pelo Estado, tendo em conta a sua responsabilidade nevrálgica na regulação e no exercício de concepção e implementação de políticas educativas consentâneas com a realidade actual, caracterizada pelo advento do conceito de fraternidade como elemento importante na construção do bem comum.

4. Análise de aspectos filosóficos e operacionais para a promoção da fraternidade no Sistema Nacional de Educação em Moçambique

Na presente subsecção, alude-se a aspectos associados à construção da fraternidade, tendo como base o disposto no SNE, nos seus diversos subsistemas, com enfoque para a legislação e alguns planos curriculares em vigor.

O SNE é constituído pelo Subsistema de Educação Pré-escolar; Subsistema de Educação Geral; Subsistema de Educação de Adultos; Subsistema de Educação Profissional; Subsistema de Educação e Formação de Professores; e Subsistema do Ensino Superior.

Para análise, foram compulsados currículos de alguns destes subsistemas, nomeadamente, o currículo do ensino básico e o currículo do ensino secundário, incorporados no subsistema de educação geral, e 4 currículos de duas instituições de ensino superior, dos quais dois da área das engenharias, e 2 ligados às ciências sociais. Estes 4 estão integrados no subsistema do ensino superior.

Tanto o ensino primário, assim como o secundário e superior, como princípio, visam promover o desenvolvimento de competências para a vida pelo aluno e estão centrados nele. A questão central que se coloca, à luz dos princípios da educação susceptível de gerar fraternidade é saber se este está estruturado e filosoficamente concebido para que verdadeiramente, antes de pensar no aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, este seja considerado e valorizado como ser humano que está, ou deve estar acima da figura do aluno, tido como um dos actores do sistema educativo.

Como ponto de partida, importa referir que a Constituição da República de Moçambique, no número 1 do artigo 13, preconiza que a “República de Moçambique promove uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos”.

Analisando este comando constitucional, percebe-se que constitui uma das linhas orientadoras, para além de aspectos técnicos e científicos, a componente social atinente ao relacionamento interpessoal, por meio da aquisição de competências morais e cívicas, e sobretudo a necessidade de assegurar a unidade nacional, propósito alcançável apenas numa sociedade constituída com base em valores e princípios da fraternidade.

Nos seus princípios gerais, a Lei n° 18/2018, de 28 de Dezembro, no seu artigo 4, alínea e), prescreve:

A organização e promoção do ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República, visando o desenvolvimento sustentável, preparando integralmente o Homem para intervir activamente na vida política, económica e social, de acordo com os padrões morais e éticos aceites na sociedade, respeitando os direitos humanos, os princípios democráticos, cultivando o espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e às diferenças.

Por seu turno, ainda que de forma superficial, do nosso ponto de vista, a Lei do Subsistema do Ensino Superior (Lei n° 1/2023, de 17 de Março), na alínea d) do artigo 5, faz alusão ao princípio da fraternidade como um dos objectivos deste subsistema, ao estatuir como um dos seus objectivos, a “difusão de valores éticos, deontológicos e de cultura de paz”.

Como se pode verificar, o legislador, ciente das múltiplas dimensões do saber que conferem ao Homem a possibilidade de construção nas suas várias facetas, estabelece a necessidade de cultivo do espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo. Estes constituem valores impregnados no princípio da fraternidade.

No mesmo diapasão, e analisando o quadro oferecido pelo SNE, percebe-se que do nível básico ao superior, a filosofia concebida está mais voltada para a criação de condições de aprendizagem de componentes técnicas, científicas e comportamentais, ainda que estas de forma ténue, e não se vislumbra uma grande preocupação para a criação de condições prévias para que as pessoas desenvolvam mecanismos tendentes a construir e desenvolver a dignidade humana. Como referem Pozzoli et al. (2021), “a pessoa precisa ter consciência da sua própria história para que passe também a conhecer seu projecto vital e ter assim os meios de realiza-la” (p.02).

O Currículo do Ensino Primário está estruturado em 3 áreas, nomeadamente, 1) a Comunicação e Ciências Sociais (Língua Portuguesa, Línguas Moçambicanas, Língua de Sinais de Moçambique e Ciências Sociais; 2) Área de Ciências Naturais e Matemática (Matemática e Ciências Naturais) e 3) Actividades Práticas e Tecnológicas (Educação Visual e Ofício, Educação Física e Tecnologias de Informação e Comunicação).

A disciplina de Ciências Sociais que integra conteúdos de História e Geografia é a única que contempla a componente de fraternidade nos seus conteúdos, ao prever como um dos propósitos, “contribuir para que o aluno conheça os seus direitos e deveres, respeite os direitos e crenças dos outros e manifeste atitudes de solidariedade e cultura de paz” (PCEP, 2020, p. 19). Note-se que esta inicia no 2º ciclo do ensino primário, da 4ª a 6ª classe, com uma carga horária semanal de 4 horas.

Para além do facto atinente a miscelânea de áreas do saber diversos como a História e a Geografia, aliado à reduzida carga horária semanal, outro aspecto crítico que merece atenção, é a ausência de conteúdos que poderiam contribuir na formação integral do Homem nas primeiras classes do ciclo primário, ou seja, da 1ª a 3ª classes.

No que diz respeito ao ensino secundário, em termos de perfil que se espera do graduado, está previsto, de acordo com o PCES (2022) um “conjunto de conhecimentos, práticas, atitudes e valores” (p.10), nos domínios do aprender, onde se pode destacar o aprender a ser e a conviver, que basicamente, de forma sintética, comporta aspectos como o sentido ético, a compreensão ao próximo, a participação em projectos comuns e a forma de lidar com a diferença. No mesmo plano, de forma explícita, alude-se que o graduado do Ensino Secundário deve apresentar como um dos perfis, ter amor próprio, amor pela vida, pela verdade, respeitar e amar o próximo” (p.11).

No tocante aos valores que se espera sejam desenvolvidos, destacam-se a igualdade, a justiça, a solidariedade, a honestidade, a tolerância, responsabilidade, respeito e amor à pátria (PCES, 2022).

Apesar da forma elucidativa e expressa de aspectos fraternais na filosofia do PCES, no que tange aos princípios, objectivos e perfil do graduado, na prática, tendo como base as áreas curriculares e respectivas disciplinas, tanto no primeiro, como no segundo ciclo, parece evidente o desfasamento entre a intenção ou princípio e os instrumentos de sua operacionalização, que são as unidades curriculares previstas no plano de estudos. Por outras palavras, da análise feita, conclui-se que nenhuma das disciplinas do ensino secundário, pelo menos de forma explícita, prevê a ministração de conteúdos associados ao desenvolvimento de aspectos da fraternidade.

Por seu turno, fazendo uma análise dos planos curriculares dos 4 cursos de ensino superior acima referidos, percebe-se que existe uma referência à formação de graduados movidos por valores éticos e deontológicos nos dois cursos das áreas de ciências sociais, ao elencar como um dos pressupostos básicos definidos no perfil do graduado, o respeito pelas regras de conduta no exercício da profissão. Estes valores são operacionalizados na disciplina que aborda matérias de ética e deontologia profissional. No entanto, os dois outros cursos da área das engenharias não contemplam esta componente importante para assegurar a convivência harmoniosa em sociedade. Parece evidente que em termos práticos, a este nível, pelo menos em termos filosóficos, existe um decréscimo na dimensão da fraternidade como um dos propósitos perseguidos. Na verdade, isto pode estar também associado à forma ambígua com que este aspecto é descrito na própria lei do ensino superior.

Importa referir que apesar da exiguidade de horas de estudo reservadas ao desenvolvimento de competências e atitudes que concorram para o advento da fraternidade nas unidades curriculares, associada a ausência

de unidades curriculares direccionadas a estas matérias, não se pode perder de vista, como referem autores como Pozzoli et al. (2020), que este exercício não pode caber exclusivamente a um professor, disciplina ou à escola, é expectável que haja envolvimento de todos actores relevantes como a família, instituições religiosas, órgãos de comunicação social e outros interessados e com capacidade de intervir para moldar o ser humano. Contudo, como referem Oliveira e Resende (2022), é dever do Estado preservar e promover a dignidade, através da criação de condições para o seu exercício.

Da análise do espírito que emana da Constituição da República, desde a sua primeira versão aprovada e publicada após a conquista da independência deste país em 1975, até a recentemente aprovada em 2018, com uma revisão pontual em 2023, fica patente a preocupação do legislador na construção do bem comum, sendo um dos principais mecanismos a educação. Contudo, as políticas educativas e outros instrumentos de operacionalização deste princípio devem ser aprimorados, fundamentalmente no quesito de construção de um ser humano imbuído de valores de fraternidade para o bem comum, através dos planos e programas educativos. Na verdade, como refere Azevedo (2022), mais do que pensar num programa específico como resposta aos desafios da actualidade, importa reflectir em torno de uma “aliança educativa”, envolvendo vários *stakeholders*.

Incutir a fraternidade em todos os subsistemas de educação é primordial para a construção de uma sociedade mais solidária. Conforme afirma Silva (2021), o individualismo está em contramão com a solidariedade, pelo que “quando uma pessoa tem uma perspectiva individualista pensa a mudança apenas em prol de si, em contrapartida, a fraternidade busca a mudança em favor da sociedade” (p. 197).

Na verdade, é certo que por vezes, e no contexto da responsabilidade pluripartida da construção da fraternidade na sociedade, poderia se

assumir que a parcela que não for coberta pela instituição de ensino, poderia ser por outras entidades como as instituições religiosas ou a família, no contexto da filosofia do Pacto Educativo Global. No entanto, numa situação em que se assiste a uma perda de confiança em relação às instituições religiosas no tocante ao seu papel como garante do equilíbrio social e como reserva moral da sociedade, e a família parece perder continuamente a sua capacidade de moldar o Homem com base em princípios e valores aceitáveis, fica patente que cabe ao sistema educacional formal, assumir de forma proactiva a sua responsabilidade.

A tendência crescente do individualismo que tem estado a caracterizar o *modus vivendi* das pessoas inseridas numa sociedade de consumo onde predomina a lógica da competitividade, despoletada pela globalização e pelo modelo capitalista da economia, exige a abertura de uma janela de esperança alicerçada na ideia de existência de uma possibilidade de transformação das relações humanas através da aposta em sistemas educativos fundados em princípios que valorizam o factor humano como centro do processo, não apenas na perspectiva pedagógica ou metodológica, mas como filosofia do sistema, rumo à construção da fraternidade e bem comum.

5. Considerações finais

O principal objectivo desta pesquisa foi analisar o papel da educação como mecanismo de promoção da fraternidade e do bem comum. No que diz respeito aos objectivos específicos, foi descrito o papel da educação como mecanismo de promoção da fraternidade e bem comum; e analisados os aspectos promotores da fraternidade e bem comum plasmados no Sistema Nacional de Educação.

Tendo em conta os dados da pesquisa, constatou-se que existe uma relação intrínseca entre a educação e fraternidade, e que esta pode ser

construída através da forma como o sistema educativo é concebido em termos filosóficos, mas também os moldes como os seus instrumentos de operacionalização, mormente os planos curriculares são definidos.

Outrossim, foi constatado que uma vez assegurada a fraternidade, existe maior probabilidade de construção de uma sociedade caracterizada pela valorização da solidariedade e do bem comum, em detrimento do individualismo que tem caracterizado as relações interpessoais na actualidade. Assim, é recomendável que os sistemas de educação sejam concebidos com vista a integrar não apenas conteúdos programáticos de natureza científica e técnica, mas também, a componente ética e de desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades voltadas ao respeito pela dignidade humana e amor ao próximo.

Analisado o SNE, no que tange aos seus aspectos filosóficos e instrumentos de operacionalização, concluiu-se que existe um desfasamento entre o estatuído na legislação, no concernente aos princípios, objectivos e perfil do graduado no tocante a aspectos atinentes a construção da fraternidade, e os instrumentos de operacionalização que são os planos e as unidades curriculares, na medida em que alguns não contemplam conteúdos associados ao respeito à dignidade e amor ao próximo, e outros, fazem-no de forma incipiente.

Referências bibliográficas

- Azevedo, M. A. (2022). Pacto educativo global, campanha da fraternidade e a pastoral educação: elos, fundamentos e praxis. *Research, society and development*, 11(4). Recuperado em doi: 10.33448/rsd-v11i4.26978.
- Bahia, C.J.A. & Soares, M.O. (2020). A educação, a solidariedade e a fraternidade como garantia da inclusão de pessoas com deficiência no

- mercado de trabalho dos países do Mercosul. *Revista VIDERE*, 12(23). Recuperado em doi: 10.30612/videre.v.12i23.11327.
- Cabral, J.P. (2005). Crises da fraternidade: literatura e etnicidade no Moçambique pós-colonial. *Revista Horizontes Antropológicas*, 11(24), 229-253. Recuperado em doi: 10.1590/s0104-71832005000200011.
- Constituição da República de Moçambique (Lei nº 1/2018, de 12 de Junho).
- Lei nº01/2023, de 17 de Março (Lei que estabelece o regime jurídico do Subsistema do Ensino Superior).
- Lei nº18/2018, de 28 de Dezembro (Lei sobre o Sistema Nacional de Educação).
- Macário, L.F.L.S. (2022). Fraternidade, diálogo e educação. Em G. Boguegian (Org.). *Religião, ecologia e natureza – Actas do III Congresso Lusófono de Ciências das Religiões*, pp. 356-371. Recuperado em <https://www.researchgate.net/profile/paulopinto17/publication/360951536ReligiaoEcologiaeNaturezaActasdoIIICongressoLusofonodeCienciasReligioses/links/629527de6886635d5cb00d89/Religiao-Ecologia-e-Natureza-Actas-do-III-Congresso-Lusofono-de-Ciencia-das-Religioses-pdf>
- Machado, J.S.C. (2022). *Fraternidade: a pedra angular de uma nova ordem social: um estudo a partir da UL4 “Construir Fraternidade” do 5º ano de escolaridade de EMRC*. Texto inédito. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Teologia, Lisboa, Portugal.
- Nascimento, A. M., Richter, D. & Rosa, M.Z. (2020). O princípio da fraternidade como guia no direito do consumidor” o direito à educação x avaliação e solicitação de descontos nas mensalidades escolares em tempos de pandemia. Em J.R.P. Veronese, C.A.A. Machado & L. Pozzoli (Org.). *Pandemia, direito e fraternidade: um mundo novo nascerá*, pp. 79-92. Recuperado em doi: 10.47306/978-65-88213-03-2.
- Oliveira, M.M. (2022). A Campanha da Fraternidade 2022 e os desafios da educação na Amazônia à luz do sínodo especial para a Amazônia. *Revista Teópraxis*, 39(132). Recuperado em doi: 10.52451/teopraxis.v39i132.104.

- Oliveira, R.R.F. & Resende, L.M.M. (2022). Educação inclusiva: uma questão constitucional do bem-estar e da dignidade das pessoas. *Revista Conjecturas*, 22(1). Recuperado em doi: 10.53660/CONJ481-607.
- Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP) (2020). Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), Maputo, Moçambique.
- Plano Curricular do Ensino Secundário (PCES) (2022). Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), Maputo, Moçambique.
- Pozzoli, L., Cachichi, R.C.D. & Siqueira, G. (2021). Educação e fraternidade para a promoção do bem comum. *Revista do Instituto de Direito Constitucional e Cidadania*, 6(1). Recuperado em doi: 10.48159/revistadoidcc.v6n1.e026.
- Raminho, E.G. & Martins, F. F. (2021). Educando para a fraternidade: diálogo da extensão universitária com a educação básica. Em L. Síveres & J.I.A. de Lucena. *Diálogo na perspectiva da fraternidade*, pp. 188-209. Recuperado em <https://catedra.ucb.br/wp-content/uploads/2021/05/Di%C3%A1logo-na-Perspectiva-da-Fraternidade.pdf>.
- Silva, R.J.B. (2021). Educação e fraternidade: um diálogo fundamental. Em L. Síveres & J.I.A. de Lucena. *Diálogo na perspectiva da fraternidade*, pp. 178-187. Recuperado em <https://catedra.ucb.br/wp-content/uploads/2021/05/Di%C3%A1logo-na-Perspectiva-da-Fraternidade.pdf>.
- Zanini, R. L. & Gonçalves, H.M. (2022). Fraternidade e educação: a campanha da fraternidade numa abordagem Freiriana do método ver-julgar-agir. *Revista Teopraxis*, 33(133). Recuperado em doi: 10.52451/teopraxis.v39i133.107.

Capítulo - 7

A psicopedagogia e as habilidades psicomotora na educação

doi.org/10.52139/livrologia9786580329724_7

Isaac Silva dos Santos

Edvone Silva dos Santos Supre

José Antônio Campos Jardins

I - INTRODUÇÃO

Este capítulo visa apresentar as competências psicológicas explorando a psicomotricidade como ferramenta importante na educação, ou seja, a educação promove significativamente o desenvolvimento integral de cada indivíduo. A educação é um processo importante para o crescimento e progresso social, e a psicologia tem feito contribuições significativas para a compreensão dos processos psicológicos e comportamentais envolvidos na aprendizagem. No mesmo contexto, a educação cada vez mais tem se entrelaçado com a tecnologia desempenhando um papel cada vez mais importante no desenvolvimento de habilidades psicomotoras. Essa temática da psicologia e as habilidades psicomotoras juntamente com a tecnologia visa oferecer recursos e ferramentas inovadores que melhorem a prática educacional, proporcionando experiências interativas, simulações e ambientes virtuais de aprendizagem.

A psicopedagogia desempenha um papel fundamental na compreensão da relação entre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento global do indivíduo. A Psicomotricidade é uma das linhas teóricas que descreve a questão do corpo e a corporeidade como uma das dimensões humanas, visando a ludicidade como alternativa diferencia-

da para a organização do trabalho pedagógico. Essa obra Ressalta também a importância de se trabalhar com atividades lúdicas em sala de aula e como elas podem contribuir no processo de ensino/aprendizagem e os alunos podem desenvolver suas habilidades mentais de maneiras divertidas e emocionantes por meio de jogos, aplicativos e realidade virtual. e outras tecnologias.

Nesse contexto, as habilidades psicomotoras ocupam uma posição de destaque na educação, uma vez que estão intrinsecamente relacionadas ao desempenho acadêmico e ao bem-estar dos estudantes. A presente obra tem como objetivo fazer uma reflexão acerca do corpo e de suas relações com a educação, considerando-o como o centro absoluto de toda aprendizagem, e abordar a importância da educação corporal como agente facilitador do desenvolvimento da personalidade.

Pretende-se neste trabalho, apresentar e contextualizar algumas questões referentes à situação do corpo no âmbito da área educacional.

Para uma melhor compreensão, o trabalho está dividido da seguinte forma: inicialmente, abordaremos a questão do corpo e a corporeidade como uma das dimensões humanas. Em seguida, discutiremos a ludicidade como uma alternativa diferenciada para a organização do trabalho pedagógico. Posteriormente, será ressaltada a vivência e a construção de atividades corporais e recreativas, enfatizando a importância das oportunidades de vivenciar jogos na infância, os quais não se limitam apenas a recreações, mas são formas de comunicação e interação da criança.

Em seguida, exploraremos o espaço do lúdico na sala de aula, destacando a relevância de trabalhar com atividades lúdicas nesse ambiente, as quais podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e tornar o ambiente escolar mais acolhedor. Abordaremos também o papel do jogo, do brincar e da brincadeira como aliados importantes na educação infantil, uma vez que o brincar permite o desenvolvimento integral da criança, envolvendo-a afetiva-

mente em seu convívio social. Mostraremos que a brincadeira faz parte do mundo infantil e é nesse momento que a criança se experimenta, organiza-se, regula-se e constrói normas para si e para o grupo. Assim, o brincar se configura como uma das formas de linguagem que a criança utiliza para compreender e interagir consigo mesma, com os outros e com o mundo.

Por fim, abordaremos o lazer, que é garantido à criança como um direito constitucional. Nessa perspectiva, este estudo adota a metodologia da pesquisa bibliográfica. Nas considerações finais, serão apontadas algumas características importantes da atividade lúdica no processo de desenvolvimento na primeira infância.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com busca em bibliografias especializadas que abordam a temática em questão.

Este trabalho possui relevância tanto para pesquisas acadêmicas, ao ampliar o conhecimento sobre a importância do lúdico na educação, quanto para a sociedade de modo geral, ao fornecer subsídios teóricos e práticos para profissionais da área educacional, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento saudável e integral das crianças.

Ressalta-se nas considerações finais algumas características importantes da atividade lúdica no processo de desenvolvimento da primeira infância.

II - A CORPOREIDADE COMO UMA DAS DIMENSÕES HUMANAS

1. CORPO

O corpo é o primeiro objeto sentido pela criança: bem-estar e dor, mobilizações e deslocamentos, sensações visuais e auditivas. Esse corpo é o meio da ação, do conhecimento e da relação (VAYER, 1986).

O autor acima afirma que é através do corpo que a criança percebe o mundo exterior, sendo com seu corpo que ela se relaciona com ele. Esse mundo que envolve a criança é percebido pela sensorialidade. Sensações, percepções e ações constituem um ciclo que se desenvolve, se enriquece, se organiza, se estrutura para constituir a personalidade.

Gonçalves, (1994, p. 14) fazendo um resgate histórico, atesta:

Ao longo da história humana, o homem apresenta inúmeras variações na concepção e no tratamento de seu corpo, bem como nas formas de comportar-se corporalmente, que revelam as relações do corpo com um determinado contexto social. Desse modo, a) variam as técnicas corporais relativas a movimentos como andar, pular, correr, nadar, etc.; b) os movimentos corporais expressivos (posturas, gestos, expressões faciais), que são formas simbólicas de expressão não-verbal; c) a ética corporal, que abrange ideias e sentimentos sobre a aparência do próprio corpo (pudor, vergonha, ideais de beleza, etc.); d) o controle de estrutura dos impulsos e das necessidades (GONÇALVES, 1994, p. 14)

Ghiraldelli Jr. (2007) ressalta que, no percorrer da história, o corpo foi e continua a ser conceituado, compreendido, sentido e definido de várias formas. Dentre alguns conceitos, o corpo é visto como: objeto de desejo, de poder; o corpo máquina que faz, que produz; o corpo sensível que sente e provoca sentimentos; o corpo inteligível que entende e procura ser compreendido; o corpo que é, o corpo que está, o corpo que concede ao ser humano a sua existência e sua essência. Os

desafios educacionais sobre o tema, corpo, são amplos, e não há educação sem que o corpo esteja presente como um todo.

Segundo Freire, o corpo é o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz o meu corpo. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo (FREIRE, 2006, p.92).

Freire ressalta a importância de resgatarmos a questão do corpo em nossas práticas pedagógicas, como um processo que não para e se mistura nos mais diferentes saberes, sendo guiado para uma ação interdisciplinar.

O corpo é um mecanismo de comunicação e com ele é possível comunicar-se, ampliando uma linguagem. É pelo corpo que o ser humano se comunica. Com o corpo conhece-se a si e ao mundo, estabelece-se um vínculo afetivo com o aprender, experimenta o desejo e o prazer de conhecer se modificando em alegria. Moreira (1995, p. 19) afirma que “olhar a corporeidade do sujeito é buscar a expressão, é buscar o desejo, pois o olhar conhece sentindo e sente conhecendo.” Ele complementa (1995, p. 26):

O acesso a uma concepção do homem só se dará por meio do corpo, pois este possui uma expressão que dialoga e faz comunicar-se com outros corpos; que o corpo revela uma personalidade e ao mesmo tempo uma cultura que se entrelaçam no estabelecimento de uma sociedade; que o corpo não pode continuar sendo encarado como simples habitação do espírito, pois sem ele o espírito não se concebe.

Para Lauer (2015) usa-se o corpo desde cedo para aprender, mais cedo do que se possa imaginar. Antes de se chegar à escola o processo de aprendizagem já se iniciou.

2. MOVIMENTO

Uma das primeiras formas de linguagem utilizadas pelo ser humano é o movimento. Muitas das emoções são expressas pelo corpo. “A criança aprende a cultura corporal e desenvolve equilíbrio, ritmo, resistência, velocidade, força e flexibilidade corporal, principalmente por meio de jogos, brincadeiras, danças e eventos culturais” (BRASIL, 2006).

Para Rabinovich (2007), é de fundamental importância que se compreenda o movimento da criança como linguagem, e também que é necessário que a criança seja livre para agir em um ambiente, propositalmente organizado pelo adulto, mas que lhe propicie p momento de mudar, adaptar, criar, interagir e integrar-se.

Conforme Rodrigues (1989) até um ano e meio a criança desenvolve os problemas por meio de ação, movimento e tato. Aos dois anos ela é capaz de evocar e representar os movimentos sem executá-los. Mediante a ação mímica ela representa os acontecimentos que a interessam. Ao lado da mímica aparece o jogo representativo, o qual funciona de forma compensatória, de acordo com os desejos e temores da criança (RODRIGUES, 1989).

No terceiro ano de vida já é apta de caminhar nas pontas dos pés e saltar. Nessa fase a criança já possui coordenação e maior domínio da lateralidade, o que facilita a conquista da autonomia (RODRIGUES, 1989).

Alves (2008) argumenta que o educador que trabalha com Educação Infantil não precisa ensinar a criança a brincar, pois isso acontece naturalmente, mas sim planejar e organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira variada, permitindo às crianças optarem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar. O professor deve também fazer uso de novas metodologias, tentando colocar na sua prática as brincadeiras, visto que o objetivo é formar educandos

atuantes, reflexivos, participativos, autônomos, críticos, dinâmicos e capazes de enfrentar desafios do cotidiano.

Segundo Freire (2006), o movimento deve estar presente no dia a dia dos escolares e representa toda e qualquer atividade corporal realizada em casa, na escola e nas brincadeiras. Ao planejar as atividades motoras, o professor deve estar atento aos desafios corporais presentes nos padrões de locomoção, manipulação e equilíbrio. Os padrões de locomoção permitem a exploração de todo o ambiente e incluem atividades como andar, correr, saltar e suas variações, além de todos os movimentos que deslocam o corpo no espaço. Os padrões de manipulação envolvem o relacionamento do indivíduo com os objetos que estão a sua volta e incluem, também nesse grupo, atividades, como receber, pegar, arremessar, rebater, chutar entre outras. Os padrões de equilíbrio permitem ao indivíduo manterem a postura do corpo no espaço e estão relacionados com a força que a gravidade exerce sobre o corpo. O equilíbrio auxilia na coordenação do movimento durante a ação, como ficar em pé, sentar, correr, equilibrar-se etc.

3. CORPOREIDADE

A corporeidade nada mais é que o corpo em movimento que necessita de estímulos e situações que desenvolvam o corpo, que busca ser entendido histórico e culturalmente.

O corpo humano é um corpo de sensações e movimento e é pela via sensório motora que se relaciona com o mundo e aprende. Segundo Maturana (2001, p.60, apud Lauer, 2015) “o que está envolvido no aprender é a transformação de nossa corporalidade, que segue um curso ou outro dependendo de nosso modo de viver”.

A linguagem corporal, quando vivenciada na educação, pode abrir perspectivas na construção e produção de equilíbrio nos processos de aprendizagem, nos quais “a discussão sobre o conhecimento abrange

hoje todos os processos naturais e sociais onde se geram, e a partir daí são levadas em conta formas de aprendizagem” (ASSMANN, 1998, p. 26-27 apud LAUER, 2015).

Considerar a corporeidade no espaço educacional é garantir uma aprendizagem que não se limite a aulas expositivas por parte do professor e não limite o aluno a mero receptor, distinguir que o conhecimento do mundo não se faz somente pela via cognitiva, mas também pelas sensações, sentimentos, vivências. O objeto do conhecimento se faz presente quando encarnado existencialmente, criando-se interseções entre sujeito e objeto (BOMFIM, 2000).

Acreditamos que a corporeidade pode possibilitar a formação de um corpo autêntico, vivido, expressivo, resgatando a espontaneidade e liberdade dos movimentos em sala de aula, criando laços de afetividade e amizade entre professores e alunos, criando maneiras de lidar melhor com os conflitos inerentes à prática pedagógica. A corporeidade pode instigar uma educação que comprove nossa existência e importância no mundo, que nos ajude a compreender que é preciso existirmos para que o mundo possa existir também, possibilitando o autoconhecimento e a compreensão de si mesmo. Verderi (2002 apud Bomfim, 2000) expressa bem esta idéia ao afirmar:

precisamos de uma educação que proporcione condições para a interpenetração dos nexos corporais, das linguagens e dos comportamentos na vida concreta das pessoas. Uma educação voltada para uma dinâmica prazerosa, possibilitando o vivenciar de uma ecologia cognitiva, carregada de significados, onde a plasticidade do corpo possa se manifestar e romper de vez com o dualismo corpo/mente (p. 25).

III - LUDICIDADE COMO ALTERNATIVA DIFERENCIADA PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A palavra lúdico vem do latim *—ludus* que significa *—jogo*, ver-se também que no dicionário Aurélio a palavra lúdico é relativo a jogos, brincadeiras e divertimentos. (FERREIRA, 2003).

As atividades lúdicas têm sido realizadas por profissionais que se entregam ao trabalho com a criança. O uso de atividades como o jogo, a brincadeira e o brinquedo podem variar de acordo com os objetos que o profissional se propõe a alcançar.

Conforme Lauer (2015) a ludicidade proporciona uma aprendizagem rica em experiências, pois oportuniza um trabalho interdisciplinar em que se desenvolvem habilidades de reflexão, cooperação, destaca os valores e conhecimentos, através dos jogos e brincadeiras produtivas, motiva o imaginário do aluno, mudando o momento de ensino, agradável, prazeroso, divertido e ao mesmo tempo rico em conhecimentos.

A atividade lúdica como um instrumento didático, pode ser utilizado pelo educador como uma ferramenta a fim de contribuir para o aumento de sua prática pedagógica, tornando o método de aprender mais interessante, instigante e significativo para as crianças. A presença da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem é de fundamental importância, principalmente quando se trata de criança. Pode-se dizer que ela abarca o universo da brincadeira, do jogo, do brinquedo e da própria atividade lúdica.

Segundo Lauer (2015) evidencia-se a necessidade de se trabalhar o lúdico em sala de aula, tendo em consideração o fato da contribuição que os jogos e as brincadeiras dão ao ensino-aprendizagem, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Pode-se afirmar que ato de brincar representa um papel importante na infância, pois é brincando que a criança aprende e se desenvolve, experimenta e interage, relacionando aquilo que vivencia com o que

observa a sua volta, instituindo as relações necessárias para a aquisição do conhecimento. E que a aprendizagem se dá de forma mais significativa se a criança vivenciar as situações pedagógicas através do movimento, experimentando, realizando, sentindo, percebendo, e tudo se dá pelo corpo. As brincadeiras e os jogos ocupam o papel principal nessa vivência, pois fazem parte do universo infantil (LAUER, 2015)

Sendo assim, a escola deve priorizar, em seu projeto político-pedagógico, o desenvolvimento de atividades que evidenciem o lúdico.

IV - A VIVÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DE ATIVIDADES CORPORTATIVAS E RECREATIVAS

Trabalhar com o jogo dentro de sala de aula é muito significativo, pois permite a interação entre os alunos. No começo, o educador que não tem o costume de trabalhar com o lúdico terá com certeza mais trabalho, mas com o passar do tempo vai perceber que estes são recursos que além de divertir e tornar a sala de aula prazerosa, as crianças vão aprender muito mais do que com lições e exercícios no caderno.

Para ilustrar esse contexto Friedmann (2012, p. 38) explicita:

Através de um jogo ou brincadeira, as crianças são mais ativas mentalmente do que em exercícios intelectuais. Os jogos e brincadeiras são uma atividade importantíssima e merecem ser levados para a sala de aula para tornar a educação mais compatível com o desenvolvimento das crianças.

Compreende-se que através da ludicidade, a criança expressa seus desejos, vontades, medos e angústias. Além disso, elas aprendem a utilizar suas habilidades individuais, reproduzindo suas ações mostrando-as a si próprias e aos outros.

Sobre a importância das oportunidades da vivência do jogo na infância, Carlos Neto (2001) mostra que experiências no jogo contribuem para o desenvolvimento infantil. Através da oportunidade de autonomia e mobilidade corporal na realização dos jogos as crianças têm liberdade de descoberta e de resoluções de problemas, contribuindo, sobremaneira, para a formação de hábitos saudáveis da prática dos jogos e atividades físicas, bem como para o equilíbrio físico, emocional e psicológico.

Conforme Carlos Neto (2001) através das brincadeiras os professores podem observar e ter uma visão das etapas de desenvolvimento das crianças em conjunto e individualmente, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que possuem. Por meio da observação o professor pode intervir de forma intencional oferecendo-lhes material apropriado. Bem como um espaço adequado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais das crianças.

As brincadeiras não são apenas recreações, é mais do que isso, é uma das maneiras de comunicação e interação da criança. Um dos papéis essenciais dos adultos é o de estimular a criança com músicas, sons de objetos, animais e mostrando elementos com cores. O ato de se brincar com a criança favorece a descoberta e com o passar do tempo vai evoluindo conforme o interesse da criança e o valor que o objeto lhe interessa (CARLOS NETO, 2001).

Pode-se ressaltar que o lúdico, como o jogo, permite liberdade de ação, naturalidade e prazer que dificilmente são encontrados em outra atividade escolar. O lúdico é fundamental para uma escola que se proponha não somente o sucesso pedagógico, como também à formação do cidadão. A convivência de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem proporcionará a criança, estabelecer relações cognitivas às experiências vivenciadas.

Manoel (2005) também atribui grande importância à vivência do lúdico na infância. Ele afirma que a variabilidade de movimentos que o comportamento lúdico possibilita à criança é fundamental para o aparecimento de novos padrões motores, pois o jogo consiste na realização de vários movimentos emergentes uns dos outros.

Embora a vivência do lúdico e do jogo na infância seja de suma importância para o desenvolvimento infantil, assim como é perceptível o interesse da criança por essas atividades, para sua efetivação torna-se necessário que espaços adequados tais como praças, parques, áreas verdes e outros existam porque é por intermédio desses que elas têm oportunidades de experimentar uma variedade de movimentos, ajustando-se, assim, às suas verdadeiras necessidades (MANOEL, 2005).

V - O ESPAÇO DO LÚDICO NA SALA DE AULA

Segundo Lopes (2012) as atividades lúdicas se dividem em três dimensões: jogos, brinquedos e brincadeiras. Portanto, deve-se considerar e identificar em quais espaços essas atividades devem acontecer. Normalmente tem-se a idéia de que um espaço lúdico seja estádio, ginásio, praça, parque, jardim e outros. Quando na realidade, não há a necessidade da existência de espaços lúdicos, pois as atividades lúdicas podem ocorrer em qualquer ambiente. O que a tornará mais agradável e prazerosa não é o local em que se realizarão, mas sim a finalidade que a atividade possui e o encaminhamento destinado à mesma. A ludicidade faz parte da vida de todos os seres humanos, sendo assim todo espaço pode ser tido como lúdico e o que demarcará isto é a atividade realizada e se ela está ou não caracterizada como lúdica.

O uso de jogos e brincadeiras em sala de aula pode ajudar as crianças a explorarem o mundo que as cerca, a construir novos conhecimentos e a motivar-se para sua aprendizagem. É importante lembrar, porém, que esses jogos e brincadeiras devem ser absorvidos ao cotidiano escolar, tratados não como uma forma de relaxamento, recreação, onde

busca-se esgotar as energias da criança, mas como uma fonte de conhecimentos, de auxílio a aprendizagem de conteúdos, onde as crianças acham várias formas de interpretar e de interagir com as pessoas, objetos, culturas, conhecimentos, emoções, entre outras questões (KISHIMOTO, 1999).

Segundo Friedmann (2012, p. 147):

A criação de projetos, programas e espaços lúdicos para crianças e jovens significa, então, oferecer a eles a possibilidade de conviver com diferenças individuais e viver experiências das quais são muitas vezes privados por suas condições sociais. Essa convivência e essa experiência em torno do brincar são facilitadoras do processo de transformação do indivíduo, do grupo e do ambiente social.

Portanto para Lopes (2012) o espaço mais adequado para toda criança poder brincar deverá ser em locais amplos e sem objetos que possam atrapalhar. Em outros momentos se fará necessário um espaço menor e com objetos que se farão necessário, pois estes estimularão o desenvolvimento da criança em diferentes situações em que ela estará interagindo com o meio que o cerca.

Portanto, é imprescindível que os espaços que a criança tenha para brincar sejam sempre os mais variados possíveis.

VI - O JOGO, O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os jogos, brinquedos e as brincadeiras fornecem uma gama de experiências lúdicas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, e social das crianças. Tem sido utilizado como recur-

so pedagógico que por sua vez apontam para o desenvolvimento infantil.

Kishimoto (1998) ressalta que o jogo, os brinquedos e as brincadeiras são termos que terminam se misturando. As variadas brincadeiras e jogos, faz-de-conta, jogos simbólicos, sensorio motores, intelectuais, individuais, coletivos, dentre outros mostram as multiplicidades das categorias de jogos.

Santos (2000, p. 74) faz uma diferenciação entre esses termos, propondo que “o brinquedo deve ser entendido como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeira)”.

Dessa forma o educador deve estar atento a essa questão, antes de iniciar a brincadeira ou o jogo deve explicar aos alunos as regras, os objetos que vão utilizar, acima de tudo, o respeito que se deve ter na hora da brincadeira. Mostrar às crianças que o jogo e a brincadeira têm um objetivo a ser cumprindo, assim, ele vai construindo o senso crítico, moral e social dos alunos.

Segundo Santos (2000) a importância do jogo no mundo da criança, tanto no período da educação infantil como nas series iniciais do ensino fundamental, tem sido evidenciada por vários estudiosos da aprendizagem e do desenvolvimento como um fato indiscutível, no sentido de que as crianças brincam grande parte de seu tempo e também porque o jogo constitui um dos instrumentos de ensino mais eficientes para a criança adquirir conhecimentos sobre a realidade.

Sobre esse assunto Freire (1993, p. 91) ressalta:

O processo de educação escolar ocorre com ênfase, principalmente, em processos verbais, através de palavras, símbolos e códigos. No período da educação infantil, há acordo entre os estudiosos quando ao benefício de ensinarem conceitos por intermédio de atividades lúdicas, mediadas pela linguagem oral e gestual (motora) e por objetos e figuras. Há tam-

bém consenso quanto ao fato de que a educação infantil e as series iniciais do ensino fundamental constituem a época por excelência para aquisição de repertórios conceituais considerados básicos para aquisições acadêmicas posteriores. Entre os pré-requisitos necessários para essas aquisições, podemos citar o domínio de conceitos temporais, numéricos e relacionais.

Em referência ao processo de educação escolar das crianças, principalmente nas series iniciais, o autor afirma “que se trata de um universo em que os atos motores são indispensáveis para a criança, tanto na relação com o mundo como na compreensão dessas relações” (FREIRE, 1993, p. 91).

Para Aguiar (2002, p. 27):

É no período da educação infantil e da series iniciais do ensino fundamental, por meio da brincadeira e da fantasia, que a criança adquire a maior parte de seus repertórios cognitivos, emocionais e sociais. O jogo é reconhecido como meio de fornecer a criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades.

Cabe destacar que o jogo pode ser utilizado, como recurso didático, em várias áreas do conhecimento, pois é uma ferramenta que oferece inúmeras possibilidades para enriquecer as etapas de ensino aprendizagem, principalmente para estimular o aluno, pois por meio da manipulação de brinquedo, da expressividade através dos movimentos, brincando e jogando, a criança pode absorver os conhecimentos de forma concreta, aprendendo lúdica e prazerosamente (SANTOS, 2000, p. 74).

1. O JOGO

O jogo é uma prática que contribui para o desenvolvimento da criatividade da criança tanto na criação como também na execução. Os jogos são importantes, pois envolvem regras como ocupação do espaço e a percepção do lugar.

Kishimoto (1998, p. 15) afirma:

Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democrático, porque “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social”.

Todo jogo tem um objetivo e o jogador precisa saber qual é. Porém, a pessoa que estiver orientando a criança a respeito do jogo deverá tomar muito cuidado para não se impor demais a ponto de tirar da criança a naturalidade de agir, discutir e participar durante o jogo, acaba por deixar o jogo desinteressante e desestimulante para a criança. Porque ao jogar a criança deverá sentir-se livre. “Quando falamos em desenvolvimento integral do sujeito e colocamos o jogo como facilitador desse desenvolvimento, abordamos os aspectos cognitivos, aspectos sociais e os aspectos afetivos” (GRASSI, 2004, p. 35).

Jogar é o verbo da criança, jogando é a forma como ela conhece, experimenta, aprende, vivência, expõe emoções, coloca conflitos, elabora-os ou não, interage consigo e com o mundo.

Segundo Bueno (2010) nos jogos em que se cria um lugar onde o corpo pode se manifestar em sua plenitude, com alegria e prazer, grandes aprendizagens ocorrem, pois o espaço propicia um lugar criador, acolhedor. Ao jogar a criança vai notando as diferentes dimensões, des-

cobre seus atributos, sua utilidade, classifica-o, podendo mais tarde modificar sua estrutura. É através do jogo que a criança vai perceber o que pode e o que não pode.

O jogo estimula a inteligência porque propicia que a criança desenvolva a imaginação, a criatividade, possibilitando o exercício da concentração, da atenção e engajamento. É um chamado ao lúdico, proporcionando desafios e motivação.

O jogo como o desenvolvimento infantil, evolui de um simples jogo de exercício, passando pelo jogo simbólico e o de construção, até chegar ao jogo social. No primeiro deles, a atividade lúdica refere-se ao movimento corporal sem verbalização; o segundo é o faz-de-conta, a fantasia; o jogo de construção é uma espécie de transição para o social. Por fim o jogo social é aquele marcado pela atividade coletiva de intensificar trocas e a consideração pelas regras (FREIRE, 2002, p.69).

O jogo, para Rizzo (2000, p. 37), tem uma função vital para o indivíduo, não só para a distensão e descarga de energia, mas principalmente como forma de assimilação da realidade, além de ser culturalmente útil para sociedade como expressão de ideias comunitárias.

No jogo, a criança normalmente está inserida em um sistema de regras as quais compõem os diferentes jogos, independente de quem sejam os jogadores. A imposição de regras está presente durante todo o percurso do jogo, sendo alteradas somente em comum acordo com todos os participantes. Portanto, o jogo torna-se um espaço e um momento de decisões pessoais e coletivas, além de relacionar-se com o outro (RIZZO, 2000, p 37).

Atualmente, já há algumas tendências em que o educador elabora jogos e brincadeiras que exigem mais raciocínio lógico das crianças. Essas atividades terminam facilitando o desenvolvimento de habilidades motoras e sensoriais e estimulam o raciocínio, ou seja, jogos de construção e não fabricados por uma indústria qualquer. Kishimoto (1999) ainda comenta que “os jogos de construção são considerados de

grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver as habilidades das crianças” (KISHIMOTO, 1999, p. 40).

Baseando em estudos e pesquisas, Jean Piaget (1975, apud MACEDO, 2002, p.24) classificou a função dos jogos em: espontâneos, de exercícios de manipulação, organizados, simbólicos ou de faz de conta e com regras. A seguir, na tabela 1, podemos observar a classificação e a função deles.

Tabela 1: CLASSIFICAÇÃO DA FUNÇÃO DOS JOGOS
CLASSIFICAÇÃO DA FUNÇÃO DOS JOGOS

Jogos Espontâneos	<p>Onde a atividade da criança ao jogar é livre, não obedecendo às leis e regras. Nesse jogo quem determina seus procedimentos é a criança, ela joga para si mesma.</p>
Jogos de Exercícios	<p>São os chamados jogos funcionais que se iniciam aproximadamente aos quatro meses de idade, momento em que a criança passa a ter uma melhor coordenação da visão e da apreensão. Os bebês gostam de realizar jogos de repetições através das ações de sacudir um chocalho, por exemplo, sendo está a primeira forma de brincar de um bebê. E o gesto de imitação nesta fase é importantíssimo para o desenvolvimento do bebê, pois é através dessa imitação que ele passa a incorporar o mundo que o rodeia desenvolvendo suas habilidades de expressão.</p>
Jogos de Manipulação	<p>São praticados pela criança através do contato com diferentes materiais que lhe causem prazer, sentido através da manipulação tátil. Nesta categoria se encaixa o jogo de construção que se iniciam a partir do momento em que a criança consegue realizar a ordenação sobre os objetos e esses jogos são importantíssimos e responsáveis pelo desenvolvimento motor e intelectual da criança e se classificam em seriação, equilíbrio, noções de quantidade, tamanho e peso, discriminação de formas e cores.</p>
Jogos Organizados	<p>Onde a criança está sujeita a obedecer a regras e leis, como por exemplo, os jogos sociais com mais de um participante, os de luta e outros. Com eles a criança aprende a lidar com os sentimentos de ganho e perda.</p>
Jogos Simbólicos ou de Faz de Conta	<p>Além de as crianças realizarem os jogos introduzidos e direcionados pelo professor, ocorrem muitos outros que são inventados pelas próprias crianças sendo eles de fruto de sua própria imaginação, são os chamados jogos simbólicos ou de faz de conta e por meio deles a criança expressa a sua capacidade de representação.</p>
Jogos com Regras	<p>À medida que a criança vai crescendo passa a se relacionar melhor com as outras crianças e assim sendo começa a entender e praticar os jogos com regras. E em uma situação imaginária que envolve várias crianças elas conseguem se organizar, determinar as regras que irão reger os jogos, determinar funções e fazê-las serem cumpridas por todos os participantes. “O trabalho com jogos, no que se refere ao aspecto cognitivo, visa contribuir para que as crianças possam adquirir conhecimento e desenvolver suas habilidades e competências.”</p>

Fonte: JEAN PIAGET (1975, apud MACEDO, 2002, p.24).

Para Macedo (2002) quando se oferece um jogo a uma criança, vários objetivos são desejados e espera-se que a criança seja capaz de desenvolver a capacidade de respeitar limites, sabendo lidar com o prazer de ganhar, ou a decepção de perder, bem como a socialização, pois o jogo convida a criança ao convívio social, alargando o sentimento de grupo onde acaba criando um ambiente de colaboração e cooperação entre os participantes, estabelecendo assim um vínculo de confiança.

2. O BRINQUEDO

Segundo Santos (2014) o brinquedo tem a capacidade de despertar na criança a representar e a expressar cenas que acusam aspectos da realidade vivida por elas, assim, no mundo da infância, o brinquedo assume o papel de substituto dos objetos reais, para que a criança possa manipulá-los durante a brincadeira, tais como: bonecas, animais, máquinas, meios de transportes, etc.

O brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo, o brinquedo educativo conquistou espaço na educação infantil (KISHIMOTO, 2010, p.30-37).

Qualquer tipo de brinquedo traz consigo uma relação de aprendizagem, bem como educativa. Quando uma criança monta seu próprio brinquedo, aprende com o seu trabalho transformar matérias-primas oriundas da natureza em objetos novos, que vão se transformar em um novo objeto, ou seja, novo brinquedo. Para Oliveira (1984, p. 44),

o brinquedo educativo se autodefine como agente de transmissão metódica de conhecimentos e habilidades que, antes de seu surgimento, não eram veiculadas às crianças pelos brinquedos. Simboliza, portanto, uma intervenção deliberada no lazer infantil no sentido de oferecer conteúdo pedagógico ao entretenimento da criança.

Para Bueno (2010) o brinquedo sempre despertou a atenção da criança independente do tamanho ou da qualidade. Enquanto objeto, ele é sempre suporte de brincadeira, e a brincadeira nada mais é do que ação que a criança desenvolve ao realizar as regras do jogo, ou seja, mergulhar na ludicidade.

Kishimoto (1999, p. 18) ressalta que o brinquedo é outro termo indispensável para compreender este campo. Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regra que organiza sua utilização.

Conforme Bueno (2010) nessa perspectiva, a criança coloca no brinquedo todas as suas sensibilidades, pois este vai permitir a ela curiosidade e conhecimento ao mesmo tempo. Sendo assim, é através do brinquedo que a criança faz sua incursão no mundo, estabelece contato com os desafios e busca, com isso, o conhecimento dos elementos.

Kishimoto (2010) comenta que o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil.

Cunha através de seus estudos e análises com base nas obras de Rudolf Lanz afirma que: “Brinquedo é aquele que convida a criança a brincar. Bom brinquedo é o que conduz a criança a um entrega calma, a si mesma” (CUNHA, 1994 p.27).

Para Cunha (1994) aponta que os brinquedos devem ser objetos fortes, para que não venham a causar desapontamento as crianças e desestimulá-las ao se quebrar quando ainda começar a brincar. Sendo um brinquedo frágil, além do constrangimento e do desapontamento, poderá ser perigoso e abalar a segurança da criança e lhe constranger acabando com o interesse e a vontade de conhecer e experimentar. Quando se trata de uma criança muito tímida que já tem um medo de causar estragos e se deparar com situações constrangedoras. Sendo as-

sim, deve-se observar o selo de qualidade do objeto a ser adquirido para constatar se o mesmo foi aprovado e qual a idade recomendada antes de comprá-lo e oferecê-lo às crianças como novos brinquedos industrializados.

Na concepção de Cunha (2005, p. 63) brinquedo é: “um objeto, palpável, finito e materialmente construído, podendo-se constituir segundo formas variadas de criação, desde aquelas artesanais até as inteiramente industrializadas”.

Esse mesmo autor faz uma distinção entre brinquedo, brincadeira e jogo, julgando que, quando falamos de brinquedo, estamos dando a conotação de objeto com um sentido de gratuidade, de adesão descomprometida e com a finalidade de distração. Já as expressões brincadeira e jogo implicam ação coletiva em uma prática que sugere destreza, desejo de vencer e de disputa (CUNHA, 2005, p. 63).

O objetivo conhecido como brinquedo não realiza a função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico (KISHIMOTO, 1996, p.14).

3. A BRINCADEIRA

Segundo Maluf (2007, p. 53 apud Cunha, 2005):

A brincadeira refere-se ao comportamento espontâneo ao realizar uma atividade das mais diversas, o jogo é uma brincadeira que envolve certas regras, estipuladas pelos próprios participantes. E o brinquedo é identificado como o objeto de brincadeira. A atividade lúdica compreende todos os conceitos anteriores.

Dessa forma, subentende-se que a brincadeira está mais ligada ao sentido de uma ação livre de compromisso, com possibilidade da

existência de regras flexíveis e determinadas, enquanto a brincadeira durar, por aqueles que dela participam. O jogo também possui regras que são modificadas, geralmente, quando o interesse daqueles que jogam diminui, sendo, portanto, também flexíveis. O brinquedo é o objetivo manuseado, manipulado no desenvolvimento da atividade lúdica, portanto pode ser utilizado como tal também nos jogos (MALUF, 2007, p. 53 apud CUNHA, 2005). Sendo assim, as brincadeiras devem ser contextualizadas, e para isso, o professor tem de conhecer muito bem seus alunos, observando-os sempre em diferentes situações.

Sobre as brincadeiras no contexto escolar verificou-se que o Referencial Curricular para a Educação Infantil traz algumas considerações muito importantes a respeito da importância de incluir brincadeiras na prática pedagógica em sala de aula. Segundo o documento (1998, p. 23) “a escola deve oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos”. Porém, é de fundamental importância que se tenha consciência de essas brincadeiras diversificadas devem acontecer de forma articulada no processo de desenvolvimento da criança.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

Para que a criança desenvolva sua capacidade de criar e recriar de forma que haja uma mudança no seu jeito de pensar e agir é importante que os professores utilizem uma variedade de atividades envolven-

do brincadeiras, pois através delas, as crianças usam o poder de sua imaginação (BRASIL, 1998, p. 27).

Ao brincar as crianças reinventam e reconsideram os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, p. 28).

Ao analisar o conteúdo do referido documento os conhecimentos que as crianças apresentam provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (BRASIL, 1998, p. 28).

Além de divertir a criança, a brincadeira também favorece a autoestima, ajudando-a superar de forma gradativa suas conquistas de maneira criativa. Brincar enriquece a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 1998, p. 28).

Assim a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo e a brincadeira são de grande importância no desenvolvimento e na educação da criança, levando em consideração que é brincando e jogando que a criança organiza o mundo ao seu redor, absorvendo experiências, informações e assim, inserindo valores.

VII - LAZER

A rua por muito tempo foi lugar do jogo infantil. Nesses locais as crianças corriam, brincavam, jogavam e construíam sua própria cultura.

Mediante a falta de espaços e insegurança dos locais públicos, cada vez mais as pessoas têm desfrutado seu tempo de lazer em seus próprios lares, fazendo com que grande parte do tempo disponível seja destinado ao lazer veiculado pela televisão (SANTOS et al., 2001 e MARCELLINO, 2002).

A limitação das crianças à fazer atividades de lazer com pouca movimentação também pode estar sendo motivo de sérios problemas ao desenvolvimento das habilidades motoras, pois, de acordo com Manoel (2005), as consequências ambientais, ao lado da intenção e dos padrões de movimentos espontâneos, são elementos de grande relevância para o alcance das funções motoras básicas, uma vez que a seleção, adaptação e a realização de ações motoras serão cada vez mais diversificadas quanto for o contexto em que essas crianças vivam.

Embora o lazer não seja um termo recente, ainda não existe no meio acadêmico uma concordância sobre seu significado. Como expõe Marcellino (2002), muitas vezes o lazer acaba sendo associado às atividades recreativas, eventos de massa, entretenimento, entre outros, contribuindo, desse modo, para um entendimento parcial sobre seu significado e suas atividades.

Dumazedier (1980) propôs a categorização do lazer em cinco interesses culturais, como podemos observar na tabela 2 abaixo:

Tabela 2: CATEGORIAS DE LAZER

CATEGORIAS DO LAZER	
Manual	Por atividades de ordem e necessidades psicológicas, realizada através de manipulação e consertos de objetos, pela criação ou transformação de matérias
Intelectual	Atividades com as quais se busca contato com o real ou um conhecimento objetivo, representado pelo domínio do real sobre o imaginário, físico e social
Artístico	Evidenciado pela predominância do imaginário sobre o real, buscando-se o contato com o fictício, com o estético, com o belo
Físico	Compreendido pela prática de exercícios físicos e esportivos, assim como pelas atividades relacionadas à cultura física, tanto pela participação quanto pela assistência do espetáculo das atividades relacionadas à cultura física
Social	Representado pela necessidade de filiação a um grupo, concretizando-se pelas relações inter-pessoais e pela busca do contato face a face
Camargo (1986) acreditando que a classificação dos interesses culturais apresentadas por Dumazedier (1980) necessitava de maior abrangência propôs a inclusão de um sexto interesse cultural do lazer:	
Turístico	Com o indivíduo buscando contato com paisagens, a mudança de ritmo e estilo de vida, alterando a rotina cotidiana
Segundo Schwartz (2003), em decorrência dos grandes avanços tecnológicos ocorridos nas últimas décadas, principalmente os diversos meios de comunicação – jornal, livros, indústria da música, difusão televisiva e especialmente a conexão em rede - e com base nas inquietações contemporâneas, torna-se necessário um redimensionamento da proposta de Dumazedier (1980), assim como uma reflexão da existência atual de um novo conteúdo cultural do lazer.	
Virtual	Diante desses novos meios de comunicação são várias as possibilidades de informação advindas do mundo virtual, inclusive no que tange ao lazer, uma vez que se pode vivenciar tanto a contemplação por visualizar novos locais, quanto torna-se possível a participação em eventos, conhecer pessoas, aprender determinados dados culturais.

Fonte: Dumazedier (1980)

As oportunidades cedidas pela mídia prometem uma chance muito grande de vivenciar os interesses culturais do lazer porque pesso-

as que não teriam condições financeiras para conhecer lugares distantes, têm a possibilidade, através da internet, de conhecer pontos turísticos nacionais e internacionais, cidades e países diferentes. Entretanto, Camargo (1986) observa que os meios de comunicação de massa nada mais são do que a reprodução de conteúdos de outras práticas de lazer.

O lazer é assegurado à criança e ao adolescente como um direito constitucional. Conforme o enunciado no Artigo 227º da Constituição Federal de 1988, é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito ao lazer (BRASIL, 2002).

Na realização da Convenção Mundial sobre os Direitos da Criança (1989), é reconhecido, em seu art. 31, o direito de todas as crianças ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como sua livre participação na vida cultural e artística, devendo os Estados promoverem oportunidades adequadas para que as crianças, em condições de igualdade, possam desfrutar plenamente da vida cultural, artística, recreativa e de lazer (ONU, 1990).

Os direitos da criança ganham maior força em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, no qual consta que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de facultar-lhes o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (ECA, 1990, art. 3, p. 1).

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 1990, art. 4, p. 1).

Para Ferreira Neto (2000), a valorização de oportunidades e a criação de locais para vivência das atividades de lazer no tempo disponível, tornam-se relevante para o desenvolvimento humano, principalmente para crianças e adolescentes, porque a prática de atividades, se-

jam elas realizadas através de exercícios físicos, jogos ou habilidades motoras, traz grande contribuição para o desenvolvimento. Da mesma forma, contribui para o desenvolvimento das habilidades posturais; locomotoras e manipulativas.

Desta forma, oportunidades para a realização de atividades de lazer, com ênfase os jogos de atividades física em casa, escola, clubes ou parques, praças públicas, quintais, ruas, são decisivas para todo o processo de aprendizagem, desenvolvimento das habilidades motoras e capacidades físicas (CARLOS NETO, 2001), sendo a rua, além da estrutura familiar e escolar, um excelente lugar para as relações e comunicações motoras (FERREIRA NETO, 2001).

VIII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a atuação do psicopedagogo requer conhecer a história da Psicopedagogia enquanto uma ciência em ascensão. A exposição de ideias com relação ao corpo no meio acadêmico vem se tornando cada vez mais recente nas publicações sobre educação, mas se nas publicações o corpo começa a ser entendido como inseparável da aprendizagem, nas salas de aula ocorre o contrário.

A partir de pesquisa bibliográfica vemos que a criança aprende enquanto brinca, que por meio do corpo que tudo começa: a relação com o outro, a aprendizagem, o amor, a compreensão, o equilíbrio emocional, intelectual e profissional, os conflitos.

Por isso, é de suma importância que os trabalhos relacionados ao corpo sejam estimulados desde o nascimento da criança.

Pode-se considerar que os jogos, brinquedos e brincadeiras são e serão elementos essenciais para a infância, já que é por meio da prática de brincar que o brinquedo pode caracterizar a presença das demais crianças, e estar junto com as demais crianças.

Ressalta-se a necessidade de se trabalhar o lúdico em sala de aula, considerando o fato da cooperação que os jogos e as brincadeiras

dão ao ensino-aprendizagem, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Além disso, cremos que é brincando que a criança começa a interagir com as pessoas, que ela desvenda o mundo, se desenvolve com o que ela aprendeu, se desenvolve com mais saúde, aumenta a criatividade e a sensibilidade, estimula a sociabilidade. Brincar é um dos alimentos mais importantes da infância. Brincar é a atividade que possibilita que a criança desenvolva, desde os primeiros anos de vida, todo o potencial que tem. Acreditamos que é a brincadeira que faz a criança ser criança.

Enfim, pode-se dizer que utilizar o lúdico como instrumento pedagógico contribui para o aumento das possibilidades de aprendizagem da criança, pois por meio desse recurso ela pode vivenciar situações de ensino-aprendizagem, colocando em prática sua criatividade e expressividade, se socializando com outras crianças, exercitando a cooperação e aprendendo em grupo. Assim com o lúdico, o educador se torna um facilitador onde à criança tem o acesso ao conhecimento a partir da vivência, da troca e da experiência, propiciando uma educação mais significativa e prazerosa. Desse modo, aprender pode e deve ser muitíssimo prazeroso e motivante para a criança.

REFERÊNCIAS

ALVES, FÁTIMA, **Psicomotricidade: Corpo, ação e emoção**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

AGUIAR, J. S. **Jogos de conceitos: leitura e escrita na pré-escola**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 2002.

BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. **Corporeidade e vivência: existe espaço na educação universitária?** Revista de Educação AEC, Brasília: s. n, v. 29, n. 116, p. 71-81, jul./set. 2000.

BRASIL. **Estatuto da criança e adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de Julho de 1990. Disponível em: <http://furb.br/cmdcabnu/site/index2.php>>. Acesso em: 18/06/2017.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 29 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BUENO, Elizangela. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**: ensinando de forma lúdica. 42 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2010.

CAMARGO, L. O. de L. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARLOS NETO. **Aprendizagem, desenvolvimento e Jogo de Atividade Física**. In: GUEDES, M. da G. S. (Org.). *Aprendizagem Motora: problemas e contextos*. Lisboa: FMH, 2001.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. São Paulo: Maltase, 1994.

_____. **Brinquedo, desafio e descoberta**: subsídios para a utilização e confecção de brinquedos. Rio de Janeiro: FAE, 2005.

DUMAZEDIER, J.. **Valores e conteúdos do lazer**. São Paulo: SESC, 1980. Trad. Regina Maria Vieira.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Escolar Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

FERREIRA NETO, C. A. **A educação motora e as culturas de infância**: a importância da Educação Física e desporto no Contexto Escolar. In: MELO, J. P. e DE MARCO, A. CONGRESSO LATINO-

AMERICANO, 2 e CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 3, 2000, Natal. Anais... Natal: UFRGN, 2000. 1 CD-ROM.

FREIRE, J.B. **Educação do corpo inteiro**: Teoria e pratica da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **De corpo e alma**: o discurso da motricidade. São Paulo, Summus, 1993.

FREIRE, Paulo. (2006) **A educação na cidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

GADAMER, Hans-Geor. **Verdade e Método**. Tradução Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GHIRALDELLI, Jr. P. **O corpo**: filosofia e educação. São Paulo: Ática, 2007.

GONÇALVES, Maria A. Salin. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Campinas: Papyrus, 1994. FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

GRASSI, Tânia. M. **Oficinas psicopedagógicas**. Curitiba: Ibpex, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1996.

_____. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez 1998.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortês, 1999.

_____. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2010.

LAUER, José Gilvane. **A Corporeidade e o Corpo Sujeito, Resignificados na Educação Básica,** Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, Joaçaba-SC, 2015.

LOPES, L. M. **Ludicidade:** uma alternativa para a educação inclusiva no ensino regular. 2112. 56 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

MACEDO, Lino. PETTY, Ana. L. S. PASSOS, Norimar. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: artmed, 2005.

MANOEL, E. de J. **Desenvolvimento motor:** padrões em mudança, complexidade crescente. Rev. Paul. Física, São Paulo, supl., n. 3, p. 35-54, 2000.

_____. **O estudo do desenvolvimento motor:** tendências e perspectivas. In: TANI, G. Comportamento Motor. Aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 35-43. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer:** uma introdução. São Paulo: Autores Associados, 2002. 3ed.

MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo presente num olhar panorâmico.** In: _____. (Org.). **Corpo presente, corpo pressente.** Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Corpo e Motricidade).

OLIVEIRA, Paulo Sales. **O que é brinquedo.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

ONU. **Convenção Mundial dos direitos da criança.** Decreto 99.710 de 21 de Novembro de 1990. Disponível em: <http://furb.br/cmdcabnu/site/index2.php>>. Acesso em: 18/06/2017.

RABINOVICH, S.B. **O espaço do movimento na educação infantil:** Formação e experiência profissional. São Paulo: Phorte , 2007.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

RODRIGUES, M. **Manual teórico-prático de educação física infantil.** São Paulo: Ícone Editora, 1989.

SANTOS, Santa Marli Pires dos Santos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.** Petrópolis, RJ; Vozes, 2000.

SANTOS, Fernanda Cristina Ribeiro dos. **A ludicidade na alfabetização:** perspectivas e possibilidades de novas aprendizagens. 2014. 41f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

SANTOS, M. C. et al. **Desenvolvimento Infantil:** uma visão multidisciplinar. In: GUEDES, G. et al. **Desenvolvimento Infantil.** Lisboa: Santelmo, Coop. Artes Gráficas, 2001.

SCHWARTZ, G. M. **O conteúdo virtual do lazer:** contemporizando Dumazedier. Centro de Estudos de Lazer e Recreação – CELAR. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. *Licere*, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 23-31, 2003.

VAYER, Pierre. **A criança diante do mundo:** na idade da aprendizagem escolar. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

Capítulo - 8

A relação entre trabalho e educação: impactos na qualidade de vida

doi.org/10.52139/livrologia9786580329724_8

Danilo Carneiro

Isaac dos Santos

Mariana Rogoski Bernz

1 INTRODUÇÃO

A sociedade vive atualmente um ambiente de instabilidade e incertezas. As mudanças constantes e os rápidos avanços tecnológicos refletem numa importante classe: a trabalhadora. Os profissionais da geração contemporânea precisam estar atentos às constantes transformações e responder à altura de um mundo frágil, ansioso, não linear e incompreensível (mundo BANI). Assim, entende-se que para além das competências técnicas de um profissional, são necessárias outras competências emocionais, que auxiliem esse profissional a entregar resultados técnicos esperados de sua formação, como também atuar num mundo caótico.

Dados do relatório “O Futuro do Trabalho” de 2020 do Fórum Econômico Mundial apontam que até o ano de 2025, 15% da força trabalhadora estarão em risco de interrupção, e 6% que os colaboradores sejam totalmente deslocados de áreas, isso devido às intensas mudanças advindas das inovações tecnológicas, da recessão econômica mundial provenientes desse mundo BANI. Ainda que, é defendido ao ser humano a faculdade de escolha de seu objeto de trabalho, sem necessariamente ser “formado” pelo mercado, é importante ele ter mais condições de exercer um ofício, conhecendo suas estruturas e demandas da área desejada. Por isso, o processo educativo de qualidade é fun-

damental para o desenvolvimento e satisfação do ser humano em sua integralidade.

Esse estudo busca por meio de revisão bibliográfica as relações entre a educação do indivíduo e sua qualidade de vida no trabalho. Após a revisão bibliográfica precedeu-se uma interpretação dos dados à luz do marco teórico e o problema de pesquisa proposto. No intuito de conhecer as pesquisas realizadas que tratem os temas da educação, escolhas profissionais e qualidade de vida, assim, fundamentar a importância da construção científica nesta área, busca-se suscitar reflexões nos profissionais da educação e psicologia no processo de promoção de qualidade de vida frente a necessidade dos indivíduos e suas escolhas profissionais. Neste processo questiona-se: Como a relação entre trabalho e educação propõem qualidade de vida?

2 PROCESSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação no Brasil é cercada por desafios, especialmente para aqueles que possuem maior dificuldade de acesso. No que tange a educação superior, o sonho da profissionalização por meio da graduação é para poucos. O acesso à educação superior hoje é muito maior do que outrora, sobretudo com o auxílio das políticas públicas de incentivo à educação. Logicamente, ainda muito distante do desejado. Um estudo realizado em 2015 sobre os dados governamentais do Brasil acerca da educação, bem como a legislação sobre o acesso ao ensino superior nesse país, as autoras Gisi, Hanhart e Filipak, afirmam que apesar dos esforços da legislação, o avanço ainda é insuficiente. O percentual de pessoas que frequentam ou já concluíram ensino superior com renda familiar per capita de 1 quintil é de 13,4%, somando todas as faixas etárias (Cf. MEC 2012).

Há um maior acesso de estudantes oriundos de classes baixas comparados com períodos anteriores, mas ainda é majoritária a participação das altas classes sociais no ensino superior. Tais informações são significativas para compreender o contexto dos espaços de educação e a pluralidade da população que chega ao mercado de trabalho.

Estar atento às realidades dos estudantes e aberto ao conceito do “*ser inacabado*” para todo o aprendizado é algo que Freire reforça no papel do educador atento ao outro. “Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamado *leitura de mundo*, que precede sempre a *leitura da palavra*”. (FREIRE, 2016, p.79). Por isso, é importante no processo educativo conhecer com profundidade o estudante e o contexto em que ele está inserido. Por exemplo: é cada vez mais comum o acesso às universidades de pessoas que necessitam trabalhar concomitante aos estudos. Estudantes trabalhadores são inúmeros hoje nos espaços universitários, dados do censo educação superior do INEP 2021, apontam que 54,5% dos estudantes optam por estudar à noite.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgou em 2015, um ranking mundial de qualidade na educação. Entre os 76 países avaliados, o Brasil ocupou a 60ª posição, o que aponta um dos piores índices mundiais. Essa pesquisa foi aplicada aos alunos da faixa etária de 15 anos, os quais na maioria dos países avaliados, estão concluindo a escolaridade básica obrigatória. Uma outra pesquisa realizada em 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ao analisar as informações relacionadas a educação de nível superior, afirmou que: dos estudantes que concluíram o ensino médio na rede pública, apenas 36% ingressaram na universidade, enquanto na rede privada o número é de 79,2%. Sobre raça, apenas 33,4% dos jovens pretos e pardos ingressaram no nível superior. Ainda nesta pesquisa, foi apontada a desigualdade social que é gerada no Brasil a partir do nível de educação que a pessoa concluiu. Uma

peessoa com diploma no Brasil ganhava 2,5 vezes mais do que alguém com ensino médio, enquanto entre os países da OCDE a média era de 1,6 vezes mais.

Tais dados são alarmantes e provocam a reflexão acerca dos obstáculos que os jovens e a classe trabalhadora em geral têm ao galgar espaço no mercado de trabalho.

Ao analisar a caminhada evolutiva do ser humano, a tecnologia possui um papel importante nas suas relações e grande influência na economia. Ela passou a reger a forma como o homem vive, interferindo em ramos da informação e comunicação e alteração das relações humanas e relações de emprego. Assim, com o desenfreado avanço da tecnologia, é possível observar que hoje a sociedade é regida não pelos seus feitos, mas pelos instrumentos tecnológicos que criou ao longo do tempo (KOHN, K., MORAES, C.H., 2007).

Portanto, as implicações da tecnologia são tão extensas atualmente que houve uma alteração de quais aspectos são efetivamente relevantes para a sociedade: a valorização do conhecimento, a medição do desenvolvimento de um país baseando-se no acesso à tecnologia, a alteração dos setores da economia, da comunicação, da informação, dentre outros (KOHN, K., MORAES, C.H., 2007). E assim, influenciando diretamente no acesso aos melhores empregos, aqueles que geram qualidade de vida.

2.1 OS DESAFIOS EMOCIONAIS NO AMBIENTE PROFISSIONAL

Além das várias dificuldades que o indivíduo passa para o acesso à educação e pelo processo educativo, apresentado anteriormente, ainda são vários os desafios emocionais que ele passa ao se inserir no mercado de trabalho. Percebe-se na atualidade em diversos setores que a

rotina de trabalho tem sido alvo de pesquisas e intervenção de políticas públicas, trabalhistas, laborais, psicológicas e educacionais. Segundo Dejours, Dessors e Desriaux (1993), o trabalho é um fator humanizador. Por intermédio do trabalho o indivíduo busca, satisfação, equilíbrio e desenvolvimento social e pessoal. Para os autores pôde-se verificar alguns comportamentos emitidos pelos trabalhadores, esses poderiam ser uma possível demonstração de fadiga, insatisfação, infelicidades, fatores que podem influenciar na qualidade de vida e produtividade do indivíduo. Para o Autor Oliveira (2010), não é difícil por meio de observação, analisar alguns dos comportamentos dos trabalhadores em seus postos de trabalho. Segundo ele os trabalhadores demonstram a falta de interesse, expressão de cansaço, desatenção, irritabilidade e reclamação constante do serviço. Para ele, esse é um dos pontos aparente de fadiga e insatisfação do trabalho. Bertolín & Calvo (1997) dizem que essas respostas comportamentais, poderiam estar relacionadas a fadiga e a falta de qualidade de vida, gerando a insatisfação no ambiente de trabalho.

Já ZANELLI (2004), descreve que o sentimento relacionado ao trabalho de uma pessoa ganha destaque entre os estudiosos da área, e começa a chamar a atenção das organizações para a relevância do assunto, pois está inteiramente ligado a organização, assim como, seus objetivos serem alcançados, dependem diretamente da satisfação do trabalhador, ou seja, uma educação que se leva em consideração a satisfação no trabalho, pois essa está diretamente ligada ao indivíduo trabalhador e influencia em seus resultados e produtividade.

As estratégias organizacionais estão ligadas a satisfação e ao envolvimento dos indivíduos no trabalho. Uma vez que desse modo, os resultados organizacionais obtidos, são mais satisfatórios, como a alta produtividade, alto desempenho, baixo absenteísmo e baixa rotatividade. (ZANELLI, 2004). Para tanto, as experiências organizacionais de um indivíduo se irradiam para a vida social e familiar do mesmo. Dessa forma, pode representar uma forte influência do trabalho, na saúde

mental e física, na vida familiar e nos vínculos afetivos. (ZANELLI, 2002).

3 QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

Há que se considerar, que dentre algumas pesquisas realizadas, a promoção de qualidade de vida dentro das organizações, também podem demonstrar alguma ligação entre o bem-estar com a satisfação no trabalho. Dentre alguns desses programas, evidenciam-se atividades que promovam a saúde do trabalhador, ginástica laboral, exercícios físicos, atividades recreativas, e que relacionassem o estado de ânimo, o otimismo e a autoestima. (ZANELLI, 2004). Outra vertente dentre os estudiosos, também envolvem as relações dentro do ambiente de trabalho, como a chefia, colegas de trabalho, planos de cargos e salários e a própria rotina da empresa. Esses fatores vêm de encontro com o indivíduo, pois esse, pode favorecer ou desfavorecer o relacionamento do trabalhador junto à organização. (ZANELLI, 2004).

Outra temática envolvida com a satisfação no trabalho é o envolvimento que esse indivíduo tem com o trabalho. Esse envolvimento, possui algumas categorias distintas para que ocorra seu aparecimento. Dentre elas, destacam-se as variáveis da personalidade, características do cargo, características dos líderes e papéis organizacionais. (ZANELLI, 2002). Ainda existem outros fatores que influenciam no envolvimento com o trabalho, por exemplo, as características pessoais e as variáveis da personalidade. Dentre essas, encontram-se a adoção de ética protestante, controle, autoestima e necessidade de crescimento. (ZANELLI).

A relação entre o trabalho e a satisfação faz parte dos fatores que influenciam as pessoas a se comprometerem com a organização, aumentando os níveis de produtividade e desempenho, e ainda diminuindo a taxa de absenteísmo e rotatividade no trabalho, o que em

particular é uma das dificuldades relatadas pelos gestores do Shopping em questão. (ZANELLI). Para que o colaborador possa se sentir satisfeito com o seu trabalho, e, em seu ambiente de trabalho, é necessário levar em conta suas necessidades básicas, e avaliar o quanto se promove a qualidade de vida desse trabalhador dentro da empresa, no horário de trabalho, e ainda como está sua saúde para que possa ter um bom desempenho. (ZANELLI, 2002).

3.1 QUALIDADE DE VIDA E HUMANIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO

Estudos voltados para a humanização das relações de trabalho colocam em evidência a qualidade de vida dos trabalhadores para a satisfação dos mesmos. Desde a década de setenta, o interesse por estudos dessa área só tem crescido, no Brasil a maior ênfase surgiu nos anos oitenta. (VASCONCELOS, 2001).

As empresas sofreram mudanças expressivas devido a mudanças na economia mundial, nas relações com o trabalho, na tecnologia e nas relações sociais e políticas. Diante dessa realidade as corporações se posicionam para enfrentar a competitividade. As ações envolvem integrar os objetivos individuais e organizacionais.

O tema qualidade de vida dos funcionários lidera as preocupações das organizações como um todo. Nos últimos anos o esforço das empresas para continuar no mercado é gigantesco, atribuindo também enorme desgaste e esforço aos seus colaboradores que afetam diretamente a qualidade de vida dos cidadãos causando a fadiga. (VASCONCELOS, 2001,p.26).

Para Julião (2001), o conceito de qualidade de vida no trabalho abrange ações da empresa com diagnóstico, implantação de melhorias, inovações gerenciais, tecnológicas e estruturais dentro e fora do ambiente corporativo, com o objetivo de proporcionar condições integrais de desenvolvimento humano na realização de suas atividades de trabalho.

As empresas da atualidade contam com inúmeras estratégias e métodos para melhorar a qualidade de vida de suas equipes considerando os grandes benefícios que podem atingir como a diminuição do absenteísmo, redução da rotatividade, postura mais favorável ao trabalho, redução da fadiga, promoção de saúde e segurança, integração social. O investimento em melhorias proporciona aumento na produtividade, além de promover a satisfação e motivação dos funcionários.

Os vínculos do indivíduo com a organização, seu comprometimento, participação e preocupação com o trabalho bem-feito, são reforçados quando a empresa se preocupa com eles proporcionando melhores condições nos ambientes, na tarefa e jornada, remuneração, na alimentação e bem-estar. (VASCONCELOS, 2001,p. 28).

Para as empresas alcançarem seus objetivos e manterem a qualidade de seus produtos depende diretamente da qualidade de vida das pessoas envolvidas na atividade, pois a desmotivação e saúde afetada geram erros na execução das atividades.

3.2 QUALIDADE DE VIDA COMO DIREITO DO SER HUMANO

É preciso destacar que qualidade de vida no cotidiano é representado por respostas individuais aos efeitos físicos, mentais e sociais, somando-se a interpretação do observador e do observado, ou

seja, caracteriza-se como fenômeno que permite uma avaliação de algo ou alguém. (SUZUKI 2002). Uma amplitude maior do conceito de QV é encontrado na Constituição Federal Brasileira que dispõe em seu artigo 225, que:

Todos têm o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (art. 225 da Constituição Federal do Brasil,1988).

Diante destas necessidades, percebe-se que para assegurar tais direitos, é necessário a intervenção do Poder Público, além de outras instituições, visando o controle de vários fatores sociais e psicológicos, ou seja, controle de condições e aspectos que representam dimensões diversos de qualidade de vida, não restringindo-a somente a ideia de bem-estar.

É preciso ainda destacar na educação o conceito de qualidade de vida, comumente é relacionada a ideia de bem-estar material, ou seja, posse de bens e confortos básicos. Frequentemente pessoas contrapõem-se no tocante às suas condições de vida ao conceito de acumulação de bens materiais, numa tentativa de mostrar que QV é desta forma. (ROMANO 1993).

Em contrapartida a Organização Mundial de Saúde (1998), também apresenta um conceito amplo de qualidade de vida: “a percepção do indivíduo acerca de sua posição na vida, no contexto cultural e sistema de valores do local onde vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”. Observa-se que tal definição abrange a totalidade dos domínios e funcionamentos do indivíduo. Minayo (2000), ao definir qualidade de vida como condições físicas, psicológica e interações sociais, capacidade de equilíbrio funcional e de

bem estar, assim como, condições econômicas e condições “religiosas” e/ou “espirituais” do indivíduo.

Já Romano (1993) descreve qualidade de vida como um conceito de difícil definição. Para Autora, QV envolve indicadores objetivos e subjetivos, associados à satisfação pessoal e noção de saúde. Analisa-se então que neste sentido, qualidade de vida agrupa um conjunto de aspectos do indivíduo, sendo eles: objetivos e subjetivos, ou seja, uma compreensão que vai além de uma interpretação e influências apenas sociais ou psicológicas.

Cabe, ainda, mencionar que Qualidade de vida na educação e trabalho é apresentada como condições necessárias para a satisfação individuais das necessidades e dos desejos, permeados atividades que permitam tanto o desenvolvimento pessoal como a autorrealização (ROMANO, 1993).

4 BAIXO NÍVEL DE ESCOLARIDADE E OPORTUNIDADES NO MERCADO DE TRABALHO

A educação constitui-se aspecto fundamental para o bem-estar de seu povo, no Brasil as diferenças educacionais são espantosas, resultando nas diferenças salariais. Tornando a educação o maior fator de desigualdade brasileira pela falha na distribuição da educação. (FILHO, 2001). As tecnologias da informação, as redes virtuais de comunicação formam a nova ordem econômica e o conhecimento assume papel principal, essa nova realidade afeta diretamente os trabalhadores, pela grande concorrência. (FOGAÇA E SALM, 2006).

Estudiosos do desenvolvimento do trabalho destacam a importância dos estudos para os indivíduos, o nível de escolaridade é o principal determinante de renda, salários altos não são oferecidos para as classes baixas ou com pouca educação. O ensino fundamental aumenta

em 5% o salário com relação ao profissional que possui apenas o ensino básico, 38% para indivíduos com ensino médio, 141% para quem conclui o ensino superior completo. (FOGAÇA E SALM, 2006).

Conforme Fogaça e Salm (2006), a baixa escolaridade forma um aspecto restritivo ao ingresso no mercado de trabalho, a realidade do mercado mostra que na nova estrutura econômica as chances de conseguir um emprego mudam de acordo com a escolaridade. Nos últimos anos houve um aumento da exigência nas oportunidades de trabalho com relação a escolaridade até mesmo em atividades consideradas simples que antes não se exigia, um exemplo são os frentistas, todos os postos passaram por modificações e atualmente são todos informatizados.

As oportunidades de empregos oferecidas no mercado estão diretamente relacionadas com o nível de escolaridade e pobreza dos indivíduos. No Brasil os estudos sobre a educação reforçam as classes pobres devido às crianças sofrerem dificuldade de aprendizado justificando os altos níveis de repetência e evasão escolar devido ao fracasso. (FOGAÇA E SALM, 2006).

Para Fogaça e Salm (2006), diferente de outros países o Brasil só começou a tomar medidas para os problemas educacionais recentemente, as ações têm resultado num aumento expressivo de matrículas no ensino médio, o crescimento chega a 57% das matrículas que equivale a 3 milhões de novos estudantes.

A procura por profissionais bem qualificados é uma realidade do mercado, para cargos de administradores, gerenciais e profissionais com cursos técnicos, entretanto isso abriu mais procura por profissionais com baixo nível de qualificação em profissões simples como serviços gerais e limpeza, auxiliar de produção, atendentes, porém o número de profissionais interessados nessas ofertas reduziu muito. (FOGAÇA E SALM, 2006).

Para aqueles que não conseguiram concluir os estudos na infância o processo de formação de estudo depois de adulto é mais difícil, não conseguem conciliar com os estudos e trabalho se tornando um obstáculo, para as mulheres a dificuldade é ainda maior pelas tarefas domésticas, elas não conseguem alcançar seus objetivos devido a falha na escolarização, se sujeitando a aceitar qualquer trabalho por mais simples e precária que sejam as condições da empresa, em muitos casos atuando como domésticas por mínimos salários. (FOGAÇA E SALM, 2006).

Os esforços e investimentos em estudo devem ser feitos o mais cedo possível para conseguir usufruir do investimento com a educação, possuindo melhores opções e chances no mercado corporativo, o número de desempregados com baixo nível de escolaridade é ainda maior, o desemprego é menor para os mais qualificados. (FOGAÇA E SALM, 2006).

A desigualdade brasileira com relação à renda é gritante a ênfase na educação é um fator decisivo para a diferença de renda, confirmando as estatísticas de quanto mais estudo se tem mais possibilidade de empregabilidade há. (FOGAÇA E SALM, 2006). Um dos principais problemas da educação do Brasil é a baixa porcentagem de alunos que progredem no término do ensino médio para o ensino superior, o progresso educacional no Brasil é considerado lento em comparação com outros países, nos últimos anos houve uma melhora no nível de educação da população brasileira, porém essa mudança ainda é considerada pequena comparada a países que se encontravam na mesma situação. O motivo apresentado é que os estudantes param de estudar após o ensino médio não entrando na universidade. (FILHO, 2001).

Esse é um desafio para as políticas públicas, pensar em estratégias para aumentar a qualificação dos mais pobres para adaptá-los ao novo mercado de trabalho. (FILHO, 2001).

5 A TECNOLOGIA NAS RELAÇÕES HUMANAS E TRABALHO

A história da evolução do ser humano passa a moldar-se após a descoberta do fogo e utilização de ferramentas que evoluem à medida que o homem passa a perceber suas principais necessidades e habilidades, além da evolução da sua própria forma de se comunicar que, da oralidade à escrita, hoje temos as formas mais modernas de comunicação. (ROCHA, P. C. S., JUCÁ, S. C. S., SILVA, S. A, 2019).

Surtem, então, as primeiras formas de organização em uma sociedade pré-industrial, agrária, de moldes tradicionais e ligada a terra. Com o advento das primeiras máquinas, a Revolução Industrial surge como fruto de uma ideologia capitalista que passa a predominar, interferindo diretamente nas relações de trabalho, nas condições de saúde e no próprio modo de vida.

Quando o trabalho operário e a expansão das indústrias perdem a força, a estrutura social é alterada a partir do trabalho voltado aos serviços, com a busca pela qualificação e melhorias na qualidade de vida, tendo em vista que as condições de trabalho no ambiente industrial eram precárias, sendo exclusivamente um labor manual, com baixa remuneração. Com isso, a busca pela qualificação e inserção das tecnologias em todos os ramos da sociedade levou aos avanços que hoje conhecemos.

De todos os avanços tecnológicos observados, o mais presente deles é, sem dúvidas, os computadores – seguidos dos demais aparelhos digitais – e a internet. A era atual é conhecida como a Era Digital, já que tais aparelhos digitais com acesso à internet hoje se encontra presente em todos os setores da sociedade, interferindo no comércio, na prestação de serviços, no entretenimento e nas relações sociais (KOHN, K., MORAES, C.H., 2007).

Conforme dito, desde o enfraquecimento do trabalho industrial, as tecnologias passaram a se inserir cada vez mais nas relações de emprego, alterando, inclusive, a formação do mercado de trabalho. Hoje, a busca pela qualificação não é mais uma busca por conhecimento para oferta de serviços de qualidade à população, mas sim pelo domínio das plataformas digitais inserindo-se nos meios de comunicação para ser visto, diante de tantos profissionais à procura de seu espaço no mercado digital.

No âmbito das relações humanas, a tecnologia auxilia na conexão instantânea com as relações afetivas. No âmbito do trabalho, a tecnologia viabiliza a flexibilização e o equilíbrio entre a vida profissional e pessoal, permitindo, pelos meios digitais, o alcance de inúmeros indivíduos. Na educação e no processo formativo, oferece técnicas de aprendizado personalizados, com acesso a uma variedade de áreas do conhecimento, democratizando o ensino. Ou seja, o fato de estar presente em todos os ramos da nossa vida, se utilizada para os fins adequados, a tecnologia se mostra uma verdadeira aliada na melhoria da qualidade de vida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar a relação entre trabalho e educação como fator preponderante para a qualidade de vida, são de extrema urgência, pois verificou-se que ainda há poucas discussões e bibliografia a respeito do trabalho como qualidade de vida. Embora historicamente a educação profissional e tecnológicas não sejam particularmente recentes, existe a importância da continuidade do tema e estudo sobre a educação profissionalizante como tema central na atualidade. Percebe-se a importância de refletir e emergir de formas preventivas e remediadoras.

Diante do exposto, em que pese a tecnologia ter seu papel fundamental na vida humana, ela tem se mostrado uma forte aliada no processo formativo e de qualificação dos indivíduos, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida. A mudança da modalidade de trabalho do operário/industrial para o de prestação de serviços tem incentivado à busca por qualificação e por inserção no mercado de trabalho, especialmente dentro do cenário digital, permitindo o acesso instantâneo a informações e recursos educacionais que ajudam na formação do cidadão e na prestação de serviço à comunidade.

Acredita-se que esta obra trouxe uma imersão teórica, destacando as fontes que ressaltam a importância da educação na sociedade e no ambiente e nas condições de trabalho no cotidiano social. Destaca-se ainda na historicidade do trabalho e educação a continuidade da reflexão e discussão sobre a oportunidade que o estudo (educação) traz como benefícios e contribuição de qualidade de vida. Ainda pondera-se a urgência de prevenção e intervenção voltadas para a importância da educação profissionalizante no país em todas as esferas educacionais.

REFERÊNCIAS

BERTOLÍN, J. M. & Calvo, J. (1997). **Síndrome de fadiga crônica: é Ser o no ser?**. Editorial, Revista Medicina Clínica, 108(15), 577-579.

BONETI, Lindomar. **Políticas públicas por dentro**. 3 ed. Buenos Aires: CLACSO, 2017

CASCIO, Jamais. **Facing the Age of Chaos**. Medium, 2020. Disponível em: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d> . Acesso em: 29 de mai. 2023.

Conselho Nacional de Saúde (Br). 2000.

Conselho Nacional de Saúde (Br). **Resolução no 196 de 10 de outubro de 1996. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. *Bioética*. 1998; 4 (2):15-25.

DEJOURS, C., DESSORS, D. & DESRIAUX, F. (1993). **Por um trabalho, fator de equilíbrio**. *Revista de Administração de Empresas*, 33(3), 98-104.

DUBET, François. **As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas**. *Revista: Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, no 29, jan./abr. 2012, p. 22-70.

FILHO, Menezes. AQUINO. Naercio. **A Evolução da Educação no Brasil e seu Impacto no Mercado de Trabalho**, 2001. Disponível em: <http://www.anj.org.br/pje/biblioteca/publicacoes/A%20Evolucao%20da%20educacao%20no%20Brasil%20e%20seu%20impacto%20no%20Mercado%20de%20trabalho.pdf> Data de acesso: 18/03/2017.

FILIPAK, Sirley Terezinha. GISI, Maria Lourdes. HANHART, Siegfried. **As Políticas de Educação Superior e as Possibilidades da Democratização do Acesso**. Formação de Professores. História, políticas educacionais e práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2015.

FOGACA, Azuete e SALM, Cláudio L.. **Educação, trabalho e mercado de trabalho no Brasil**. *Cienc. Cult.* [online]. 2006, vol.58, n.4, pp. 42-43. ISSN 2317-6660.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

G1. **Brasil ocupa 60ª posição em ranking de educação em lista com 76 países**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/brasil-ocupa-60-posicao-em-ranking-de-educacao-em-lista-com-76-paises.html>>. Acesso em 07/12/18.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Taxa de ingresso ao nível superior é maior entre alunos da rede privada**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23300-taxa-de-acesso-ao-nivel-superior-e-maior-entre-alunos-da-rede-privada>>. Acesso em 07/12/18.

JULIAO, Patrícia. **Qualidade de Vida no Trabalho: Avaliação em Empresa do setor automobilístico a partir do clima organizacional e do sistema baseado na especificação técnica ISO/TS 16.949**. São Paulo/2001: Universidade de São Paulo,(Trabalho de conclusão de curso de graduação).

JUNIOR, H. A. C. **Arte e tecnologia africana no tempo do escravismo criminoso**. Revista Espaço Acadêmico, nº 166, março de 2015.

KOHN, K., MORAES, C.H. **O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Santos, 29 de agosto a 2 de setembro de 2007.

LAFETÁ, Claude. Jean, DURÃES Magea. Geraldo, FERREIRA, Menezes de Aparecida. Marília. **A prática regular de exercícios físicos e a prevalência da fadiga ocupacional e de distúrbios algícos em auxiliares de limpeza**, 2010. Disponível em:

<http://www.efdeportes.com/efd146/fadiga-ocupacional-em-auxiliares-de-limpeza.htm> Data de acesso: 27/04/2017.

MARTINS, D. **Marketing Digital. Criação de um e-book descomplicado para grupos de voluntariado.** Universidade do Porto, setembro de 2010.

MINAYO et al. **Qualidade de vida e saúde:** um debate necessário. Revista Ciência e Saúde Coletiva, v. 5, n. 1, 2000.

OLIVEIRA, Juliana Roman dos Santos et al . **Fadiga no trabalho: como o psicólogo pode atuar?**. Psicol. estud., Maringá , v. 15, n. 3, p. 633-638, set. 2010
Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000300021&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 abr. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722010000300021>.

RIBEIRO, Marlene. **Educação para cidadania, questão colocada pelos movimentos sociais.** Educ. Pesqui. [online]. 2002, vol.28, n.2, pp.113-128.

ROCHA, P. C. S., JUCÁ, S. C. S., SILVA, S. A. **A evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação na perspectiva de Touraine, Bell e Castells.** Research, Society and Development, 2019, vol. 8, núm. 5, 2019.

ROMANO, B. W. **Qualidade de vida: teoria e prática.** Rev. Soe. Cardiol. Est. São Paulo, v. 3, n. 6, p. 6-9, 1993. Supl. A ROMÃO JR JE, Olinto SWL, Canziani ME, Praxedes JN, Santello JL & Moreira JCM. (2003). Censo SBN 2002: **informações epidemiológicas das unidades de diálise do Brasil.** Jornal Brasileiro de Nefrologia, 25: p.188-199.

SILVA, S.C. **Estágios de núcleo básico na formação do Psicólogo: experiências de desafios e conquistas.** Psicologia para a América Latina, nº 5, México, fev. 2006.

SUZUKI, K. **Pesquisa sobre a qualidade de vida de pacientes de UTI: uma revisão de literatura.**[dissertação]. São Paulo (SP): Escola de Enfermagem /USP; 2002.

TELES, N., CALDAS, J.C. **Tecnologia e Trabalho no século XXI: uma proposta de abordagem.** Centro de Estudos Sociais - Laboratório Associado - Universidade de Coimbra, 2019.

VASCONCELOS, Anselmo Ferreira. **Qualidade de Vida no Trabalho: Origem, Evolução e Perspectivas.** Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo: 2001, Janeiro/Março, p.23-35.

WORD ECONOMIC FORUM. **The Future of Jobs Reports 2020.**

Disponível em:

https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf.

Acesso em: 30 de mai. 2023.

ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio Virgilio Bittencourt (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil** . Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANELLI, JOSÉ CARLOS. **O psicólogo nas organizações de trabalho** . Porto Alegre: Artmed, 2002.

Capítulo - 9

A percepção dos estudantes do ensino superior de uma Instituição moçambicana sobre potencialidades da Educação a Distância em contextos de emergência

doi.org/10.52139/livrologia9786580329724_9

Lino Marques Samuel

Introdução

A Educação à Distância, no contexto da emergência, aparece com grandes potencialidades dado que permitiu às instituições de ensino, e de modo particular para algumas do ensino superior dar continuidade das suas actividades lectivas usando as plataformas digitais educativas bem como ajudou a perceber as suas lacunas tecnológicas.

Assim, com o propósito de compreender a percepção dos estudantes do ensino superior sobre as potencialidades que o Ensino a Distância teve, no contexto da emergência, aos estudantes do ensino superior em Quelimane foi elaborada uma pesquisa onde participaram 251 estudantes.

A pesquisa teve como problema de partida: quais foram as percepções dos estudantes do ensino superior sobre as potencialidades do Ensino a Distância no contexto da emergência?

Face a este problema foram traçados os seguintes objectivos: geral, compreender a percepção dos estudantes do ensino superior sobre potencialidades proporcionadas pelo Ensino a Distância face ao emergência e,

específicos: identificar as potencialidades e desafios enfrentadas pelos estudantes do ensino superior no uso das ferramentas digitais impostas pela emergência; descrever as potencialidades do uso das ferramentas digitais no ensino superior no período da pandemia; analisar a importância do uso das ferramentas digitais como instrumento de aprendizagem à distância para os estudantes face a imposição da emergência.

Em termos metodológicos, a pesquisa é qualitativa, dado que procurava compreender as percepções que os estudantes do ensino superior têm sobre as potencialidades que a Educação a Distância teve, no processo de ensino e aprendizagem, no período do confinamento, onde as instituições do ensino foram fechadas como forma de evitar a propagação do vírus.

Para alcançar os objectivos propostos, foi utilizado o estudo de caso, tendo sido seleccionada uma instituição do ensino superior sediada na cidade de Quelimane, que na altura do confinamento conseguiu dar continuidade das actividades lectivas através das plataformas digitais.

O instrumento utilizado para a recolha de dados foi a Google Formulário. A opção por esta ferramenta deveu-se as imposições da emergência, uma vez que, neste período, não foi possível ter o contacto presencial dos estudantes em estudo.

A selecção dos participantes foi por acessibilidade, ou seja, a partir dos contactos existentes na base de dados foram enviadas mensagens com o link das perguntas superior aos que reponderam. Deste trabalho, resultou no número de respostas daqueles que se mostraram disponíveis para participar no estudo.

O formulário da Google foi enviado aos estudantes, pelo WhatsApp, através dos Coordenadores dos cursos. Dado que as perguntas eram abertas, houve necessidade de usar a análise de conteúdo para facilitar a análise e interpretação dos dados.

Para facilitar a análise e interpretação dos resultados, foram elaboradas duas categorias: potencialidades do ensino, usando as ferramentas a distância no período de estado de emergência, e desafios do ensino, utilizando as ferramentas a distância no período de estado de emergência. Igualmente, foram elaboradas as seguintes subcategorias: liberdade de estudo, autonomia na aprendizagem, facilitação do distanciamento social e o contacto com outras pessoas, facilidade de continuação de estudo, dificuldades de acesso a internet, falta de preparação dos estudantes e professores, falta de domínio das plataformas parte dos estudantes e professores, o estudo a distância exige mais organização e planificação do estudante. É de salientar que, as subcategorias foram extraídas dos objectivos específicos e das respostas dadas pelos estudantes.

Análise e interpretação dos resultados

1. Potencialidades do ensino usando as ferramentas a distância no período de Estado de Emergência

No período em que decorreu o Estado de Emergência em Moçambique imposto pela emergência as instituições de ensino mantiveram-se encerradas, não havendo possibilidade de contacto presencial entre estudantes e professores.

Para tal, as instituições foram obrigadas a reinventarem as metodologias de ensino para garantir a continuidade das actividades lectivas. O Ensino a Distância foi a metodologia encontrada por algumas delas através das plataformas digitais. Nesta linha de pensamento, García-Peñalvo e Corell (2020) argumentam que a experiência vivida durante o período de confinamento obriga as universidades a redefinirem as suas metodologias de ensino, passando do modelo presencial ou híbrido ao modelo totalmente online se pretenderem atingir os seus objectivos educacionais.

Assim, a pesquisa procurou entender, juntos dos estudantes, as oportunidades de aprendizagem que a metodologia de ensino a distância adotada pelas universidades criou nos estudantes. Nesse contexto, os estudantes evidenciaram a liberdade de estudo, autonomia na aprendizagem, facilitação do distanciamento social e o contacto com outras pessoas, facilidade de continuação de estudo. Para explicitar melhor as potencialidades evidenciadas pelos estudantes passamos a desenvolver cada um deles de forma sumária.

1.1. Liberdade de estudo

Para os estudantes envolvidos na pesquisa, o estudo à distância permitiu-lhes ganhar a liberdade de estudo. O grupo dos participantes destacou que o estudo a distância dá a liberdade o que mais gostam, estabelecer um cronograma de estudo, o que não acontece no estudo presencial onde as aulas seguem o ritmo e o cronograma de aprendizagem estabelecido pelos professores.

Assim, 25 estudantes participantes no estudo deu o seu testemunho, afirmando que, *um dos principais motivos que tem feito as pessoas escolherem fazer um curso online é a liberdade que elas têm para estudar aquilo que mais gostam. Normalmente, em uma sala de aula o aluno tem um cronograma educacional a seguir. Isso significa que, mesmo que ele não se interesse por alguns temas de uma determinada área, se ele está matriculado em um curso presencial, terá que assistir aquelas aulas e seguir à risca todo plano de aula daquele curso.*

Outro grupo de estudantes, sobre o mesmo assunto, destacou, por um lado, que o ensino a distância dá a possibilidade dos que não podem deixar o local de trabalho para continuar os estudos possam ingressar numa Instituição do Ensino Superior e, por outro, neste período de emergência, através das plataformas digitais permite realizar exercícios, fazer trabalhos de campo, ter acesso aos manuais de estudo e outras actividades conforme o que foi aludido por 15 estudantes participantes

do estudo, *na nossa opinião a educação a distância tem, sim, potencialidades enquanto modelo para o ensino, principalmente para os estudantes que trabalham, uma vez que podemos aceder na plataforma para fazer exercícios, trabalhos, ter acesso a manuais, apontamentos o que seria equivalente a educação presencial.*

O estudo a distância permite ao estudante escolher o tempo e lugar onde quer dedicar-se aos estudos, sem imposição do professor e, também, permite que o mesmo selecione a conteúdo que quer estudar, uma vez que, pelo uso de metodologias activas, o professor consegue que o aluno seja mais activo na construção do conhecimento, a aprendizagem torna-se eficaz e expressiva e o estudante atinge a autonomia no processo de aprendizagem (Silva, *et al.*, 2018).

Na mesma linha de sentido, o Ensino a Distância é um momento para a flexibilização de oportunidade e campos de estudo dos sujeitos pedagógicos (Slomski, Araújo, Camargo & Weffort, 2016). Por outras palavras, ao Ensino a Distância estão adjacentes as metodologias activas que permitem aos sujeitos de aprendizagem construir o conhecimento sem que necessariamente estejam no mesmo lugar e ao mesmo tempo.

1.2. Autonomia na aprendizagem

Para além da liberdade de estudo, os participantes destacaram que o Ensino a Distância dá autonomia aos estudantes de escolherem o horário conveniente para estudar os conteúdos de aprendizagem, principalmente quando o estudante é trabalhador, porque o estudar a distância não requer a deslocação do estudante à universidade. Por outro lado, abre espaço para mais dedicação aos estudos pela autonomia dada ao aprendente.

Estas oportunidades foram evidenciadas por 25 estudantes participantes do estudo na seguinte argumentação: *além de poder escolher o que estudar, uma grande vantagem da educação a distância para os alunos é que eles*

têm autonomia para estudarem no horário que quiserem. Por não precisar de se deslocar para uma instituição de ensino, é possível eleger o horário mais adequado para cada pessoa, ou seja, se você trabalha pela manhã, pode fazer seu curso à noite ou até mesmo em seu horário de almoço. Mais tempo de dedicação: quando fazemos um curso presencial, as aulas já são pré-estabelecidas com uma determinada carga horária, já com a educação a distância é possível escolher apenas um tema de cada vez e, com isso, dedicar-se exclusivamente a um assunto específico durante um tempo. Então, o estudante pode estudar com mais dedicação cada conteúdo que escolher.

Portanto, o Ensino a Distância requer muita autonomia do estudante na construção do saber. Mas, para que o estudante alcance autonomia na aprendizagem requer a reformulação dos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, a mudança das metodologias de ensino por parte do professor e de aprendizagem para o estudante e, isso passa por introduzir mais debates sobre os conteúdos usando os métodos activos (Silva, *et al.*, 2018).

Por outro lado, apesar da autonomia do estudante, as metodologias adoptadas, na Educação a Distância, devem permitir que haja uma interacção compreensiva para todos os interlocutores, como testemunham (Neves, *et al.*, 2018) ao afirmarem que no Ensino a Distância deve aplicar-se uma metodologia que permita aos alunos e professores ter uma interacção compreensiva sobre as matérias a tratar nas plataformas digitais. Na mesma linha de pensamento, Samuel (2020) refere que as metodologias activas “estão também associados aos conceitos: aprendizagem aberta, autónoma, partilhado e independente. Neste contexto, trata-se de uma educação que procura dar a liberdade ao aprendente na construção do conhecimento, sem a intervenção directa do professor que passa a assumir novos papéis” (p. 50).

Porém, o processo de construção da autonomia do estudante requer a incorporação da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem,

implica, também, alteração de papéis do professor e do aluno, principalmente, quando isso envolve adoção de metodologias activas, dado que, ao professor é exigido aquisição de diferentes competências que lhe permitem a gestão do processo de ensino e aprendizagem e ao aluno a competência activa na construção do conhecimento (Nazario, Leme & Vizentim, 2018).

Apesar desta alteração de papéis entre o professor e o aluno, o papel não desaparece do cenário educativo pois, “mesmo com essa autonomia discente quanto ao aprendizado tecnológico e o acesso a fontes de informação, o docente continua a ter um papel essencial, especialmente se levarmos em consideração que nos ambientes informacionais há predominio da cultura e do entretenimento” (Santos, 2015, p. 40).

Portanto não basta disponibilizar o material, porque somente disponibilizar o conteúdo para o aluno não é o suficiente. É necessário promover a sua autonomia por meio de suporte contextual (Godoi & Oliveira, 2016). Por outro lado, o estudante e o professor, que enveredam pela Educação a Distância deve estar predisposto a seguir as metodologias activas que uma das características delas é o maior envolvimento do estudante no processo de ensino e aprendizagem, de modo específico, quando o ensino é híbrido (Morán, 2015).

1.3. Facilitação do distanciamento social e o contacto com outras pessoas

Em momentos críticos impostos pela emergência, o distanciamento social aparece como um dos aspectos importante para evitar a contaminação e a propagação da doença entre as pessoas. Assim, as universidades ao implementarem o ensino a distância permitiram que os estudantes respeitassem o distanciamento social, dado que, os estudos eram feitos a partir de casa. Este facto, foi destacado por 30 estudantes que participaram do estudo ao afirmarem que *o ensino a distância diminui a distância e o contacto com outras pessoas na sala, estudando em qualquer parte*

onde estiver sem precisar de se encontrar com o professor, evita contacto interpessoal e em tempos de pandemias, favorece o distanciamento devido a emergência e robusta a pesquisa científica.

O ensino através da educação a distância evidencia algumas características como “sendo aquelas que marcam o processo de ensino e aprendizagem, através desta modalidade educativa, tais como: aprendizagem programada e planificada, mediação tecnológica, interações virtuais, aprendizagem aberta no tempo e no espaço, separação física entre o professor e os alunos” (Samuel, 2020, p. 50).

Na mesma linha de pensamento, o Plano Estratégico do Ensino a Distância defende que o Ensino a Distância é um “modelo de ensino que se distingue pela separação entre aluno e professor, uso da tecnologia para mediar a aprendizagem, comunicação bidireccional que permite a interação entre alunos, professores e tutores, possibilidade de encontros presenciais para tutorias” (Ministros, 2013, p. 11).

Na mesma perspectiva, Santos (2015) destaca no conceito de educação a distância que apresenta dois elementos importantes que caracterizam esta modalidade: o desenvolvimento de actividades educativas em lugares e tempos diversos. O que implica a despesa da presença física dos interlocutores do processo de aprendizagem, uma vez que, permitem o distanciamento entre estudantes e professores. Portanto, a separação física dos estudantes entre si e com o professor permite a redução de possíveis contactos num ambiente de riscos de contaminação das doenças epidemiológicas.

1.4. Facilidade de continuação de estudo

A outra potencialidade destacada por um grupo de 15 estudantes participantes do estudo foi a possibilidade que a adopção do Educação a Distância permitiu aos estudantes continuarem os estudos mesmo com as portas da universidade encerradas devido a pandemia.

Outrossim, o ensino a distância permitiu que os estudantes economizassem um pouco com os gastos em hospedagem, deslocações (para os estudantes trabalhadores) e outras despesas, uma vez que, muitos regressam as suas zonas de origem e ao convívio familiar e, mesmo assim, continuaram a estudar.

Este aspecto foi realçado através da informação fornecida pelos entrevistados segundo a qual: *a facilidade de continuação de estudo mesmo que a faculdade esteja fechada por causa da pandemia. É económica nos termos de redução de custos, hospedagem entre outros pressupostos que dificultam a vida dos estudantes. Permite o estudante a estar mais tempo no seu sector de trabalho de modo que ambas actividades decoram sem sobressaltos.*

O acesso à educação em Moçambique foi sempre um grande desafio pois a procura por instituições de ensino ainda é maior como testemunha o Plano Estratégico da Educação a Distância, ao afirmar que “o desfasamento entre a procura e a oferta educativa, poder-se-á questionar até que ponto é possível e viável tornar efectivo o direito à Educação a curto e médio prazo, recorrendo-se apenas aos processos presenciais de ensino- aprendizagem” (Conselho de Ministros, 2013, p. 14).

Portanto, para permitir que aqueles que não têm condições para aceder as instituições de ensino clássico, houve a necessidade de introduzir a Educação a Distância, pois, ela foi adoptada em Moçambique por se “reconhecer que as suas virtudes poderiam ser usadas para suprir necessidades de massas dispersas. É notório o esforço que instituições e pessoas individualmente têm feito para difundir, usar e ampliar a Educação a Distância para expandir as possibilidades de formação em diversos níveis” (Conselho de Ministros, 2013, p. 17).

2. Desafios do ensino usando as ferramentas a distância no período de estado de emergência

Os estudantes que participaram no estudo, apesar de terem destacado algumas potencialidades que o estudo trouxe, usando o ensino a distância no processo de aprendizagem, os mesmos não deixaram de realçar os grandes desafios que este método de ensino e aprendizagem constituiu durante a vigência do estado de emergência em que as aulas presenciais estiveram encerradas. Entre os desafios mencionados está a dificuldades que muitos enfrentaram para ter acesso a internet, falta de preparação dos estudantes e professores, falta de domínio das plataformas parte dos estudantes e professores, o estudo a distância exige mais organização e planejamento do estudante.

Portanto,

o desenvolvimento exponencial das tecnologias e, conseqüentemente, da educação a distância e do e-learning, bem como os novos públicos que têm acesso a este nível de ensino, colocam desafios geradores de inseguranças, de incertezas e de resistências em docentes e estudantes que se cruzam com expectativas, entusiasmo e desejo de inovação (Costa & Morgado, 2014, p. 4).

2.1. Dificuldade de acesso a internet

Em relação ao acesso a internet, a pesquisa procurou perceber dos estudantes se foi fácil ou não estar conectado as plataformas digitais sempre que houvesse uma actividade marcada.

Os resultados obtidos dos estudantes participantes da pesquisa mostraram que uma boa parte deles teve imensas dificuldades de aceder as plataformas digitais para realizar as actividades lectivas, facto que é evidenciado pelo trecho que se segue, onde 15 estudantes disseram que *deve-se criar condições necessárias visto que nem todos tem acesso a essas plataformas, pois o acesso a internet ainda é um grande desafio, e por outro lado, a*

falta de computador e até mesmo um celular com bom acesso, porque obriga ter isso.

Igualmente, os mesmos destacaram os altos custos com a internet, o que acarretava grandes gastos financeiros, como testemunham as palavras por eles proferidas ao afirmarem que, *a internet implicava custos altos e por isso exigia muitos gastos financeiros por parte da internet.*

Contudo, os que conseguiam aceder as plataformas digitais deparavam-se com *má qualidade da rede, oscilações da rede de comunicações.* Este por menor foi avançado por 24 estudantes que participaram do estudo.

As aulas através das plataformas digitais só podem acontecer por meio da conectividade da internet. Portanto, o acesso a internet é o elemento primordial para que haja actividade lectiva, principalmente, em períodos de confinamento imposta pela emergência.

No entanto, para alcançar esse desígnio era importante ter um dispositivo android ou um computador pessoal, megabytes suficientes que permitam ter mais tempo de conectividade. Em relação ao acesso a internet, num estudo realizado por Tumbo e Silva (2018) constataram que, entre os participantes do estudo, houve algumas dificuldades de acesso a internet originados pela falta de recursos financeiros para a compra dos pacotes de internet, falta de infraestruturas tecnológicas que oferecem internet de qualidade e a falta de domínio das ferramentas tecnológicas. Realidade que muitos estudantes, por dificuldades financeiras, estiveram na mesma situação dos participantes do estudo anteriormente mencionado.

Para permitir que este grupo de estudantes não fique fora do processo de aprendizagem é importante que “as instituições de ensino por sua vez, devem criar mecanismos para que docentes e alunos tenham acesso a equipamentos, softwares e outras tecnologias de telecomunicações para agregar no desenvolvimento pessoal e principalmente profissional

dos mesmos” (Santos, 2015, p. 40). Porém, para os estudantes era imperioso a conectividade para conseguirem entrar nas plataformas digitais utilizadas pelas universidades como forma de não perderem as matérias de aprendizagem que iam sendo lecionadas.

2.2. Falta de preparação dos estudantes e professores

A realidade moçambicana mostra que o ensino a distância ainda é uma modalidade nova e por ser assimilada, daí que, não constitui surpresa que haja alunos e professores com dificuldades de assimilar este novo modelo de ensinar e aprender.

Os resultados do estudo comprovaram que para além das dificuldades de aceder as plataformas, por falta de internet ou dispositivo que assim o permita, houve outra dificuldade inerente a própria preparação dos actores do processo, como explica um grupo de 32 estudantes através do excerto que diz o seguinte: *os docentes não se dão o tempo para responder as nossas questões, apenas um e outro é que se tem mostrado interessados em ensinar através da nova plataforma, não há um esclarecimento sobre algumas matérias em que o estudante não percebe ou tenha dúvidas sobre essa matéria. Entretanto teria potencialidade se os docentes passassem por uma capacitação de como dar aulas à distância e como ajudar o estudante caso tenha dificuldades. Para a nossa realidade, a nossa sociedade e o mundo estudantil ainda não está pronto, há dificuldades de gestão de tempo, desleixo do estudante em assimilação das aulas, há docentes não preparados, mas com o andar do tempo podemos nos adaptar.*

Portanto, pressupõe-se que as dificuldades dos professores têm de sanar as dúvidas dos estudantes seja por falta de domínio do modelo de ensino a distância.

Ainda há, um grupo de 19 estudantes que não aconselha a modalidade a distância pelos argumentos que eles avançam como: *não aconselharia este de tipo de educação a distância, visto que, apresenta muitas barreiras na*

parte dos estudantes. Certos estudantes passaram todo período de pandemia dando os seus trabalhos recomendados pelos docentes, a pessoas mais próximas delas. Porque questões de falta de domínio do uso das plataformas digitais. Moçambique ainda falta muito para investir no ensino a distância, não está preparado para ensino a distância. Para estes, o problema não está somente na falta de preparação dos estudantes sobre este modelo de ensino, mas, está também, na seriedade e responsabilidade dos estudantes na elaboração dos trabalhos e na realização das actividades lectivas.

No entanto, na perspectiva de Bissolotti, Nogueira e Pereira (2014) “com o devido estímulo, estudantes e professores podem aproveitar as informações, materiais e discussões que circulam em sites de redes sociais para complementar sua participação nos AVA’s” (p. 6). Por outras palavras, se os actores do processo de ensino e aprendizagem explorarem devidamente as ferramentas tecnológicas, elas complementarão o trabalho realizado em sala de aulas.

Neste mesmo diapasão, um grupo de 31 estudantes foi mais concreto, em relação a falta de preparação dos professores, ao afirmar que: *não só os alunos mas os professores também não estão preparados para a modalidade de ensino, os Docentes não explicam bem e são ausentes, alguns não levam muito a sério, ficam uma ou duas semanas sem dar aulas, a interação não é boa, as dúvidas não são esclarecidas com exactidão, fraca disponibilidade dos professores e muitos docentes não tem vontade de dar aulas e há falta de acompanhamento directo.*

As informações fornecidas pelos estudantes indicam que há muito trabalho por ser feito pelas instituições e pelos professores, individualmente, para que estes problemas sejam ultrapassados, pois são aspectos que não estão ligados à modalidade de ensino, mas sim com o compromisso ético do professor.

Entre os aspectos evidenciados pelo estudante, que ensombrou a aprendizagem durante as aulas na modalidade online, foi a fraca interação dos professores com os alunos. Este aspecto pode ter sido um grande factor desmotivador da aprendizagem, pois “um aluno que não obtém as devidas respostas para as suas dúvidas no ambiente virtual de aprendizagem pode sentir-se desmotivado para aprender por não receber a devida atenção dos professores e dos tutores” (Costa & Morgado, 2014, p. 80).

Entretanto, os professores podem explorar as ferramentas tecnológicas para estimular mais a aprendizagem dos estudantes e, isso, passa necessariamente por explorar actividades como as destacadas por Bissolotti, Nogueira e Pereira (2014) ao afirmarem que o professor desempenhando o seu novo papel de mediador pode:

incentivar a comunicação entre os participantes, para além das trocas de mensagens referentes ao conteúdo do curso e suas tarefas; proporcionar encontros por áudio e vídeo entre os participantes; estimular trocas sociais entre os alunos, em momentos de descontração nos encontros por vídeo conferência; provocar o compartilhamento de materiais externos (links, vídeos, imagens, áudios, documentos, sites, etc) entre os integrantes do grupo; identificar ambientes virtuais onde a maior parte do grupo se sinta à vontade e tirar proveito disso. Pode ser um grupo de e-mails, no Facebook, no Google Groups ou até mesmo troca de mensagens no Twitter. Com a ressalva de que, eventualmente, pode partir do grupo de alunos a criação desses espaços para a troca de mensagens, sem a presença do professor intencionalmente (p. 6).

Na perspectiva do que foi avançado anteriormente, os professores, dos alunos em estudo, devem procurar estimular mais através de actividades que os obriguem a investigar mais, caso contrário ficará esta sensação de que os professores não estão preparados para a nova abordagem de ensino.

Por outro lado, a sensação sentida pelos estudantes, que afirmam que os professores não estão preparados, pode ser originada pelo facto de que

muitos professores estão habituados a utilizar as plataformas digitais como mero repositório de informações e, para os alunos, as constantes distrações que as tecnologias oferecem com as diversões tecnológicas (*games*) (Bissolotti, Nogueira & Pereira, 2014).

Contudo, é responsabilidade do professor dar feedback ao aluno como forma ajuda-lo a ultrapassar o sentimento de falta de percepção da matéria em estudo, como esclarecem Bissolotti, Nogueira e Pereira (2014) que,

Feedback constante: O feedback constante sobre as atividades realizadas pelo aluno é importante para dar a noção de progresso sobre o que ele está fazendo e, principalmente, para dar uma orientação sobre o próximo passo. É uma característica essencial no processo de aprendizagem e que algumas vezes não é muito bem atendida, pois quando o aluno realiza algum exercício sozinho, ele não sabe como está seu progresso ou se está no caminho certo (p. 8).

Para o estudante, não são raras vezes que ele fica com o sentimento de insegurança naquilo que está a estudar e nas tarefas que está a realizar, principalmente, quando se trata de estudar a distância. Portanto, a presença do professor, através da retroalimentação constante, vai estimular o processo de aprendizagem.

2.3. Falta de domínio das plataformas por parte dos estudantes e professores

Para além da falta de preparação dos estudantes e professores sobre a modalidade a distância, os resultados mostraram que os estudantes submetidos a aulas online, por meio das diferentes plataformas, tiveram dificuldades em dominar as plataformas.

No estudo, 41 estudantes disseram que: *existem ainda muitos desafios no que tange ao domínio das plataformas a usar e as metodologias de ensino e aprendizagem. A nova forma de ensino não abrangia a todos os estudantes,*

foram vários dias perdendo aulas tentando se adaptar as plataformas. Mas com mais calma e tempo, ter as plataformas digitais como ferramenta de ensino será uma grande mais-valia.

Portanto, o domínio das plataformas é extremamente importante para que o estudante assim como o professor possam acompanhar as actividades neste processo de ensino, pois o contrário significa exclusão do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, num estudo realizado por Tumbo e Silva (2018) sobre o uso das plataformas digitais educativas mostrou que os participantes do estudo apresentaram resultados muito baixos em relação ao uso das mesmas, variando entre 7% a 19% de uso de plataformas de E-learning, serviço de publicação de vídeos, construção de sites, escrita colaborativo e repositório e partilha de ficheiros.

Num estudo realizado por Slomski, Araújo, Camargo e Weffort (2016) com professores e alunos sobre os desafios do ensino a distância, ficou evidente que é necessário que haja acções de “inclusão digital do grupo de professores e alunos por meio de processos formativos para desta forma garantir “a interação, o diálogo e a construção dos conhecimentos” (p. 145).

O professor, na nova era tecnológica, tem a exigência de saber utilizar perfeitamente as plataformas tecnológicas para poder melhorar as suas competências lectivas, e ao mesmo tempo atingir os objectivos educacionais, e servir de suporte para os estudantes, caso enfrentem dificuldades. Pois, caso isso não aconteça, pode provocar a desmotivação, visto que, “um aluno com dificuldades para usar as tecnologias e utilizar as ferramentas didáticas do curso pode sentir-se desmotivado no curso se não encontrar apoio suficiente para superar seus problemas” (Costa & Morgado, 2014, p. 80).

Portanto, para que o professor domine as ferramentas tecnológicas, as instituições de ensino devem apostar na formação dos seus professores,

conforme reforça Santos (2015) ao destacar que “as instituições de ensino por sua vez, devem criar mecanismos para que docentes e alunos tenham acesso a equipamentos, softwares e outras tecnologias de telecomunicações para agregar no desenvolvimento pessoal e principalmente profissional dos mesmos” (p. 43).

A mesma reflexão é desenvolvida por Slomski, Araujo, Camargo e Wefort, (2016) ao destacar que “a importância da formação e atualização dos docentes quanto às novas tecnologias e seu uso pedagógico, não apenas como mais uma técnica, mas como estratégia para a promoção da interação e a troca de experiências entre os alunos e professores” (p. 140).

Por outra, para a aplicação de métodos activos se requer capacitação do professor, aquisição de competências investigativas que irão permiti-lo pesquisar novas formas de leccionação em situações adversas e impulsionadas pelas mudanças tecnológicas ou conjunturais (Silva, *et al.*, 2018). Pois, caso não aconteça este elemento potencializador da acção docente, o mesmo enfrentará enormes dificuldades no exercício das suas funções tendo em conta as novas exigências impulsionadas pelas tecnologias.

2.4. O estudo a distância exige mais organização e planificação do estudante e do professor

O último aspecto manifestado pelos estudantes que participaram no estudo é a questão de organização e planificação dos estudantes para poder cumprir com todas as actividades lectivas no modelo a distância. Para estes não basta o domínio das plataformas, mas importante também a organização e planificação, no entendimento de 30 estudantes, o *ensino a distância exige mais organização e planificação do estudante. O sucesso do aprendizado depende da organização e planificação do estudante em definir e cumprir os horários e uma rotina de estudo bem elaborada.*

Portanto, o sucesso do estudante, no estudo através da modalidade a distância, depende em grande parte da sua capacidade de organização e planificação, pois o estudo não pode ser feito de forma improvisada, uma vez que, o professor não está presente para exigir a realização das actividades. Por outras palavras o sucesso do estudante requer muita auto-disciplina, maior maturidade e capacidade de ultrapassar o sentimento de isolamento, característico da educação a distância.

O processo de ensino e aprendizagem, seja clássico ou a distância, requer a componente de planificação, pois o professor, em qualquer nível que lecciona, é importante preparar-se da melhor forma para tornar as suas aulas mais convidativas e estimulantes à aprendizagem, para isso, requer uma melhor planificação e escolher os métodos adequados para o conteúdo que vai leccionar (Silva, *et al.*, 2018).

A nova realidade imposta pela emergência obrigou as universidades a uma nova reprogramação e planificação. Os vários sectores da universidade foram postos em questão e, entre elas a acção, a docência foi a que ficou mais afectada, pois exigia uma nova forma de transmitir o conhecimento, uma vez que, não houve espaço para planificação e preparação das novas metodologias de ensino.

Conclusão

A pesquisa procurou entender, juntos dos estudantes, as oportunidades de aprendizagem que a metodologia de ensino a distância adoptada pelas universidades criou nos estudantes. Os estudantes evidenciaram a liberdade de estudo, autonomia na aprendizagem, facilitação do distanciamento social e o contacto com outras pessoas, facilidade de continuação de estudo.

Para os nossos entrevistados, liberdade de estudo significa a capacidade de estudo a distância permite ao estudante escolher o tempo e lugar

onde quer dedicar-se aos estudos, sem imposição do professor e, também, permite que o mesmo selecione a conteúdo que quer estudar.

Outrossim, o ensino a distância permite que os estudantes economizem um pouco com os gastos em hospedagem, deslocações (para os estudantes trabalhadores) e outras despesas, uma vez que, muitos regressam as suas zonas de origem e ao convívio familiar e, mesmo assim, continuaram a estudar.

Não obstante as vantagens apresentadas pelos estudantes em relação ao uso das plataformas digitais houve alguns entraves no processo de ensino e aprendizagem. Entre os aspectos evidenciados pelo estudante, que ensombrou a aprendizagem durante as aulas na modalidade online, foi a fraca interação dos professores com os alunos. Este aspecto pode ter sido um grande factor desmotivador da aprendizagem, pois, um aluno que não obtém as devidas respostas para as suas dúvidas no ambiente virtual de aprendizagem pode sentir-se desmotivado para aprender por não receber a devida atenção dos professores e dos tutores.

Referências

Bissolotti, K., Nogueira, H. G., & Pereira, A. T. (Dezembro de 2014). Potencialidades das mídias sociais e da gamificação na educação a distância. *CINTED- Novas Tecnologias na Educação*, 12, 1-11.

Costa, A., & Morgado, L. (Fevereiro de 2014). Cenários de futuro na Educação a Distância e Elearning no ensino superior em Portugal. estudo exploratório. *CIDTFF - Indagatio Didactica*, 6 (1), 1-20.

garcía-Peñalvo, f. J., & Corell, A. (Outubro de 2020). La COVID 19: Enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica competencial en la educación superior? . *CAMPUS VIRTUALES*, 9 (2), 83-98.

Godoi, M. A., & Oliveira, S. M. (2016). O Perfil do Aluno da Educação a Distância e seu Estilo de Aprendizagem. *Em Foco - Revista Científica de Educação a Distância*, 6, 76-91.

Ministros, R. d.-C. (2013). *Estratégia da educação à distância 2014-2018*. Maputo, Moçambique.

Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Em C. A. Souza, & O. E. (orgs.), *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens* (Vol. II, pp. 15-33). São Paulo: Foca Foto-PROEX/UEPG.

Nazario, K. R., Leme, H. G., & Vizontim, R. M. (2018). Metodologias activas no EAD e os diversos papeis exercidos pelo professor. Em D. F. Andrade, *Educacao no Seculo XXI: Educacao continuada* (Vol. 3, pp. 73-79). Belo Horizonte: Editora Poisson.

Neves, S. G., Neto, A. B., Silva, A. V., Junior, A. P., Souza, J. d., Junio, S. S., & Ribeiro, A. C. (2018). Planejamento estrategico na educacao a distancia. Em D. F. Andrade, *Educação no Século XXI: educacao continuada* (Vol. 3, pp. 20-25). Belo Horizonte: Editora Poisson.

Samuel, L. M. (2020). *A percepção dos gestores escolares sobre o desempenho profissional dos professores formados numa instituição de ensino superior à distância*. Universidade Católica de Moçambique, Faculdade de Educação e Comunicação. Nampula: UCM.

Santos, A. d. (Jul-Set. de 2015). Tecnologias de informação e comunicação: limites e possibilidades no ensino superior. *REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior*, 1 (1), 36-46.

Silva, R. d., Vieira, E. d., Silveira, A. L., Santos, S., Pelanda, A. M., Andrade, M. C., & Christo, D. d. (2018). As metodologias activas e sua aplicacao na educacao a distancia: uma analise da producao no

Congresso Internacional ABED. Em D. F. (Org.), *Educação no Século XXI: Educação continuada* (Vol. 3, pp. 26-33). Belo Horizonte: Editora Poisson.

Slomski, V. G., Araujo, A. M., Camargo, A. S., & Weffort, E. F. (Jan/Abril de 2016). TECNOLOGIAS E MEDIACÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTANCIA. *Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação*, 13, 131-150.

Tumbo, D. L., & Silva, B. (Agosto de 2018). A Educação a Distância suportada por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Universidade Pedagógica de Moçambique (UP): proposta de indicadores de qualidade a considerar na sua implementação. *Indagatio Didactica - Tecnologias da Informação em Educação*, 10 (3), 97-116.

Capítulo – 10

Diferentes formas de conceber a escrita na Educação Infantil: desafios para prática cotidiana

doi.org/10.52139/livrologia9786580329724_10

Matheus Correa de Camargo

Thayná Pereira Dias

Sandra Guimaraes Sagatio

INTRODUÇÃO

Este artigo busca investigar e analisar as linguagens que as crianças possuem no interior da instituição educativa, principalmente na Educação Infantil, tomando como premissa as apropriações de conhecimento iniciais das crianças e suas relações com a cultura escrita⁴. Muitas são as reflexões de como está posto as práticas da escrita para as crianças na Educação Infantil, sendo muitos os desafios existentes quando conceituamos as aproximações das crianças com os diferentes registros escritos existentes na sociedade.

Também não podemos deixar de destacar as proposições que se colocam diante dos conhecimentos que as crianças têm sobre o mundo letrado. Faz-se necessário enriquecer as diferentes formas de conceber a escrita, buscando acompanhar as descobertas das diferentes linguagens

⁴ “Na concepção vigotskiana, a cultura objetiva-se nos signos ou instrumentos culturais, dispostos sob a forma de instrumento cultural material e instrumento psicológico, como é o caso da linguagem. Pautado nesse processo, ou seja, no trabalho transformador da natureza e do próprio homem, Vigotski toma a cultura como eixo central no desenvolvimento do ser humano.” (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 348)

existentes, principalmente a linguagem escrita, na Educação Infantil. É preciso também compreender os processos de construção e apropriação da oralidade, da leitura e da escrita que as crianças buscam compreender por meio de suas indagações, das suas curiosidades e das próprias particularidades, principalmente da escrita, no contexto de vida coletiva.

Por conseguinte, buscamos refletir aqui sobre a intencionalidade de práticas adequadas e emergentes no processo da escrita, com as crianças, de modo a orientar e mobilizar os profissionais da Educação Infantil sobre os desafios existentes nessa aproximação da escrita para crianças de zero a seis anos de idade. Ainda neste sentido, destacamos a importância e as implicações de como aproximar essas crianças do universo da escrita compreendendo a natureza e a especificidade da Educação Infantil. Em outras palavras, compreendendo que a educação não tem como objetivo alfabetizar as crianças.

AS DIFERENTES FORMAS DE CONCEBER A CULTURA DA ESCRITA PARA CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS DE IDADE

As práticas com a linguagem escrita na Educação Infantil desempenham um papel fundamental no processo de apropriação do mundo letrado pelas crianças, uma vez que emergem da relação das crianças com o mundo social e conseqüentemente de como os professores desta modalidade de ensino compreendem, principalmente, a concepção de letramento. Ao mobilizar as ferramentas necessárias para compreender sistematicamente os simbolismos e como eles estão inscritos na sociedade, os pequenos têm a possibilidade de conhecer e estabelecer uma relação com a cultura escrita. Desse modo:

[...] letramento é o resultado da ação de “letrar-se”, se dermos ao verbo “letrar-se” o sentido de “tornar-se letrado”. Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, 2003 apud COELHO, 2010, p. 80).

Por meio da concepção de letramento, destacamos os processos de aquisição da linguagem, evidenciando aqui a linguagem oral e a linguagem escrita. Deste modo, vale ressaltar que todas são alicerces para conhecimentos posteriores, na acolhida de como se dá as narrativas das crianças e na formulação de suas hipóteses como sujeitos que recriam suas vivências, principalmente, por meio do brincar.

Além disso, o brincar pode criar situações de diferentes linguagens e estimular a linguagem oral e a linguagem escrita que também se desenvolve a partir das relações com o outro. Dessa forma, a aprendizagem contribui para o aumento contínuo de seu vocabulário pessoal como o canto, a conversa, a leitura e as brincadeiras que propiciam a aquisição de diversas habilidades, onde ela precisa se sentir motivada para que ocorra um processo de comunicação e acreditar que haja potência em suas narrativas e na sua escrita, principalmente no final da Educação Infantil. Segundo Ferreiro:

[...] Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (1987, p. 41)

No contexto de crianças que adentram um espaço educacional, a linguagem se espalha por meio da oralidade, incluindo as palavras, os gestos, as expressões faciais e movimentos corporais como um todo que ora se torna maior, ora se torna menor. Nas atividades lúdicas e intera-

tivas, as crianças desenvolvem suas habilidades obtidas por meio de seu repertório cultural e por meio de experiências vividas cotidianamente. Nesse sentido:

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é de fundamental importância para as crianças ampliarem suas possibilidades de imersão e participação nas práticas sociais. Dessa forma, têm a necessidade de estarem próximas às pessoas, interagindo e aprendendo com elas de forma que possam compreender e participar no seu ambiente. Tais interações e formas de comunicações proporcionam às crianças, além da segurança para se expressar, a descoberta de diferentes gêneros culturais. (COELHO, 2010, p. 81)

Assim, muitos são os significados que as crianças produzem a partir de sua interpretação da realidade, onde essas ações tomam forma e podem ampliar os saberes das crianças. As brincadeiras com o universo letrado, se espraiam em processos de aquisição de consciência dos conhecimentos dentro de um compartilhamento coletivo, em meio aos momentos de conversa e as possibilidades de escrita. Assim, os modos de concepção de linguagem podem variar na Educação Infantil. Vejamos:

Conversar implica na relação com o outro, no respeito, no saber ouvir e falar, no aguardar a vez, no colocar-se sob o ponto de vista do outro. Na instituição educativa, a conversa deve fazer parte do cotidiano em atividades planejadas com finalidade comunicativa, para que, na interlocução com o outro, a criança tenha possibilidade de construir seus relatos fazendo perguntas, comentando ou sugerindo. (CURITIBA, 2010, p. 31)

Percebe-se a influência das funções sociais que a escrita proporciona no cotidiano, observando o mundo ao seu redor, as práticas soci-

ais ligadas à escrita, como está posto o desenvolvimento da criança muito antes do processo de alfabetização, propriamente dito. Em vista disso, concordamos com Hanauer (2013, p. 79):

Com a interação do meio, a criança percebe que pode fazer novos movimentos, o que propiciará um controle maior sobre a mão. Então, passarão a surgir movimentos espirais e círculos fechados, evidenciando a descoberta da forma. Essas garatujas, na sequência, começam a ganhar nomes e detalhes e os desenhos aproximam-se das formas reais.

A importância dos espaços estruturados com o mundo letrado tem também como objetivo potencializar a linguagem escrita, auxiliando na aprendizagem significativa advindas dos campos de conhecimentos e da valorização das vivências das crianças. O registro escrito, por meio de: desenhos; pinturas; confecção de materiais para um canto da sala; bem como manuais para utilização de um brinquedo criado pelas crianças; ou até mesmo na confecção de um manual de como utilizar um espaço da escola, volta o protagonismo desse ambiente aos pequenos, sendo algumas possibilidades de produções exercidas pelas crianças, propondo assim novas formas de se conceber a escrita, novas bases para criações e ganho de repertório para essas crianças.

Algumas propostas pedagógicas que auxiliam as crianças na Educação Infantil, segundo Horn (2017), são os jogos, entre eles, com letras e números, lógico-matemáticos, seriação, classificação e quantificação (blocos de madeira, formas, cores, tamanhos), dominó e cartas, entre outros. Ademais, pode-se perceber que estes podem ampliar o repertório das crianças e o conhecimento de letras, números e símbolos, usados nas relações sociais.

O letramento na Educação Infantil é um meio essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, pois acaba contribuindo para o fortalecimento de relações interpessoais e compre-

ensão da realidade. Professoras e professores desempenham um papel importante ao criarem um espaço letrado, que provoque as crianças a buscarem compreender as diferentes representações daquilo que se lê, se escreve e se interpreta. Compreendendo sempre a natureza e a especificidade, dessa modalidade de ensino. Dessa forma:

Considerando a linguagem como um recurso a ser desenvolvido pela criança para que ela compreenda o mundo e se insira nele, é função do profissional que atua na educação infantil possibilitar a experimentação de situações reais de comunicação, através do enriquecimento dos contextos de linguagem, apresentando temáticas que ampliem o seu conhecimento, realizando intervenções nesse processo. (CURITIBA, 2010, p. 36)

O professor deve questionar que materiais são necessários para aguçar a imaginação das crianças, para provocá-las, gerar reflexões e indagações sobre aquilo que se lê e se escuta, em um processo constante de busca e aprimoramento. Sendo assim, instigar nas crianças como está posta a linguagem escrita nos espaços sociais, onde elas podem ilustrar por meio de um desenho aquilo que lhes é proposto e com ajuda de um adulto como escriba auxiliá-las nos processos de escrita, principalmente aquelas que estão no final da Educação Infantil. Nesse sentido, a escrita é um feito que prescreve as ações graduais das crianças por meio dos registros, relatos e acontecimentos.

Cabe ressaltar novamente, que em nenhum momento estamos afirmando que as crianças precisam ser alfabetizadas na Educação Infantil, no entanto, procuramos mostrar as diversas possibilidades de apresentar esse mundo letrado para elas. Uma forma bastante convidativa, é por meio da literatura infantil, trabalhando com o imaginário, com as diferentes formas das expressões, as diferentes formas da linguagem e da escrita, para crianças de zero a seis anos de idade

Nesse sentido, atividades como contar histórias, jogos simbólicos, brincadeiras interativas, criar textos coletivos e poesias, preencher o calendário da turma, com registros de como está o dia de modo individual e coletivo, não de modo impositivo, mas sim convidativo. Criar cartas, a criação de ateliê coletivo ou de uma oficina literária e explorar diferentes materiais escritos que contribuem para um ambiente enriquecedor pode estimular o interesse pela linguagem escrita desde os primeiros anos de vida. Dessa maneira:

[...] o desenvolvimento da criança está diretamente relacionado com a diversidade e qualidade de experiências que ela tem a oportunidade de vivenciar. Estas experiências dependem da constituição do contexto em que a criança vive, principalmente do que lhes é tornado acessível pela ação mediadora dos adultos que se ocupam dela (LIMA, 2003, p. 26).

As crianças que participam, em casa, na escola ou em outros espaços, das práticas de leitura, buscando interpretá-las, por meio de suas observações, estão construindo seu processo de letramento ou até mesmo o seu processo de escrita, respeitando sempre a sua faixa etária e as diferentes formas de expressão. Desse modo:

A busca de atividades significativas que proponham desafios e possibilidades o emprego da linguagem em contextos distintos e com diferentes interlocutores oportuniza a ampliação do vocabulário e o enriquecimento de estruturas linguísticas fundamentais na constituição de sujeitos falantes, capazes de comunicar sentimentos, emoções, necessidades, ideias, acontecimentos, entre outros, inseridos numa sociedade que faz uso da linguagem e tem a interação como fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem. (CURITIBA, 2010, p. 36)

Ao valorizar e respeitar as diferentes formas de expressões das crianças, a Educação Infantil promove a inclusão e o respeito à diversidade, ao brincar e ao cuidar. Em síntese, a linguagem é um instrumento vital que impulsiona o desenvolvimento social das crianças e que de certo modo é a representação de múltiplas ações. Como está posto nos escritos de Ferreiro (1987, p. 102): “É necessário entender que a aprendizagem da linguagem escrita é muito mais que a aprendizagem de um código de transcrição é a construção de um sistema de representação”. Vivências envolvendo pesquisas sobre as diferentes escritas existentes e sua evolução até os dias atuais, a partir de narrativas sobre si e sobre o mundo ao qual está inserida, contribui de modo significativo para seu pertencimento em sociedade. Portanto:

A Educação Infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento escolar das crianças. Nessa fase, as crianças recebem informações sobre a escrita, quando brincam com os sons das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos, manuseiam todo tipo de material escrito, como revistas, gibis, fascículos, etc., momento em que o professor lê textos para os alunos e/ou escreve os textos que os alunos produzem oralmente. Essa familiaridade com o mundo dos textos proporciona maior interação na sociedade letrada. (COELHO, 2010, p. 83)

Refletir sobre o processo de letramento é de extrema importância, ao emblemizar que as crianças estão em um espaço com inúmeros símbolos. A escrita não se limita apenas às letras, mas abrange os desenhos, os rabiscos e outras formas de representações simbólicas, pois auxilia na construção da identidade e da comunicação das crianças, como salienta Ferreiro (1987, p. 37):

A língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda parte (letreiros da rua, vasilhames comerciais, propagandas, anúncios da tevê, etc.). No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem preestabelecida, mas com a frequência que cada uma delas tem na escrita da língua.

Sendo assim, cabe ao professor, proporcionar às crianças livros com diferentes tipos de letras, imagens realistas, ilustrações, histórias sobre a diversidade de elementos constituintes nos variados espaços da sociedade, como parques, praças, ruas, escolas, museus, bem como as diferentes culturas e suas representações. Vejamos:

A criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, neste contexto, queremos dizer interações. Através das interações adulto-adulto, adulto-criança e crianças entre si, criam-se condições para inteligibilidade dos símbolos. (FERREIRO, 1987, p. 59)

Cabe ao profissional da educação, dessa modalidade de ensino, construir cantos de leitura pela sala com livros que são trocados semanalmente ou mensalmente, dependendo da organização do(a) professor(a), a fim de sempre estar diversificando os gêneros textuais, capazes de chamar a atenção das crianças, além de incentivá-las ao empréstimo de livros. Alguns exemplos de práticas literárias são: sacolas de leitura, visita a biblioteca, criação de histórias por meio do caderno de vivências, entre outros.

Atividades com linguagens diferenciadas, podendo ser visuais, musicais ou corporais, são capazes de despertar o interesse das crianças na participação das propostas. Pode-se citar a leitura de histórias com recursos sonoros, dramatizações e improvisação com fantasia, entre adultos-crianças e crianças-crianças.

Pode se propor a confecção de mini histórias sobre uma narrativa lida, algo que vem chamando atenção da turma, ou seja, por meio de seus interesses, desenhos de observações realizadas, desenhos de registros como forma de valorizar todos os tipos de expressão, inclusive a escrita. A formação leitora de crianças pequenas se torna proposital para o contato com outras informações diárias, onde elas são capazes de utilizá-la de modo consciente em seu dia a dia. Nesse sentido, é necessário questionar sobre como a criança se apropria das inúmeras linguagens e se apropria de hipóteses de escrita, consolidando assim, sua criatividade e ampliando sua imaginação. Nesse sentido:

Porque não apenas a criança faz o aprendizado do valor funcional da leitura, aprendizado que a conduz frequentemente a querer livros, a “lê-los”, exprimindo assim um conjunto de atitudes, de valores, de gestos que são a leitura da criança que não sabe ler (como as garatujas são a escrita da criança que não sabe escrever), mas ao mesmo faz uma aprendizagem técnica. (FOUCAMBERT, 2008, p. 94)

A criança em seu cotidiano interpreta muitas realidades, contextos e situações que observa nas ações de adultos e de outras crianças, mas também é necessário realizar aproximações sobre os objetos que constituem esse ambiente dos diferentes espaços sociais, desde sua casa ao espaço que a criança habita ou convivi, como menciona Foucambert (2008), “Ela vive no meio de um mundo de signos escritos a partir dos quais se guia: sobre as embalagens, as garrafas, o alimento, as caixas de jogos, os jornais, a televisão, a publicidade, as placas da rua, etc.”

Faz-se necessário que os espaços escolares apresentem um rol de possibilidades, que se apropriem de práticas literárias que priorizem o imaginário infantil e que sejam capazes de materializar a escrita por meio de registros escritos e por meio de inúmeros simbolismos que carregam consigo o valor da comunicação escrita e oral.

As práticas de leitura com diferentes linguagens, através do contato livre com os livros, letras, palavras, imagens, modos de escrita, ilustrações conversam com as realidades de diferentes culturas e experiências sociais, respeitando as diferentes faixas etárias dos sujeitos e oportunizando as crianças com o manuseio e cuidado com esse elemento constituinte do cotidiano, que é essencial.

Alguns questionamentos são necessários a partir de como se introduz a cultura escrita da infância? Como está posto as relações de cuidado com os livros? Como os livros potencializam as linguagens orais, escritas e visuais das crianças e conversam com as cotidianidades existentes? O que os livros são capazes de intensificar nas crianças, sentimentos, indagações e até mesmo reflexões?

Com esses questionamentos, pode-se compreender as práticas literárias como as práticas sociais através do papel brincante na educação de crianças pequenas. As atividades devem ser relevantes e que busquem envolver as crianças no processo de letramento na Educação Infantil, reverberando em interações qualitativas entre sujeitos, sem esquecer as materialidades dispostas que de certa forma podem convidá-las a narrar suas descobertas individuais e coletivas.

As atividades com um propósito que possam envolver as crianças no processo de escrita de maneira crítica devem estar atreladas à sua experiência de vida, a sua cultura. Isso implica em reconhecer os registros das crianças e suas tentativas de escrita, promovendo um ambiente em que elas sintam confiança e seguras para explorar e experimentar inúmeras possibilidades onde a linguagem e a escrita são utilizadas.

Favorecendo um aprendizado qualificado para apropriação de inúmeros simbolismos. Em resumo, os espaços para as práticas literárias, deve se nortear pela seguinte premissa:

[...] as crianças estabelecem relações novas e cada vez mais complexas. As modificações e as conquistas evidenciadas nos planos afetivo, motor, mental e social ocasionarão mudanças também no modo como se organizam os espaços, a fim de lhe proporcionarem condições e situações que venham ao encontro de suas necessidades. (HORN, 2017, p. 47)

Em vista disso pode-se compreender que muitas são as práticas literárias que ecoam no interior da instituição, onde professoras e professores agem e tomam decisões sobre as ações que fomentam o mundo letrado na sala e para além dela, em uma visão interdisciplinar, a fim de instrumentalizar como as crianças se apropriam dessas linguagens. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil o uso de diferentes linguagens assume a função de:

[...] utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. (BRASIL, 1998, p. 63)

Existem espaços, que devem reverberar em momentos que confrontam o real e imaginário das crianças, a fim de estarem em um local, onde as crianças assumem uma voz ativa e participante em diferentes contextos. Dessa forma, as crianças podem observar as diferentes linguagens e as diferentes formas da escrita sem objetivar o processo de alfabetização, que é um outro momento na experiência escolar, da criança.

ALGUNS DOS PRINCIPAIS DESAFIOS PRESENTES NO PROCESSO DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escrita pode ser vista como algo que emerge das descobertas das crianças, através de seus desenhos que tomam forma diariamente, quando imitam o traçado de um símbolo, o qual querem desenhar ou quando realizam um desenho de observação, criando ilustrações através de uma proposta que o educador lhes traz como referência e, é nesse momento que as crianças acabam registrando suas teorias provisórias de modo a conceber suas evidenciações a partir de um aprendizado ou criação própria, muitas vezes, um registro que se faz único e temporário.

Deste modo, a linguagem assume múltiplas percepções de conhecimentos escritos, advindos das garatujas, desenhos, escritos que assumem grande projeção quando as crianças lidam com interpretações de uma determinada realidade ou situação corriqueira do cotidiano. Muitas vezes, utilizam elementos constituintes da natureza e do espaço do qual fazem parte, de seus mundos visíveis e dos diferentes modos que as crianças compreendem o mundo.

Nesse sentido, o letramento pode ser considerado como um dos momentos da aprendizagem mais importantes para as crianças da Educação Infantil. No entanto, como pode ser observado, essa etapa tão crucial apresenta diversos desafios que prejudicam, em alguns casos, o desenvolvimento humano dessas crianças.

O primeiro desafio, está presente já no começo do processo de letramento enquanto as crianças não têm um espaço bem planejado e amplo para a práticas de leitura e contato com os livros, bem como, outros materiais. Assim, como afirma Kishimoto (p. 21, 2010) “Pouca atenção é dada ao ‘ambiente’, que envolve o ambiente físico (forma de organização, recursos, acesso e uso) e ambiente psicossocial (interações entre a equipe e crianças, entre pares, entre o ambiente e o amplo contexto de casa)”

No que se refere aos livros de literatura infantil, o segundo desafio, faz-se necessário uma atenção redobrada na hora de preparar um espaço condizente com aquilo que as crianças necessitam para uma interação com livros positiva e satisfatória, para isso, é preciso utilizar móveis e materiais que atendam às suas demandas ao mesmo tempo em que capturam a sua atenção, como, tapetes coloridos, almofadas para que possam estar mais confortáveis, uma estante com a altura um pouco reduzida, com o intuito de possibilitar que a criança pegue qualquer livro a sua escolha, usar decorações coloridas, criar uma ambientação agradável e relaxante para a hora da leitura, podendo fazer isso através de músicas relaxantes, entre outras formas de trabalho com o imaginário infantil.

Além do espaço adequado também existe a falta da conscientização e incentivo por falta do professor referente ao manuseio, dos livros por parte da criança. Também requer do professor uma postura de confiança e credibilidade direcionada ao aluno, com o intuito de orientar as crianças sobre o cuidado necessário com os livros, e de oferecer confiança às responsabilidades que elas precisam desenvolver.

É preciso, práticas adequadas para a escrita, o incentivo à leitura e ao contato com os livros, isso é possível de muitas formas, e não se pode negar o papel fundamental que o professor tem para que tal encorajamento ocorra, só que, como pode-se observar, os mesmos estão mais preocupados em trabalhar o universo letrado de forma mais convencional e tradicional através de atividades de repetição das letras do alfabeto a partir da escrita e da fala, deixando assim, em muitos casos, a literatura infantil de lado.

Além do mais, a pouca preocupação na realização de atividades, referentes à leitura, que sejam verdadeiramente construtivas para o desenvolvimento da aprendizagem, prejudica ainda mais o interesse relacionado a eles. Segundo as autoras Ferreira e Poderosa (p.126, 2018) “[..] aplicar estratégias de maneira dinâmica para desenvolver o aprendizado do educando, essas estratégias constituem a base fundamental para

continuar a inserção do aluno na aprendizagem institucional aliado a sociabilidade."

Por esse motivo é essencial uma preocupação na hora de planejar as atividades, bem como, a importância do antes, do durante e do depois da leitura, tendo em vista que, a aplicação do planejamento prévio direcionado ao momento da leitura, irá contribuir para a melhor relação das crianças com o processo de leitura, de escrita e consequentemente com os livros de literatura infantil.

Tal problema, relacionado ao desafio de idealizar atividades positivas direcionadas ao processo de leitura e/ou contação de história, muitas vezes, não se dá por conta do despreparo dos professores (as) e pela falta de preocupação deles em buscar e pesquisar aquilo que pode estimular ainda mais a aprendizagem. Em vista disso, durante o processo de formação inicial, se faz necessário privilegiar a formação, a formação continuada e a capacitação dos professores para que eles consigam planejar de modo mais adequado.

Um outro problema, que pode ser observado durante o contato com o mundo letrado através de livros, é o número reduzido de livros que incitem o imaginário infantil de diversas maneiras. Assim como afirmam as autoras:

As múltiplas linguagens é um processo de reconhecimento da aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança, no qual cria e recria, usa sua imaginação e organiza o espaço a qual está inserida. É importante professores trabalharem enfatizando o processo de desenvolvimento integral da criança na educação infantil, pois é um momento de maturação e experiência que exige além de um acompanhamento, formas eficazes na ação pedagógica. (SILVA, Edjane; *et al.* p. 1, 2018)

A disponibilização de materiais de leitura com diferentes gêneros textuais, também são complicados de se encontrar nos cantos de leitura dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Essa falta acaba prejudicando o contato com a cultura regional e nacional brasileira, tendo em vista que, as instituições educacionais são um dos lugares onde a criança terá contato com os livros. Às vezes somente nesses espaços, as crianças têm contato com livros de literatura infantil.

Porém, a colaboração da família em todo esse processo é fundamental. Incentivar as crianças a leitura de livros de literatura infantil, bem como, outros tipos de gêneros textuais contribuem com o trabalho desenvolvido pelos professores nas diferentes modalidades de ensino, destacando aqui a Educação Infantil.

Além de que, em muitos casos, a família acaba sendo responsável pelos primeiros contatos da criança com os livros e a leitura desde a primeira infância antes do processo de entrada no CMEI e na escola, com isso, é essencial reconhecer o papel que eles possuem na formação de leitores e leitoras. Por conta disso, um trabalho em conjunto entre professores e responsáveis, é imprescindível facilitando desta forma, a compreensão deste mundo letrado. Assim:

Adquirir o hábito da leitura ou contato com livros na primeira fase da vida antes da escolarização pode constituir um fundamento de grande importância para formação de um leitor, mas as instituições de ensino juntamente com seus profissionais possuem a tarefa de dar continuidade a este trabalho iniciado pelos pais. (TRISTÃO; CUSTÓDIO, p.4, 2023)

Por esse motivo, encorajar familiares, por parte dos educadores, pode esclarecer como o trabalho em conjunto é de suma importância para esse processo. Discutir com as famílias das crianças sobre a importância dos livros de literatura infantil também faz-se necessário. Em

muitos casos, as famílias desconhecem a relevância deste trabalho, na Educação Infantil.

O processo da escrita não é fácil ou linear, como descrito aqui, ele apresenta diversos desafios que devem ser analisados e superados, não importa o nível de complexidade. É preciso um olhar atento por parte da criança e do professor para visualizarem tudo aquilo que pode ser prejudicial para esse processo e corrigi-lo o mais rápido possível. O professor precisa fazer tudo aquilo que está ao seu alcance para superar as adversidades que podem ser encontradas durante a imersão da criança ao universo letrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa direção percebe-se que desde muito cedo as crianças já possuem contato e experiência com o mundo letrado, por meio de vivências do seu dia a dia. É necessário tornar as inúmeras linguagens familiares das crianças, alinhavando suas experiências já existentes como premissa para um olhar atento às narrativas que as crianças constroem por meio de suas observações diante da realidade.

Reconhecer que o CMEI deve ter a potencialidade de convidar as crianças a se apropriar dos registros escritos próprios e de outros autores que também o produzem, a fim de reconhecer as múltiplas linguagens humanas, bem como, reconhecer o uso da escrita para a sociedade é de suma importância. Se esse reconhecimento for compreendido em uma dimensão mais ampla, pode ser que novas possibilidades do universo da literatura infantil possam ser explorados pelos professores (as) e pelas crianças.

Também pode-se observar como as relações interpessoais apresentam uma extrema importância durante o contato com a cultura escrita, elas tendem a contribuir para um processo de compreensão da escrita e da leitura de mundo mais prazerosa para as crianças.

Além disso, o contato com a cultura literária favorece os pensamentos divergentes das crianças ao mesmo tempo em que ressignificam os seus repertórios referentes ao mundo que os cerca, nesse sentido as materialidades são consignas, que representam aquilo que lhes é posto, buscando entrelaçar as comunicações geradas pelas crianças na relação entre pares, bem como, são novas possibilidades para o imaginário infantil.

Considera-se os livros como canais expressivos, que trabalharam as múltiplas linguagens em conjunto com desenvolvimento das crianças por meio de suas interpretações individuais. As histórias presentes nesses livros podem também gerar e resgatar lembranças afetivas que podem perpetuar durante todo o processo educativo. Da mesma forma, isso pode ocorrer se a literatura infantil for compreendida pelas famílias como parte do processo de desenvolvimento das crianças. Em síntese, pode-se perceber a importância dos diálogos e das produções das crianças a partir do imaginário.

A medida que nos debruçamos para compreender o universo da Educação Infantil em seu tecido social e cultural, nós voltamos a assimilar a infância em suas dimensões e singularidades. Malaguzzi (1999) nos leva a abraçar a multiplicidade de linguagens de todas as crianças e a valorizar o repertório diversificado que as constituem enquanto sujeitos de uma cultura letrada.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

COELHO, Silmara; CASTRO, Magali. O processo de letramento na educação infantil. **Pedagogia em ação**, v. 2, n. 2, p. 79-85, 2010.

FERREIRA, T. M. O.; PEDROSA, A. G. F. Educação infantil: desafios da alfabetização e letramento. In: BILÉ, E. F. et al. **Educação infantil: dimensões do fazer educativo com participação da família no processo de socialização e aprendizagem das crianças**. Fazer educativo, 8 v. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 121- 130.

CURITIBA, PREFEITURA MUNICIPAL DE. **Caderno Pedagógico Oralidade**. 2.^a ed. Curitiba: SME, 2010.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007, p. 43-44.

FARIA, Dayane Aline; Kuhnen, Simone de Castro. A linguagem escrita na Educação Infantil. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil - Saberes e Fazeres da Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 2010, p. 95-107.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzalez. 9.^a ed. São Paulo: Cortez: Autores associados. 1987.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor**: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Tradução: Lúcia Peixoto Cherem e Suzete de Paula Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008. Título original: La manière d'être lecteur.

HANAUER, Fernanda. **Riscos e rabiscos**: o desenho na educação infantil. **Revista de Educação do Ideau, Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai**. Rio Grande do Sul, v. 6, n. 13, 2011. p. 1-13.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 18- 36, jan./jun. 2010.

LIMA, Elvira Souza. **A criança pequena e suas linguagens**. São Paulo: Sobradinho, 2003.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn et al. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. **A concepção de cultura em Vigotski**: contribuições para a educação escolar. Revista Psicologia Política, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2011.

SILVA, Edjane Freire; et al. A importância de trabalhar as múltiplas linguagens na Educação Infantil. **editorarealize**, 14 set. 2018. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD4_SA9_ID2159_07092018230843.pdf Acesso: 09 dez. 2023.

TRISTÃO, Mayara Cristina; CUSTÓDIO, Amanda Abadia Felizardo. Importância da Família no processo de Alfabetização nos primeiros anos da Infância. **falaprofessor2015**, Goiás, 2023. Acesso: https://www.falaprofessor2015.agb.org.br/resources/anais/5/1441734462_ARQUIVO_ARTIGO.pdf Acesso em: 09 dez. 2023.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS



Agostinho Macane

Doutor em Economia, Mestre em Administração Pública e Licenciado em Economia e Gestão pela Universidade Católica de Moçambique. É Professor Auxiliar da Universidade Católica de Moçambique.

Email: amacane@ucm.ac.mz



Alba Paulo Mate

Doutor em Inovação Educativa, Mestre em Gestão do Desenvolvimento pela Universidade Católica de Moçambique e Licenciado em Ensino de Matemática pela Universidade Pedagógica. É Professor Auxiliar da Universidade Católica de Moçambique.

Email: amate@ucm.ac.mz



Aldemar Costa

Psicólogo Clínico - Bilingue (Português-Libras), Professor, Intérprete de Libras e Guia-intérprete, doutorando (pesquisando surdocegueira) no PPGE - UFPR - Mestre em Educação (pesquisa em surdo autismo). Psicólogo pela PUC-PR. Especialista em Psicologia Clínica Junguiana pela PUC-PR. Especialista em Educação Especial com Ênfase em Libras pela FUNPAR. Especialista em Ciências Neurológicas, Deficiências Múltiplas e Surdocegueira pela Universidade Cândido Mendes Formado em Guia- interpretação pelo Grupo Brasil (Surdocegueira). Proficiência em Língua Brasileira dos Sinais (Libras) pelo PROLIBRAS.

Contato: aldemardc@gmail.com



Amanda Rocha Moreira Venancio
Graduada em Pedagogia pela UFPR.
E-mail: amandamoreira3333@gmail.com



Ana Paula Dalagassa Rossetin
Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação e Novas Tecnologias, Doutoranda em Educação na PUCPR, Professora Titular na Faculdade Fidelis da Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia.



Beatriz Maria Zoppo
Doutora em Educação PUCPR; Mestre em Ciências e Educação Matemática; Especialista em Psicopedagogia e Educação Inclusiva; Membro do grupo de pesquisa CIDES e GPTEM, Professora titular da Faculdade Fidelis.
E-mail: beazoppo@hotmail.com



Cleber Lopes

Licenciado em História e Pedagogia, Especialista em Ensino Superior e Educação a Distância (EAD), Especialista em Pedagogia e Inovações Tecnológicas. Mestrando em Educação na UFPR na Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano no PPGE. Pesquisador na área de educação a distância, tecnologias digitais na educação, formação de professores para o uso de tecnologias digitais e ambientes virtuais de aprendizagem. Professor de Letramento Digital – UFPR (Curso de Pedagogia EaD), orientador de TCC e Tutor. Diretor da Costa e Lopes Psicologia e Educação e administrador do

Canal SeuAmigoEducador no Youtube.

Contato: seuamigoeducador@gmail.com



Daniela Farias

Docente de História na educação básica estadual e também na rede privada no ensino superior. Doutoranda em Estudos Globais na Universidade Aberta de Portugal onde pesquisa a internacionalização do Ensino Superior. Mestre em História Política e Movimentos Populacionais e Sociais pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: danielifarias.prof@gmail.com



Danilo Lucas Carneiro

Mestrando em administração pela PUCPR, graduado em bacharelado interdisciplinar em Negócios, micro empresário no ramo de serviços bancários.

E-mail: danilo.ppad@icloud.com



Eduardo Dzeco

Doutorando em Inovação Educativa na Faculdade de Educação e Comunicação - Universidade Católica de Moçambique, docente da Universidade Joaquim Chissano-Escola Superior de Governação, Maputo-Moçambique, E-mail:

edudzeco@yahoo.com.br/703220224@ucm.ac.mz



Isaac S. Dos Santos

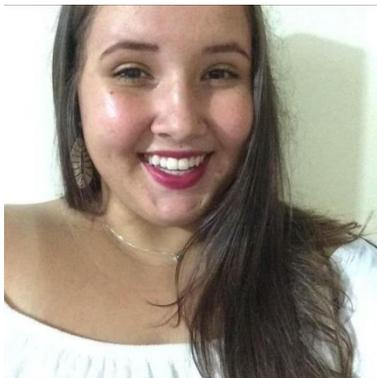
Mestrando em administração pela PUCPR, graduado em psicologia e pedagogia pela FACEL, professor de psicologia, psicólogo Clínico e psicopedagogo em Curitiba-PR.

Pos graduado em psicopedagogia, educação profissionalizante e filosofia e sociologia pela Faculdade São Braz. E-mail: psicologossantos@gmail.com



Izabel Carolina de Souza Silva

Graduada em Pedagogia pela UFPR. E-mail: iza.belcarolina3@gmail.com.



Laura Gomes Gonçalves
Licenciada em Pedagogia,
Professora da Educação Básica:
Fundamental I.
E-mail: lauragomes2409@outlook.com



Lino Marques Samuel
Mestrado em Administração e Gestão de
Negócios, Doutorado em Inovação
Educativa, com especialização para a formação
de professores através da educação a distância
pela Universidade Católica de Moçambique.



Luisa Natéssia Marufo.
Doutora em Inovação Educativa pela Uni-
versidade Católica de Moçambique, Mestre
em Ciências da Educação pela Universidade
de Lisboa - Instituto de Educação, Mes-
tranda em Direitos Humanos, Justiça e Paz
pela UCM. Professora da Universidade
Católica de Moçambique. Email: lmarufo@ucm.ac.mz



Mariana Rogoski Ferreira Bernz
Mestranda em Administração pela PUCPR,
especialista em Gestão de Pessoas, Planeja-
mento Estratégico e Acompanhamento
Espiritual. Atua como consultora de Desen-
volvimento de Pessoas e Pastoral em redes
concessionais de ensino.



Matheus Correa de Camargo

Professor de Educação Infantil na Rede Municipal de Curitiba. Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

E-mail: matheus.correa@ufpr.br



Nelson Amade. Doutor em Gestão de Informação pela Universidade Nova de Lisboa, mestre em Sistema de Informação Geográfica e Licenciado em Tecnologias de Informação e Comunicação pela Universidade Católica de Moçambique. É Professor Associado da Universidade Católica de Moçambique. Email: namade@ucm.ac.mz



Sandra Guimaraes Sagatio

Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

E-mail: guimaraessagatio@gmail.com



Thayná Pereira Dias

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

E-mail: thaynapereiradias51@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização, 58, 60, 73, 74, 75,
220, 221
Ambiente, 96, 100, 101, 104, 110
Aprendizagem, 38, 158, 160, 200,
220, 224
Atividades, 154, 210
Avaliação, 35, 178

C

Competências, 12, 85, 87, 93, 94,
106
Comunicação, 93, 122, 178, 179,
224, 227
Cultura, 102

D

Desenvolvimento, 5, 11, 12, 13,
16, 49, 56, 70, 75, 85, 94, 96,
100, 101, 102, 103, 104, 109,
110, 128, 160, 161, 164, 220,
222, 224, 226
Didático, 5, 13
Digital, 12, 77, 85, 93, 174, 178,
179, 224
Docente, 92, 224

E

Educação, 4, 6, 7, 9, 15, 16, 36,
38, 39, 40, 41, 42, 49, 60, 62,
63, 71, 72, 73, 74, 75, 92, 93,
94, 96, 102, 104, 106, 108, 109,

111, 119, 120, 122, 125, 127,
128, 134, 151, 157, 158, 159,
160, 161, 177, 178, 179, 181,
182, 186, 187, 188, 189, 200,
201, 202, 203, 204, 205, 206,
207, 209, 212, 213, 214, 217,
218, 219, 220, 221, 222, 223,
224, 226, 227

Ensino, 5, 11, 13, 15, 16, 40, 41,
42, 43, 46, 55, 56, 57, 61, 62,
63, 71, 73, 87, 89, 92, 93, 120,
121, 122, 127, 128, 160, 161,
181, 183, 184, 185, 186, 188,
200, 222, 224, 227

F

Família, 19, 74, 118, 221
Ferramentas, 89
Formação, 120, 161, 177, 220

G

Gestão, 39, 49, 222, 226, 227
Grupo, 222

I

Impacto, 45, 56, 177
inclusão, 2
Inovação, 222, 224, 226

J

Jogos, 5, 57, 73, 74, 75, 147, 157,
158

Justiça, 50, 53, 226

M

Material, 5, 13, 38

Metodologia, 47, 55, 56

P

Pedagogia, 39, 73, 158, 159, 178,
219, 223, 224, 225, 226, 227

pesquisa, 231

Pesquisa, 7, 12, 46, 92, 180, 231

Prática, 227

Processo, 73

Professores, 12, 63, 85, 120, 177,
220

R

Relações, 39, 49, 53

S

Sistemas, 201

T

Tecnologia, 7, 9, 10, 73, 92, 94,
180, 201

Teoria, 159, 227

Trabalho, 38, 40, 55, 73, 158, 162,
177, 178, 180

Transformação, 5, 12, 76, 77, 85,
93

U

Unidades, 49

Universidade, 7, 9, 12, 38, 39, 47,
48, 49, 56, 73, 74, 75, 109, 127,
158, 160, 161, 178, 179, 180,
200, 201, 222, 224, 226, 227

Uso, 74

Z

Zona, 70

Editora Livrologia
www.livrologia.com.br

Título	Conexões: educação, psicologia e tecnologia. Volume VII
Organizadores	Aldemar Costa Cleber Lopes Felipe André Angst
Assistente Editorial	Maria Rosimeri S. Appolinário
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann
Arte da Capa	Cleber Lopes com IA
Diagramação	Ivo Dickmann
Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Calisto, entre 8 e 10 pontos
Papel	Capa: Supremo 250 g/m ² Miolo: Pólen Soft 80 g/m ²
Número de Páginas	230
Publicação	2024

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você
e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,
Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:
livrologia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA
MAIS PERTO DE VOCÊ
www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos

EDITORA LIVROLOGIA
Avenida Assis Brasil, nº 4550, sala 130, torre B,
Bairro São Sebastião, Porto Alegre-RS
livrologia@livrologia.com.br

VOLUME 7

CONEXÕES

EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA E TECNOLOGIA

A Coleção Conexões: Educação, Psicologia e Tecnologia, em seu Volume 7, apresenta pesquisas inovadoras e reflexões críticas que exploram a interseção entre essas áreas no contexto contemporâneo. Organizado pelos Doutores Aldemar Costa (Brasil), Felipe Agnst (Moçambique) e pelo Mestre Cleber Lopes (Brasil), e com prefácio escrito pelo Vice-Reitor de Pós-graduação João Câncio Freitas, Ph.D., da Universidade Católica Timorense (UCT), este volume de 7, somado aos anteriores, reflete a colaboração de mais de 200 especialistas, mestres, doutores e pesquisadores do Brasil e do exterior.

O Volume 7 destaca a importância das tecnologias como mediadoras nos processos de ensino e aprendizagem. As contribuições deste volume buscam não apenas entender, mas também contribuir para transformar a ação educativa, promovendo a inserção em ambientes cotidianos que são cada vez mais digitais. Educar tecnologicamente tem se tornado uma forma de existir no mundo contemporâneo, atribuindo novos sentidos e funções às ações educativas e comunicativas.

Neste contexto, o papel das tecnologias na mediação dos processos educacionais é imperativo para a produção de conhecimentos que integrem a educação, a psicologia e a tecnologia. A obra oferece análises das relações nos diversos contextos educativos, promovendo reflexões que facilitam as aproximações. Cria-se um espaço de interlocução que mantém o espírito das sociedades do conhecimento e da informação, incentivando um diálogo contínuo e produtivo.

O Volume 7 da Coleção Conexões é uma leitura para educadores, psicólogos, pesquisadores e todos os interessados nas complexas dinâmicas entre educação, psicologia e tecnologia no mundo contemporâneo. Este volume não apenas reflete a riqueza e a diversidade das contribuições acadêmicas, mas também oferece perspectivas práticas e teóricas que buscam moldar o futuro dessas áreas interconectadas.

