

Vol. 16, 2024

UNIANCHIETA

# Educação

ISSN 2177-2185

**SOBRE A REVISTA**

**EDIÇÕES PUBLICADAS**

**NORMAS**

**CHAMADA DE TRABALHOS**

**CONTATO**

UNIANCHIETA



**Coordenador/ Editor:**

Prof. Dr. Fabiano Ormaneze

**Conselho Editorial Interno:**

Prof. Dr. Antonio Valini Vacilotto

Profa. Dra. Elaine Aparecida Barreto

Profa. Dra. Karen Alves da Silva

Profa. Dra. Silvia Vallezi

Profa. Dra. Simone Hedwig Hasse

**Conselho Editorial Externo:**

Profa. Dra. Cássia Aparecida Sales Magalhães Kirchner – Faculdade XV de Agosto – Socorro/SP

Profa. Dra. Cristina Yanes Cabrera – Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad de Sevilla/Espanha

Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha – FE/ Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Izalto Júnior Conceição Matos – Faculdade Tietê – (SP) e FACH - Universidade do Brasil

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos – Unesp e PUC-SP

Profa. Dra. Maria Ângela Borges Salvadori – FE/USP

Profa. Dra. Maria João Mogarro – Universidade de Lisboa - Portugal

Profa. Dra. Nima I. Spigolon – MEPROF/GEPEJA/GPPES/DEPASE – FE-Unicamp

Prof. Dr. Roney Polato de Castro – UFJF

Profa. Dra. Sandra Fernandes Leite – DEPASE / GEPEJA – Unicamp

Profa. Dra. Sílvia Alicia Martínez – FE-Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Profa. Dra. Tânia G. Magalhães – UFJF

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	4
A ÉTICA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PROPOSIÇÃO DE UMA SOCIEDADE JUSTA, SOLIDÁRIA, SUSTENTÁVEL E INCLUSIVA Erro! Indicador não definido.	
MATEMÁTICA: Pensamento probabilístico.....	22
ASPECTOS DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: Um breve estudo inicial .....Erro! Indicador não definido.	35
A CONTRIBUIÇÃO DAS NARRATIVAS PARA PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO EM SAÚDE: Reflexões a partir da experiência "O educador em foco: <i>workshop de autocuidado</i> " .....	49
A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA GRADE DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NAS ESCOLAS MEXICANAS.....	70

## APRESENTAÇÃO

Este volume da *Revista Educação*, publicada pelo Cento Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta), tem abordagem abrangente, tocando em diferentes aspectos pedagógicos e em vários níveis de ensino. Dessa forma, pretendemos entregar ao leitor uma diversidade de reflexões, tanto de cunho teórico quanto prático.

O primeiro texto é **“A ética e a educação em Direitos Humanos na proposição de uma sociedade justa, solidária, sustentável e inclusiva”**, de autoria de Antonio Carlos Valini Vacilotto. O artigo destaca a necessidade de uma transformação nas estruturas sociais, econômicas e políticas, a partir de uma reflexão filosófica e histórica. São trazidas contribuições de filósofos clássicos como Aristóteles, Kant e Marx, permitindo uma abordagem panorâmica sobre o tema, da Antiguidade à Modernidade.

Na sequência, o artigo **“Matemática: Pensamento probabilístico”**, de Paola Mazzaro, Juliano Schimiguel, Márcio Eugen Klingenschmid Lopes dos Santos e Marcelo Eloy Fernandes, apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar os processos de ensino-aprendizagem com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, da rede municipal de São Paulo. O trabalho mostra como o desenvolvimento do pensamento probabilístico auxilia os estudantes no desenvolvimento de diversas habilidades e competências, entre elas a criatividade.

Já o artigo **“Aspectos do uso de tecnologias digitais no desenvolvimento infantil: um breve estudo inicial”**, de Camila Cândido Abreu de Lima, Elaine Cristina Marques Esper, Maria Elaine Bezerra dos Santos, Tamires Alves de Barros Souza, Vanessa da Silva Paranhos e Raquel Carnivalle Silva Melillo, realiza uma pesquisa bibliográfica sobre o uso de tecnologias digitais na educação infantil relacionando-os com autores clássicos da área, como Piaget e Vygotsky.

No trabalho seguinte, o foco são os educadores. No artigo **“A contribuição das narrativas para propostas de intervenção em saúde: Reflexões a partir da experiência “O Educador em foco: workshop de autocuidado”**, Julyany Rodrigues Gonçalves e Sandra Papesky Sabbag mostram como a rotina profissional dos educadores da Educação Básica é marcada por condições que podem levar ao esgotamento físico e mental. São apresentadas narrativas de educadores que demonstram a necessidade de cuidados especiais para esse público.

Fechando a edição, temos mais um artigo focado no educador, descrevendo uma experiência internacional. No artigo intitulado **“A inclusão da educação socioemocional na grade de Licenciatura em Educação Primária nas escolas mexicanas”**, María Concepción Garabandal Morelos González, da Escola Normal de Toluca, no México, fornece um panorama para a inclusão do curso Educação Socioemocional nas escolas mexicanas, que não apenas pretende melhorar o ambiente educacional, mas também fortalecer a gestão emocional de alunos e professores, preparando-os para enfrentar desafios e construir relações positivas.

Nossa expectativa é que os textos selecionados para esta edição possam ser ampliadores das reflexões realizadas por pesquisadores, estudantes e professores, nos diferentes contextos educacionais.

Boa leitura!

Jundiaí (SP), setembro de 2024.

**Prof. Dr. Fabiano Ormaneze**  
Coordenador de Curadoria do UniAnchieta  
Editor da Revista *Educação*

ARTIGO

## A ÉTICA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PROPOSIÇÃO DE UMA SOCIEDADE JUSTA, SOLIDÁRIA, SUSTENTÁVEL E INCLUSIVA

Antonio Carlos VALINI VACILOTTO<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo aborda a relação entre ética e educação em direitos humanos, destacando a necessidade de uma transformação aprofundada nas estruturas sociais, econômicas e políticas para a construção de uma sociedade justa, solidária, sustentável e inclusiva. Partindo de uma reflexão filosófica e histórica, este estudo enfatiza que mudanças significativas no campo da educação só serão possíveis com alterações estruturais na base econômica e política da sociedade. A ética deve ser compreendida como uma prática social que vai além das questões individuais, sendo essencial para promover a dignidade e os direitos humanos de forma universal. Dessa forma, são exploradas as contribuições de pensadores como Aristóteles, Kant e Marx, destacando a evolução do conceito de ética ao longo da história, desde a Antiguidade até a Modernidade, e sua influência nos processos educativos. Concluiu-se que, para que a transformação ocorra, é necessário um novo paradigma ético, que esteja alinhado aos direitos humanos e que seja capaz de enfrentar as contradições e desafios impostos pelas desigualdades sociais e econômicas. Assim, a educação em direitos humanos se torna uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, que promova a igualdade de oportunidades e o respeito à dignidade de todos os indivíduos.

**Palavras-chave:** Ética; Educação; Direitos humanos; Inclusão.

### Abstract

This article addresses the relationship between ethics and human rights education, highlighting the need for deep transformation in the social, economic, and political structures to build a just, solidarity-based, sustainable, and inclusive society. Based on a philosophical and historical reflection, this study emphasizes that significant changes in the field of education will only be possible with structural changes in the economic and political foundations of society. Ethics should be understood as a social practice that goes beyond individual issues, being essential for promoting dignity and human rights universally. Thus, the contributions of thinkers such as Aristotle, Kant, and Marx are explored, highlighting the evolution of the concept of ethics throughout history, from Antiquity to Modernity, and its influence on educational processes. It is concluded that, for transformation to occur, a new

---

<sup>1</sup> Pós-doutor em Educação pela Unicamp (2024). Coordenador dos Cursos de Marketing Digital, Publicidade e Propaganda, Design Gráfico e Gestão de Negócios e Inovação, Produção Multimídia, Gestão Comercial, Gestão Financeira e Relações Internacionais do Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta). Diretor da Academia de Formação Docente do UniAnchieta. E-mail: [avalini@anchieta.br](mailto:avalini@anchieta.br).

ethical paradigm aligned with human rights is necessary, one that is capable of addressing the contradictions and challenges imposed by social and economic inequalities. Hence, human rights education becomes an essential tool for building a fairer, more democratic, and inclusive society that promotes equal opportunities and respect for the dignity of all individuals.

**Keywords:** Ethics; Education; Human rights; Inclusion.

## **Introdução**

O presente artigo tem a intenção de integrar um conjunto de reflexões, de natureza histórica e filosófica, que apontam para a necessidade de uma criteriosa e corajosa transformação da realidade econômica, política e social do nosso Brasil. Somente haverá uma mudança estrutural na base da Educação e da Escola brasileiras quando trunfar, no âmago da economia e da política, uma conseqüente transformação. Não há como reconhecer a possibilidade de mudanças na esfera da Educação se não houver sua causalidade nas transformações que se reconhecem necessárias na base da sociedade e de suas categoria estruturantes: a economia e a política.

A Educação Brasileira é uma conceituação muito ampla e complexa. A organização do sistema educacional e escolar no Brasil necessita ser compreendida em sua vinculação com a formação econômica e política do país. Não há como compreender a Educação sem considerar suas relações com o modo de produção da vida material e as formas de ordenamento dos interesses e poderes de uma sociedade. Sobre a Educação Brasileira, assim se posiciona o pesquisador Nunes (2013), destacando sua dialética histórica e suas contradições políticas:

A educação brasileira é hoje o resultado de uma realidade cumulativa de estratos diversificados de concepções políticas, de determinações legais, de estruturas institucionais e de contraposições de ideais, de concepções pedagógicas e de marcos regulatórios administrativos e normativos. Em sua formação histórica guarda heranças coloniais, disposições teóricas anacrônicas, práticas políticas autoritárias e fundamentações ético-pedagógicas contraditórias ou contrapostas. Não é tarefa fácil compreender as origens e estigmas da educação brasileira em sua trajetória histórica, legal, pedagógica e política. (Nunes, 2013, p. 158).

Sobre esse terreno histórico movediço, se faz necessário um aprofundamento teórico, seja para a elucidação de sua potencialidade política, seja ao menos para fazer a contabilidade das resistências que se apresentam, a todo momento, à hegemonia dominante. Como um estudo que propõe uma ética universal, buscamos acentuar o esgotamento das grandes ideologias do século XX – oriundas do capitalismo liberal e do socialismo estatal – para a



proposição da necessidade de um novo *ethos* que pudesse sustentar a defesa intransigente da dignidade dos direitos humanos.

A investigação sobre Ética faz parte das origens da reflexão filosófica. Aristóteles (384-322 a.C) cunha a expressão “Ética” na famosa obra “Ética a Nicômaco” (Aristóteles, 2012), na qual destaca a reflexão de natureza axiológica como uma reflexão decorrente da natureza humana, necessária para se atingir os fins e elencar os principais atributos da realidade subjetiva e coletiva da sociedade: a felicidade social e a felicidade coletiva. Para Aristóteles, a Ética é uma das ciências práticas, nascidas da natureza política do ser humano, que deveria orientar, a partir desse pressuposto, as condutas virtuosas e as práticas sociais referenciadas, conscientes e racionais, tanto no aspecto particular como no coletivo e político.

Para o filósofo, a ética inicia-se com o estabelecimento da noção de felicidade. Nesse sentido, essa proposição pode ser considerada uma ética eudemonista, por buscar o que é o bem, por inspirar o agir em escala humana e o agir segundo a virtude. A felicidade é definida como certa atividade da alma que vai de acordo com uma perfeita virtude. Essa reflexão matricial nos remete à filosofia grega e às suas estruturais contribuições para o delineamento do que se entende como campo epistemológico e político da reflexão ética.

As construções históricas e epistemológicas sobre Ética na trajetória ocidental foram muitas, pluralistas e variáveis, em suas conjunturas. Platão (428-348 a.C), antes de Aristóteles, tinha também, igualmente, uma reflexão sobre a dimensão ética do agir humano. No entanto a Ética platônica, de natureza idealista, não ocupa hoje a centralidade investigativa no transcorrer do presente estudo.

Na Idade Média, a Ética platônica foi retomada como pressuposto da expansão do Cristianismo. A síntese produzida por Santo Agostinho (354-430) no século V e, séculos depois, por São Tomás de Aquino (1225-1274), configurando as duas grandes tradições filosóficas medievais – a Patrística e a Escolástica –, guardam, entre si, similaridades e diferenças na abordagem sobre o agir moral e sobre os fundamentos ou valores da conduta humana. Tanto na apropriação platônica que Santo Agostinho faz da moralidade e da eticidade quanto na articulação aristotélica que São Tomás produz, a Idade Média constitui uma abordagem da Ética de natureza doutrinária, idealista e universal, estabelecendo que a Ética fosse uma dimensão espiritual ou racional da condição humana, derivada das ideias perfeitas e de Deus, de modo a orientar, na historicidade do tempo, a conduta dos homens.

Santo Agostinho define que a Ética está diretamente ligada ao que já foi exposto, pois,

para ele, o homem se revela por aquilo que acredita e pela dimensão de submissão a Deus. Assim, o “*ethos*” é aquela dimensão que ajuda o ser humano a viver de acordo com o amor em Deus, pois Ele é a finalidade de toda a criação. Por isso que a Ética de Santo Agostinho gira em torno da ideia de que a felicidade do homem consiste em unir-se ao seu Criador, pois somente amando verdadeiramente a Deus é possível amar a si mesmo e ao próximo, tendo em vista que só dessa maneira o ser humano torna-se verdadeiramente livre.

### **A Ética e a Educação na modernidade**

A sociedade moderna, nascida das rupturas com a Idade Média, é muito rica na constituição de novos paradigmas sobre a Ética e a eticidade. Constata-se a existência de registros de diversos estudiosos e de plurívocas tradições filosóficas, o que exigiria uma digressão mais profunda e ampla nesse instrumento meramente contextualizante do ambiente filosófico. No entanto, registra-se que a Ética na modernidade, tanto representa uma nova conceituação sobre o mundo quanto propriamente sobre o ser humano.

A modernidade burguesa proclama os valores antropocêntricos, fortalece o conceito de individualidade e estabelece a tarefa histórica de produzir consensos políticos e morais para a nova sociedade do trabalho, da urbanização e da industrialização. A Ética moderna deixa de ser uma distinção da alma ou da razão para traduzir-se numa dimensão do agir humano coletiva ou subjetiva na história. Frigotto (2003) aponta claramente essa ruptura:

Equivalia a um extraordinário esforço intelectual dos pensadores iluministas para desenvolver a ciência objetiva, a moralidade e a lei universais e a arte autônoma nos termos da própria lógica interna destas. O pensamento iluminista abraçou a ideia do progresso e buscou ativamente a ruptura com a história e a tradição esposada pela modernidade. Foi, sobretudo, um movimento secular que procurou desmistificar e dessacralizar o conhecimento e a organização social para libertar o homem de seus grilhões. (Frigotto, 2003, p. 29).

Uma plêiade de estudiosos, filósofos, cientistas e líderes políticos e culturais da modernidade levantam suas vozes no engendramento de novas coordenadas morais, políticas, éticas e culturais. Descartes (1596-1650), Espinoza (1632-1677), Locke (1632-1704), Francis Bacon (1561-1626), para citar alguns, têm diferentes sustentações explicativas sobre o agir humano e a eticidade dessa conduta. A maior expressão da consciência moderna no campo da Ética está presente e condensada na obra de Immanuel Kant (1724-1804). O filósofo alemão define a Ética como uma necessidade da razão prática, um imperativo categórico do

agir humano. Agir de acordo com o princípio ético seria, para Kant, a condição racional do homem. Para ele, o homem é essencialmente ético e, desse modo, a dimensão ética é a fundamentação do agir humano na sociedade.

Kant (Kant, 1999), assim define a Ética:

(...) Indague a si mesmo se a razão que o faz agir de determinada maneira pode ser convertida em lei universal, válida para todos os homens. Se não puder, esta tua ação não é digna de ser racional, não é eticamente boa, te falta a autonomia e porque estás agindo premido por circunstâncias exteriores a ti. O bem ético é um bem a si mesmo. (Kant, 1999, p. 23).

Destaca-se, aqui, uma defesa arguta da universalidade da Ética. Essa premissa é sobremaneira importante para que possamos apontar, mais adiante, a necessidade de uma Ética universal dos Direitos Humanos. Sabemos que há distâncias históricas e limites epistemológicos entre nossa proposição e a premissa axiomática de Kant. Mas, para nossa consideração, a Educação e a formação, como proposta de inspiração para as condutas humanas, singulares e coletivas, reporta-se à necessidade dessa compreensão universalista, dada a realidade globalizada de nossa existência social e a reconhecida crise de todas as demais representações políticas e morais.

Nas sociedades modernas recentes, a questão da Ética ocupou centralmente os processos formativos de professores, educadores e intelectuais. A crítica à sociedade moderna estabeleceu um contraponto reflexivo nos autores e nas constituições críticas próprias do marxismo ou materialismo histórico-dialético. Marx (1818-1883), Engels (1820-1894) e mesmo Antonio Gramsci (1891-1937) constituem uma abordagem sobre a ética nascida nos conceitos de justiça e de bem comum coletivo, retirando a origem da ética do foro individual e colocando-a no foro ou espaço coletivo ou político.

Como um paradigma de geração de valores, na prática social, as propostas filosóficas de crítica à ordem do capital igualmente apontam elementos de uma nova ética. A tradução mais importante da concepção ética de natureza marxista está presente na memorável obra *Ética*, de Adolfo Sanchez Vazquez (2013), que, constitui uma reflexão original e consistente no século XX. Trata-se de pressupor que, para o reconhecimento de uma ética de identidade marxista, torna-se necessário considerar, de antemão, que as concepções de ser humano e de mundo são diferentes na cosmologia e na ontologia marxistas. Não há como realizar uma comparação estreita, como se as bases dessas duas contrapostas visões de mundo pudessem partir da mesma estrutura.

Para o pesquisador Sanchez Vazquez (2013, p. 13), “a ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade, ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano”. Sendo assim, a Ética é uma prática social e uma consideração de engendramento ou de definição de valores. Não é uma consideração determinista, de base metafísica ou biológica, a Ética é uma criteriosa convenção social, que deve ser reconhecida como uma pauta de atribuição de valores a determinadas atitudes e a determinadas dimensões, com a força do reconhecimento de um pacto coletivo.

No Brasil, não tivemos uma fecunda e rica tradição de debates sobre Ética. O papel histórico do Estado e as considerações decorrentes das relações de dominação semifeudais e coloniais, imperiais e escravocratas, em sua grande tradição temporal hegemônicas no Brasil, impediram que se travasse um debate sobre valores emancipatórios, altruístas e libertários. A reflexão sobre Ética no Brasil sempre esteve reservada ao pensamento dominante de natureza religiosa (Igreja) e de natureza jurídica (campo do direito, bacharéis e/ou advogados). Trata-se, hoje, de uma possibilidade histórica, de ampliar o acesso de pessoas aos conceitos e categorias da Ética, de modo a gerar novas intervenções e significações em torno da democracia, da liberdade, da dignidade de toda pessoa e do empoderamento ético de todas as realidades culturais e sujeitos humanos.

### **Ética, Educação e formação no Brasil atual**

A Educação no Brasil aproxima-se muito mais da concepção de privilégio de classes do que efetivamente de um direito social. As pesquisas de natureza histórica e política apontam dados e processos que comprovam essa afirmação. Desde o processo colonial, com a chegada dos jesuítas em 1549, integrando o projeto colonizador, a Educação e a Escola no Brasil sempre foram sustentadas pelos círculos e grupos dominantes e pela função social da alienação e da formação para o domínio e exploração. As escolas de primeiras letras e o ensino de natureza técnica não aparecem nos registros históricos. A Metrópole controlava rigidamente o acesso ao saber escolar.

Isso também se deu com o ensino superior. A universidade no Brasil é tardia e a presença da Ética nos quadros universitários é extremamente diversa e pluralista, retratando a lacuna, já abordada, e a superficialidade de sua representação. O ensino superior manteve-se como uma reserva de classe, um privilégio, na trajetória histórica de nossa construção social. De modo claro, Sanfelice (2010) nos mostra essa contradição:

As classes altas têm alternativas para se escolarizarem ou se educarem em decorrência dos seus próprios recursos econômicos, mas no ensino superior podem se beneficiar de um ensino gratuito, às custas do fundo dos impostos gerais. Impõe-se também para Marx, a exigência de escolas técnicas com a observação de que deveriam ser teóricas e práticas. Mas a ênfase maior está na expressão de que a educação popular a cargo do Estado é completamente inadmissível. Mas não se trata de isentar o Estado de responsabilidades para com a educação. Pelo contrário, Marx enumera inclusive algumas delas, a começar pela legislação que garanta os recursos para as escolas públicas e citando até a questão da capacitação docente, entre outras. E a grande meta a ser atingida passa a ser a subtração da escola a toda interferência por parte do governo e da Igreja. E o Estado que necessita receber do povo uma educação muito severa. São essas as razões pelas quais a educação dada pela escola pública, aquela em que o Estado é o educador do povo, não pode ser considerada pública ou popular. É a escola estatal do Estado educador do povo. (Sanfelice, 2010, p. 93).

Nos modelos de políticas de formação de Getúlio Vargas, da Ditadura Militar, a questão ética não parece ser uma dimensão da formação de professores, estando sempre reservada mais ao foro individual do que traduzida em plataformas de ensino ou de constituição de valores a partir da razão ou da prática pedagógica.

A marcha da organização do trabalho e da expansão do capital no Brasil também reserva uma especial compreensão do que é Ética. Nessa trilha, a Ética se reduz a uma tipologia de condutas corporativas esperadas entre profissionais, categorias profissionais, ordens e organizações profissionalizantes, tais como OAB, ética da imprensa, ética militar, ética do jogador, ética do professor etc. Nessa expansão da ordem e do capital, a Ética perde o seu brilho conceitual, epistemológico, histórico e filosófico e passa a se resumir a um conjunto de condutas esperadas para o bom exercício da profissão e para a garantia da idoneidade e de eventuais valores corporativos.

Na tradição recente do Brasil, são estabelecidas duas grandes matrizes sobre Ética. Na reforma de 20 de dezembro de 1996, configurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, a Ética não aparece como conteúdo escolar, sendo conhecida a atitude do então presidente Fernando Henrique Cardoso de vetá-la como temática de estudo na escola. O então presidente, ex-sociólogo da USP, fundamenta que a Ética não pode ser abordada de maneira disciplinar e que ela deveria constar nos conteúdos curriculares, notadamente da educação básica e do ensino superior, como um tema transversal. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), em seu volume 08.2, ao tratar sobre os temas transversais, definem: “(...) questões éticas encontram-se, a todo momento, em todas

as disciplinas. Vale dizer que questões relativas a valores humanos permeiam todos os conteúdos curriculares (...)."

Em resumo, verifica-se que questões relacionadas à Ética permeiam todo o currículo. Portanto, não há razão para que sejam tratadas em paralelo, em horário específico de aula. Pelo contrário, passar ao lado de tais questões seria, justamente, prestar um desserviço à formação moral do aluno: induzi-lo a pensar que Ética é uma "especialidade", quando, na verdade, diz respeito a todas as atividades humanas". A questão da Ética somente poderá ser coerente se for alinhada à compreensão da dignidade humana e da liberdade.

Essa proposição ou premissa foi amplamente debatida na presente pesquisa, pois trata-se de um referencial que necessita de esclarecimento e de superação. Entendemos que o papel da educação e da escola reside em sua proposição emancipatória:

Se a defesa da liberdade como um dos valores fundamentais da educação não for acompanhada da preocupação com a efetividade do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, ela pode acabar resultando, inadvertidamente, na difusão de uma concepção superficial de liberdade, reduzida ao plano imediato das relações interindividuais estabelecidas na escola. (Duarte, 2008, p. 126).

A outra tradição é aquela que dispõe da Ética como uma dimensão da prática social humana, que estabelece que a reflexão sobre a Ética seja a cogitação sobre a origem da própria sociedade: os valores que regem a vida individual e a vida coletiva. Nessa interpretação é que a presente pesquisa estará fundamentada. A inspiração para esta fundamentação vem do professor Cesar Nunes (2019):

A ética não pode ser confundida com moral, pois ela é emancipação. Temos de promover a ética da emancipação contra a ética da obediência, da hierarquia, do tecnicismo. É preciso ampliar os espaços de resistências contra o espaço dominante para que venham novos educadores, novos professores, para que estes espaços possam se firmar. O Brasil moderno é este que se apresenta agora, em que a Amélia foi substituída pela Maria da Penha, em que os negros têm a oportunidade de vivenciar com dignidade sua presença na sociedade, em todos os campos de ação humana, em que adolescentes e crianças são protegidos por um estatuto, assim como os jovens, os idosos, o meio-ambiente. (Nunes, 2019, p. 52).

Essas são as coordenadas antropológicas, políticas, epistemológicas e sociais que embasaram a trajetória de nossos estudos de pós-doutoramento, no sentido de alcançar condições de desvendar contradições políticas e de reforçar as tarefas de humanização e de emancipação, postas para as sociedades e, de maneira fundamental, para a prática social da Educação.

O mundo contemporâneo assiste a uma profunda crise de utopias, pois as bases sobre as quais constituiu-se a disputa entre as duas grandes matrizes políticas e econômicas do século XX parecem insuficientes ou incapazes de reproduzir um sentimento de utopia e de crença na possibilidade de transformação profunda de nossa realidade atual, complexa e contraditória. De um lado, vimos agigantar as desigualdades econômicas, entre povos e nações, entre países ricos e pobres, entre classes sociais e entre pessoas e grupos. A desigualdade acentuada ou produzida pela nova organização do mundo do trabalho, a partir da inserção das novas tecnologias digitais aplicadas à produção e à reprodução da vida, tem sido patente e gritante, gerando o desemprego estrutural e a carência profunda para grandes populações mundiais.

Fala-se hoje de uma revolução tecnológica, que sustentar-se-ia sobre o poder da produção da inteligência artificial (IA) e de sua mercantilização. Vimos avançar o poderio tecnológico em todas as áreas da ação humana, destacadamente no mundo da produção material de bens e de coisas e, igualmente, no mundo da reprodução social e cultural, sobretudo na dinâmica da vertiginosa avalanche das tecnologias digitais sobre nossa vida, na suposta promoção de um novo padrão de comunicação social. Hoje, as redes sociais, articuladas entre si, carregam um forte apelo consumista e produzem uma atmosfera voltada para a dependência de bens supérfluos, igualmente produzidos por essa indústria cultural.

Já se definiu o nosso tempo como a “sociedade da informação”. Muitos autores e grandes obras referenciais estabeleceram essa nomenclatura. Outras pessoas definiram nossa época como a “sociedade do conhecimento”. Há diferenças profundas entre essas duas formas de definir nosso tempo. Em nossa pesquisa, compreendemos ser mais propriamente correto definir nosso tempo como a “sociedade da informação”, dada a proliferação de dados e de informações na rede mundial de computadores, disponíveis em grandes plataformas, acessíveis a todas as mídias justapostas para cada pessoa, a partir de seu relativo poder econômico, altamente inspirado na pressão das grandes empresas de marketing e de preparação para o consumo.

A “sociedade da informação”, ainda que não seja uma informação orgânica e efetivamente qualitativa, é muito mais uma troca avassaladora de dados e de artefatos tecnológicos sem necessariamente definir uma essência ou expressar uma determinada qualidade social. Já a *sociedade do conhecimento* exigiria uma definição mais ampla desse objeto, pois o conhecimento é uma produção social, carregada de finalidades, éticas, estéticas

e políticas, postas a serviço das causas e das necessidades sociais das pessoas, da sociedade e dos grupos sociais. Nunca tivemos tão gigantesco desenvolvimento científico e tecnológico associado à marcha do conhecimento moderno.

A “sociedade do conhecimento” se define como uma sociedade pautada na racionalidade produtiva e no logocentrismo aplicado ao mundo dos bens e das coisas. Na atualidade há autores que questionam essa concepção de conhecimento, com elevada acentuação técnica e pragmática, tratando-se de reconhecer que há diferentes formas de compreender e de definir o que seja o conhecimento. A maior crítica que podemos alinhar está exatamente na direção de perceber o paradoxo entre o avanço do conhecimento e a geração cada vez mais patente de complexas e abissais desigualdades básicas, de natureza econômica, para grande parte da população mundial.

### **A crise atual e a Ética dos Direitos Humanos**

O mundo se vê diante de perversas desigualdades socialmente presentes, que produzem uma sensação de desânimo e de pessimismo na avaliação ética de nossa cultura. Mas, como diz Nunes (2022, p. 53), “vivemos um tempo em que alguém tem o poder econômico e tecnológico de fazer um passeio teleguiado no espaço sideral ao custo de bilhões de dólares; e outros bilhões de pessoas não têm acesso à água potável básica para a sobrevivência diária”.

Ao mesmo tempo em que nos espantamos com essa desigualdade estrutural, observamos o esgotamento dos recursos naturais de nosso planeta, nessa avassaladora e desenfreada corrida produzida a partir da eclosão da modernidade, com sua sanha de expropriação dos recursos minerais de nosso explorado planeta azul. As formas consequentes de energia, retiradas da natureza pelo trabalho humano, artesanal e industrial, sem o devido planejamento dos impactos que essa intervenção poderia produzir na frágil correlação de forças naturais, é estabelecida por uma evolução milenar do equilíbrio da natureza.

A explosão urbana e industrial, a partir do século XVIII, efetivou um modelo de desenvolvimento econômico centrado numa determinada forma de apropriação dos recursos naturais, que gera, na atualidade, apreensão e destruição. As consequências catastróficas dessa forma e desse modelo de relação econômica ocasionam o desequilíbrio ambiental patente. Vimos a denúncia, cada vez mais presente, do impacto das energias fósseis na camada de ozônio, o superaquecimento sobre as geleiras e a consequente desarticulação do



ritmo das chuvas, dos ventos e das águas na nossa realidade eco ambiental. As florestas apropriadas pelo capital, os minerais, cada vez mais necessários para o equipamento tecnológico avançado, a forma de produção de derivados do petróleo, como o plástico, que indevidamente usado polui os mares e os oceanos e gera a degradação dos espaços naturais.

Em relação às cidades, megalópoles desumanizadas, que produzem vidas atormentadas em contraposição à carência da grande maioria, vimos o avanço dos meios de comunicações, a cada versão mais altamente potente, ao lado de distâncias existenciais cada vez maiores entre classes sociais, grupos e pessoas. Não temos ingenuidade em acreditar que essas contradições sejam derivadas de decisões individuais, de natureza moral, de foros singulares ou grupais. A forma de compreender esse processo deve ser sempre a partir da correlação entre as questões econômicas, as ideologias políticas e as disposições e matrizes culturais, que nos condicionam ou nos determinam.

Por um lado, vemos o espectro do capitalismo vitorioso, que apropriou-se das forças naturais e do meio-ambiente, bem como de suas riquezas, para transformar tudo em mercadoria e, a partir de uma determinada compreensão de bem-estar como cultura de consumo, acabou por gerar um modo de vida consumista, descartável, individualista e estritamente materialista. As sociedades capitalistas avançadas são descritas como grandes produtoras de bens de consumo, ao mesmo tempo em que produzem milhões de bens supérfluos, toneladas de produtos descartáveis e gigantescas quantias de lixo sem adequada destinação. As sociedades consumistas tornam-se supostas ilhas de prosperidade e de irresponsável apropriação dos bens naturais, em detrimento da grande maioria que não dispõe do necessário para sobreviver.

Diante desse quadro, o que podemos observar na concepção de mundo que buscava superar o modo de produção capitalista? Nada de muito diferente, escasseiam os recursos hídricos, cada vez mais caros e cada vez mais inacessíveis. A água, bem fundamental para a vida, não é mais o elemento vital disponível para todos, mas sim foi transformada em mais um bem de consumo, uma mercadoria disponível para alguns, manipulada por grandes grupos privatistas ou estatais, dependendo da forma de ordenação da sociedade, distante de ser um bem vital para todas as pessoas.

O fenômeno social da fome ainda é uma vergonha humana, pois o produto mais simples das necessidades humanas é a alimentação. Nesse caso, a possibilidade de ter acesso a uma alimentação básica e adequada, diária e consequente, é o primeiro direito humano. Não há

como desconhecer ou ser indiferente ao fenômeno da pobreza mundial, significada pela fome, descrita por estudiosos e repetida por denúncias de toda sorte. Grande parte da humanidade vive abaixo da reconhecida linha da miséria, com menos recursos para prover sua alimentação diária, sem falar até nos cuidados médicos, dos direitos sociais e educacionais necessários para a garantia da própria vida. A fome é uma violência estrutural em plena sociedade tecnológica.

Isso tudo parece uma gigantesca contradição. Vemos, a cada dia, aumentar, cada vez mais, a capacidade de produção de bens, ampliam-se as invenções e produções de bens supérfluos, com a construção diuturna de necessidades falsas ou secundárias, que acarretam custos, figurando uma visão de felicidade sobre o “ter mais”, com a proposição de uma vida consumista, sem sentido, opaca e individualista. A “sociedade de consumo” talvez fosse a mais honesta identificação da sociedade em que vivemos hoje.

A capacidade produtiva da sociedade contemporânea não foi acompanhada por uma capacidade distributiva e, muito menos, por um sentimento de reconhecimento da igualdade de todos e de todas, pessoas e culturas. Precisamos pensar numa Ética e numa esfera pública pautadas pela responsabilidade de gerar bens e de produzir coisas necessárias e igualitárias para toda a sociedade contemporânea, em sua diversidade e pluralidade.

Essa pressuposição é ética e política. Não se reduz a um apelo idealista, trata-se da mais racional avaliação, acompanhada em coro por cientistas de todas as especialidades: temos que mudar o paradigma de nossa apropriação dos recursos naturais, temos que produzir e distribuir os bens que geramos de forma mais equitativa e igualitária, temos o dever de cuidar do planeta e das pessoas. Esse cenário é o único que pode nos devolver a humanidade extorquida por dois modelos de produção e de convivência, desumanizados e irresponsáveis.

Nessa terra devastada de nossos dias obscuros e difíceis, apontamos a promissora pauta dos Direitos Humanos como uma possibilidade de geração de uma nova cultura universal e de uma nova proposição, para um humanismo pluralista, polifônico, multicultural, sempre democrático, esteticamente elevado e eticamente inspirador. A Ética universal dos direitos humanos está sempre centrada, intransigente, na defesa da dignidade plena de toda pessoa.

Como consequência, apontamos a pauta dos Direitos Humanos como uma grandiosa construção de valores, como um amplo e vocativo horizonte de inspiração axiológica capaz de deontologias afirmativas e pluralistas, de uma ética envolvente e eficiente. E essa prática deveria estar presente na sociedade, como um todo, com especial localização na Educação, na direção de construir a escola socialmente justa, pautada sobre o *ethos* da educação como

direito e do direito à educação.

A atual encruzilhada histórica e política na qual está mergulhada a realidade brasileira, tanto a Sociedade quanto o Estado, precisa ser urgentemente transposta ou superada. Não há como efetivar uma ampla transformação das condições históricas e políticas de exploração, de aviltamento da dignidade humana, de dominação e violência, simbólica e real, presentes no plasma cultural e político brasileiros, sem uma experiência democrática profunda, de garantia dos valores humanos para todas as pessoas de todas as etnias e grupos sociais, sobretudo os subalternizados cronicamente.

A Educação como Direito é, para nossa compreensão, a premissa dessa construção histórica. A Pedagogia Humanizadora é o ensaio dessa organização curricular e institucional, o fundamento de uma escola e de uma prática social que contemple os modos de viver das grandes maiorias sociais do Brasil, que hoje são a completa maioria das escolas públicas. A Educação em Direitos Humanos é a lição mais esclarecida dessa condução curricular emancipatória.

### **Referências bibliográficas**

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos I**. Brasília: Ministério da Justiça, 1998.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos II**. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos III**. Brasília: Ministério da Justiça, 2006.

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

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CANDAU, V.; SACAVINO, S. **Educar em direitos humanos – construir a democracia**. São Paulo: DPA Editora, 2000.

CANÇADO TRINDADE, A. A. **O Sistema Interamericano de Direitos Humanos no Limiar do No Século**: recomendações para o fortalecimento de seu mecanismo de proteção. On line, Sistema Interamericano de Proteção aos Direitos Humanos, 1999.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões**. Campinas: Autores Associados, 2008.

FISCHMANN, R. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 14, n. 40, p.156-167, abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100013>. Acesso em: 20 ago. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, G. **Educação e Crise do Capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HARVEY, D. **A Justiça Social e a Cidade**. São Paulo: Hucitec, 1980.

HOBSBAWM, E. **A Era dos Extremos**: o breve século XX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

LEHER, R. **Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial**. Caxambu MG: 22ª ANPED, 1999.

MAGENDZO, A. **O currículo escolar**. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 2018.

MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica**: Desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012.

MATOS, T.; GOSTINSKI, A. (Orgs.). **Dignidade da Pessoa Humana**: Estudos para além do direito. Florianópolis: Empório do Direito, 2017.

NUNES, C.; ROMÃO, E.; CARVALHO, J. R. (Orgs.). **Educação, Docência e Memória**: Desa(fios) para a formação de professores. Campinas: Librum, 2013.

NUNES, C. A.; GOMES, C. (Orgs.). **Direitos Humanos**: Educação e Democracia. Jundiaí: Fibra e Campinas: Brasília, 2019.

NUNES, C. A.; POLLI, J. R. **Educação e Direitos Humanos**: uma perspectiva crítica. Jundiaí: Edições Brasil e Fibra & Campinas: Brasília, 2019.

NUNES, C. A. R. Estado, Economia e Educação no Brasil: matrizes histórico-políticas dos projetos atuais em disputa, a Pedagogia das Competência e Habilidades *versus* a Pedagogia do Direito à Educação e dos direitos de aprendizagem. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 01-36, 2021. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1702/1032>. Acesso em: 20 ago. 2024.

NUNES, C. A. R. Apontamentos para a produção social de uma filosofia e de uma pedagogia dos direitos humanos na educação brasileira. *In* NUNES, C. A. R.; POLLI, J. R. (Orgs.).

**Educação e Direitos Humanos – uma perspectiva crítica.** Jundiaí-SP: Eds. Fibra, Brasília e Edições Brasil, 2019.

NUNES, C. A. R. **DIREITOS SOCIAIS:** os três passos fundamentais – reconhecer (1), proclamar e instituir na lei (2), e o dever de tornar real na sociedade em que vivemos (3). Campinas: Ed Brasília/CMAS, 2022.

NUNES, C. A. R. **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: OS FUNDAMENTOS JUS-FILOSÓFICOS DOMINANTES E AS PRÁTICAS JURÍDICO-PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS.** Tese (Doutorado em Educação), UNESA, Rio de Janeiro, 2021b.

ONU. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos.** Nova York: Edições ONU, 1940.

ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica, Educação e Revolução.** Campinas: Navegando, 2017.

PIOVESAN, F. 2018. **Temas de Direitos Humanos.** São Paulo: Saraiva, 2018.

POLLI, J. R. Educação e direitos humanos a partir de Jürgen Habermas e Paulo Freire: diálogo e universalização de princípios éticos. *In* NUNES, C. A. R.; POLLI, J. R. (Orgs.). **Educação e Direitos Humanos – uma perspectiva crítica.** Jundiaí-SP: Eds. Fibra, Brasília e Edições Brasil, 2019.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes.** São Paulo: Edições 70, 1999.

SANFELICE, J. L. **Pós-Modernidade, Educação e Globalização.** Campinas: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTOS, B. S. **Para uma revolução democrática da justiça.** São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS, B. S. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2014.

SAMPAIO, H. O setor privado e o ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista de Ensino Superior Unicamp.** Campinas, p. 28-43, 2014. Disponível em: [https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04\\_outubro2011/05\\_ARTIGO\\_PRINCIPAL.pdf](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf). Acesso em: 20 ago. 2024.

SEVERINO, A. J. Filosofia, Educação e Direitos Humanos. *In* NUNES, C. A. R.; POLLI, J. R. (Orgs.). **Educação e Direitos Humanos – uma perspectiva crítica.** Jundiaí-SP: Eds. Fibra, Brasília e Edições Brasil, 2019.

SOUZA, M. **Imperialismo e Educação do Campo.** Tese (Doutorado em Educação), FFCL, UNESP, Araraquara, 2010.

VALINI VACILOTTO, A. **A Ética e o Ensino da Ética**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP, 2019.

VALINI VACILOTTO, A. **A Ética e o Ensino da Ética: concepções dominantes, matrizes curriculares hegemônicas e contradições teórico-práticas**. São Paulo: Giostri, 2021.

VAZQUEZ, A. **Ética**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

WOLKMER, A. C. Direitos humanos, processos de descolonização e educação jurídica. *In* NUNES, C. A. R.; POLLI, J. R. (Orgs.). **Educação e Direitos Humanos – uma perspectiva crítica**. Jundiaí-SP: Eds. Fibra, Brasília e Edições Brasil, 2019.

ARTIGO

## MATEMÁTICA: Pensamento probabilístico

Paola MAZZARO<sup>2</sup>

Juliano SCHIMIGUEL<sup>3</sup>

Márcio Eugen Klingenschmid Lopes dos SANTOS<sup>4</sup>

Marcelo Eloy FERNANDES<sup>5</sup>

### Resumo

Neste artigo, apresentamos o pensamento probalístico de situações variadas envolvendo a compreensão de acontecimentos do cotidiano, sendo possível identificar prováveis resultados de acontecimentos. Utilizamos como fundamentação teórica Carvalho (2015), Lopes (2008), Moreira (2015), documentos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com ênfase no Currículo da Cidade de Matemática, entre outros. São apresentados os resultados de um questionário de uma pesquisa, cujo objetivo foi analisar o ensino e a aprendizagem de matemática, com estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal de Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de São Paulo. Este estudo adotou uma abordagem metodológica qualitativa, a partir da qual foram realizadas atividades e um questionário de perguntas fechadas, ambos de maneira individual. A análise dos dados evidencia os conceitos, oriundos das relações do tema, com o referido questionário. Dessa forma, a partir de nossas análises, os resultados apontaram para uma proposta que procurou contemplar a participação dos estudantes, mostrando ser uma oportunidade para ajudá-los no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, da criatividade, a buscar soluções de possibilidades e contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de probabilidade no contexto educacional.

**Palavras-chave:** Ensino; Matemática; Probabilidade.

### Abstract

In this article, we present probalist thinking of varied situations involving the understanding of everyday events, making it possible to identify probable outcomes of events. We used as theoretical foundation Carvalho (2015), Lopes (2008), Moreira (2015), documents from the São Paulo Municipal Education Network, with an emphasis on the Mathematics City Curriculum, among others; and the results of a research questionnaire are presented, the

---

<sup>2</sup> Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Cruzeiro do Sul.

<sup>3</sup> Coordenador do Mestrado Profissional em ECM da Universidade Cruzeiro do Sul. Professor Permanente do Programa de Doutorado/Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul. Docente do Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta). Associado Profissional no Pecege da USP/Esalq.

<sup>4</sup> Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul.

<sup>5</sup> Consultor Especialista do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE). Membro da Sociedade Brasileira de Computação e da Associação Brasileira de Engenharia de Produção. Consultor ad-hoc no desenvolvimento de questões Enade-MEC.

objective of which was to analyze the teaching and learning of Mathematics with students in the fifth year of Elementary School; of a Municipal Elementary School, owned by the Municipality of São Paulo. This study adopted a qualitative methodological approach, from which activities and a questionnaire with closed questions were carried out individually. Data analysis highlights the concepts, arising from the relationship between the theme and the aforementioned questionnaire. Thus, based on our analyses, the results pointed to a proposal that sought to include student participation, showing it to be an opportunity to help them in the development of logical-mathematical reasoning, creativity, seeking solutions for possibilities and contributions to the process of teaching and learning probability in the Educational context.

**Keywords:** Teaching; Mathematics; Probability.

## **Introdução**

O presente artigo tem como objetivo analisar o ensino e aprendizagem de matemática, envolvendo o pensamento probabilístico, e apresentar uma discussão da possibilidade de prática pedagógica. Diversos são os indícios do passado sobre o pensamento probabilístico, e muitos estudiosos se ocuparam com problemas e situações envolvendo essa situação.

Ensinamos aos estudantes diversos conteúdos de matemática. Muitas vezes, eles nos perguntaram “para que aprender” esse eixo do conhecimento. O eixo de probabilidade faz parte do nosso dia a dia, para pensar nas tomadas de decisões coesas na vida diária, nas possibilidades e probabilidades de uma situação. Circunstâncias aleatórias estão presentes constantemente em nossa vida diária. São freqüentes perguntas como: Será que hoje vai chover? Está nublado? Qual será a temperatura máxima para o dia de hoje? Levo guarda-chuva? Levo casaco?

No Currículo da Cidade de Matemática, no eixo Probabilidade e Estatística, o documento apresenta um trabalho voltado para a relevância no mundo atual, incentivando os estudantes a fazerem pesquisas e serem pesquisadores, para que identifiquem e analisem eventos aleatórios, reconhecendo características de resultados mais prováveis e resolvendo problemas que envolvam o raciocínio combinatório. Com isso, esse eixo destaca as ideias fundamentais da Matemática associadas à variação, interdependência, ordem, representação, equivalência, entre outras.

A probabilidade oferece uma maneira para medir a incerteza e de mostrar aos estudantes como vivenciar a matemática para resolver problemas reais.



### **Pensamento probabilístico**

Com o propósito de que o ensino da probabilidade coopere para a execução do pensamento probabilístico, para que os indivíduos sejam capazes de escolher amostras e tomar decisões em várias situações do cotidiano, é indispensável que se possibilite aos estudantes vivências com problemas variados do mundo real e com possibilidades de escolherem suas próprias estratégias para solucioná-los (Lopes, 2008). O desenvolvimento do pensamento probabilístico pode consolidar as reflexões e ações formativas da disciplina de Matemática.

Percebemos, nos nossos dias, uma variedade de situações que nos exigem habilidades que envolvem conhecimentos combinatórios e probabilísticos, como pensar nas tomadas de decisões coesas na vida diária e interpretar informações com confiabilidade, envolvendo raciocínio probabilístico. Ao repararmos ao nosso redor, em nosso dia a dia, perceberemos que a probabilidade faz parte da vida cotidiana.

Ao acordarmos, notamos que o céu está nublado e afirmamos que existe a possibilidade de chuva. Na gravidez, famílias/amigos “apostam” qual será o sexo do bebê. Todos nós, mesmo que inconscientemente, fazemos previsões, e compreendemos que podemos conceber um número que quantifica a chance de algo vir a acontecer (Moreira, 2015).

Pensando no cálculo das probabilidades para a Matemática, Moreira (2015) afirma ser um ramo que estuda os fenômenos aleatórios, ou seja, as observações ou experimentos que, quando realizados, não apresentam resultados conhecidos previamente, porém, todos os resultados possíveis são calculados. Torna-se frequente usarmos a palavra provável para indicar algo de que não se tem certeza se vai acontecer. Os fenômenos aleatórios estão presentes, sobretudo, em nosso dia a dia.

Coutinho (2001) apresenta a impressão do acaso, experimentos aleatórios e a noção de probabilidade, destacando que são componentes que necessitam ser estudados com intencionalidade no conhecimento probabilístico dos estudantes. Os professores precisam estar preparados para lidar com esses componentes da Matemática envolvendo a probabilidade.

Gal (2005) evidencia o letramento probabilístico como um modelo com elementos, os quais consideramos que o professor deve conhecer e desenvolver junto aos estudantes em sala de aula, cujos elementos são:

- baseia-se na abordagem de tópicos – variação, aleatoriedade, independência e previsão/incerteza;
- traz “o calculando probabilidade”, maneira pela qual se calcula ou estima a probabilidade de eventos;
- condiz ao entendimento dos termos e à familiaridade com representação de chance e risco;
- enfatiza as situações probabilísticas e sua relação com o nosso cotidiano, a partir de um conhecimento de mundo;
- realça a importância da postura crítica e reflexão dos estudantes.

Os professores precisam se alinhar com esses elementos, a fim de proporcionar a aprendizagem probabilística dos estudantes. Pensando na preparação dos docentes, Santana (2011) acentua que:

Os professores se sentem despreparados para o ensino de noções probabilísticas devido às dificuldades encontradas na elaboração de conceitos que exigem construção reflexiva sobre a ideia de acaso e aleatoriedade. Para os professores, proporcionar aos estudantes o ensino das noções probabilísticas que os auxiliarão no exercício de sua cidadania, pois há necessidade de o indivíduo compreender que muitas questões do cotidiano são de natureza aleatória, saber estimar o grau de probabilidade de cada uma delas e nortear suas tomadas de decisões. (Santana, 2011, p. 90).

É importante trabalhar com um amplo espectro de conteúdo, incluindo, desde o Ensino Fundamental, elementos de probabilidade. Considerando um olhar diretivo para a nossa sociedade, destacando-se a necessidade de acrescentar esses conteúdos para que permitam ao cidadão “tratar” as informações que recebe cotidianamente, e de raciocinar utilizando ideias relativas à probabilidade (Brasil, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) salientam:

Com relação à probabilidade, a principal finalidade é a de que o aluno compreenda que grande parte dos acontecimentos do cotidiano são de natureza aleatória e é possível identificar prováveis resultados desses acontecimentos. As noções de acaso e incerteza, que se manifestam intuitivamente, podem ser exploradas na escola, em situações nas quais o aluno realiza experimentos e observa eventos (em espaços equiprováveis) (Brasil, 1997, p. 40).

Conforme indicado nos estudos de Piaget e Inhelder (1993), quando observa-se a origem da ideia de acaso na criança, compreende-se como ocorre o desenvolvimento da noção de

probabilidade. Dessa forma, os autores afirmam que nem tudo que está à nossa volta pode ser antecipado previamente com exatidão, mas que, independentemente disso, ao experimentarem uma situação, os sujeitos arriscam uma antecipação na tentativa de compreendê-la e conviver com ela. Contudo, Piaget e Inhelder (1993) julgam que esse tipo de comportamento sugere que o indivíduo na idade adulta “possui” uma intuição de probabilidade.

O Currículo da Cidade de São Paulo de Matemática traz os eixos estruturantes que foram definidos em função da natureza e especificidade da área de Matemática e cada eixo utiliza a mesma nomenclatura da Base Nacional Curricular Comum (São Paulo, 2017). No eixo de probabilidade e estatística, evidencia-se a parte de probabilidade. O documento propõe um trabalho de relevância no mundo atual, incentivando os estudantes a fazerem pesquisas, e sugere identificar e analisar eventos aleatórios, reconhecendo características de resultados mais prováveis, além de sugerir resolver problemas envolvendo o raciocínio combinatório (São Paulo, 2017).

No quadro 1, abaixo, trazemos o objeto de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos Anos Iniciais, propostos no Currículo da Cidade de São Paulo de Matemática, e o eixo de probabilidade e estatística, com a probabilidade em destaque.

**Quadro 1** - Unidade do eixo de probabilidade do Currículo da Cidade dos Anos Iniciais.

<b>Ano</b>	<b>Objetos de conhecimento</b>	<b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento</b>
1º	Ideias de acaso.	(EF01M24) Classificar eventos aleatórios, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano.
2º	Ideias de acaso em situações do cotidiano.	(EF02M22) Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”.
3º	Identificação da ideia de aleatoriedade em situações do cotidiano.	(EF03M21) Explorar, em eventos aleatórios cotidianos, todos os resultados possíveis, determinando os que têm maiores ou menores chances de ocorrência.
4º	Chances de ocorrência em eventos aleatórios.	(EF04M24) Identificar, entre eventos aleatórios cotidianos, aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis.
5º	• Análise de chances de eventos	(EF05M24) Determinar todos os possíveis

- aleatórios;
- problemas envolvendo o cálculo de probabilidade de eventos equiprováveis.
- resultados de um experimento aleatório, investigando se os resultados são igualmente prováveis ou não;  
(EF05M25) Determinar a probabilidade de ocorrência de um resultado em eventos aleatórios, quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer (equiprováveis).

**Fonte:** Elaborado pelos autores, com base em São Paulo (2017).

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, no Ciclo de Alfabetização são:

Incentivam a comunicação em situações variadas, como as que exploram a interpretação de enunciados de problemas e a representação de ideias Matemáticas. No início do ciclo, os objetivos valorizam mais a comunicação oral e, quando os estudantes vão progredindo na leitura e escrita, também favorecem a comunicação escrita. Com relação às estratégias que podem ser utilizadas pelos professores (São Paulo, 2017, p. 83).

Já no Ciclo Interdisciplinar:

A capacidade de raciocinar dos estudantes é ampliada, principalmente no que se refere aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que envolvem o uso de justificativas, com exemplos, contraexemplos, análise de casos e formulação de hipóteses, justificando-as com exemplos e deduções informais (São Paulo, 2017, p. 97).

A aprendizagem da Matemática se dá no trabalho realizado pelo estudante a partir das vivências propostas pelo professor, no dia a dia com a turma. O professor tem, pensando nessa trajetória, um papel de destaque, dado que é ele quem realizará a escolha das tarefas que proporcionarão aos estudantes perspectivas de aprendizagem. Logo, é sua responsabilidade organizar momentos para a discussão dos resultados encontrados, de modo que os alunos possam confrontar seus resultados com os dos colegas, argumentando sobre seus caminhos de resolução e construindo, a começar deste percurso, conceitos e representações pertinentes à área. Contudo, ouvir é de grande importância e faz parte do processo, permitindo que o colega possa concluir o raciocínio e seu processo de argumentação, possibilitando que as discussões sobre as ideias matemáticas que foram explicitadas possam ser debatidas (São Paulo, 2017, p. 124).

Nesse processo de pensamento probabilístico, para Paim (2019), os alunos precisam compreender a linguagem do acaso, as suas diversas maneiras de representar e comunicar possibilidades e probabilidades, fazendo-se necessário se habituar com os termos e as frases

relacionados com construções abstratas relevantes e com as várias formas de representar e falar sobre a probabilidade de eventos reais. Os termos abstratos e complexos, principalmente variabilidade, aleatoriedade, independência, imprevisibilidade e incerteza, frequentemente não têm definições explícitas que podem ser explicadas em linguagem simples ou através de referências a objetos. Termos como “muito provável”, “certamente”, “impossível”, “com certeza” e “chance” são utilizados para relacionar eventos probabilísticos. O elemento de contexto está associado ao conhecimento de mundo, que envolve variação, aleatoriedade, independência, previsibilidade e incerteza, cálculo de probabilidades e também a linguagem. Entendê-lo se faz importante, visto que auxilia a explicar por que é necessário aprender sobre probabilidade ou incerteza em diferentes circunstâncias da vida.

Partindo da percepção da autora, essas questões consolidam-se como base para criar motivação para estudar e para incorporar a aprendizagem de probabilidade em diferentes contextos do cotidiano dos estudantes.

### **Metodologia**

Este capítulo visa descrever os procedimentos e etapas realizadas na pesquisa, descrevendo a metodologia adotada com a finalidade de demonstrar o percurso da investigação proposta. Esta pesquisa tem abordagem qualitativa. Na continuidade, descreveremos como foi conduzida a organização do material com o objetivo de compreender a aprendizagem de Matemática envolvendo o eixo de probabilidade.

Para realizar uma pesquisa, é necessário um trabalho intenso, sendo necessário um confronto entre os dados, as evidências, as informações, as coletas sobre o assunto e o conhecimento teórico adquirido no processo de investigação. Normalmente, isso acontece a partir do estudo de um problema que surgiu da curiosidade e da necessidade do pesquisador em buscar respostas (Lüdke; André, 1986).

Como dito anteriormente, este trabalho adota a abordagem qualitativa, que se deu por meio de uma atividade envolvendo Matemática (probabilidade), com cinco questões fechadas.

Lüdke e André (1986) destacam que a abordagem qualitativa permite uma observação direta, na qual o pesquisador consegue chegar mais perto dos sujeitos, acompanhando suas experiências diárias e podendo apreender a sua visão de mundo, à realidade que os cerca.

O método de pesquisa qualitativa é definido por Creswell (2010) principalmente como

indutivo, com o investigador gerando significado a partir dos dados coletados no campo. Para ele, as pesquisas qualitativas:

[...] mostram uma abordagem diferente da investigação acadêmica do que aquela dos métodos da pesquisa quantitativa. A investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados. Embora esses processos sejam similares, os procedimentos qualitativos baseiam-se em dados de texto, imagem, têm passos singulares na análise dos dados e se valem de diferentes estratégias de investigação (Creswell, 2010, p. 206).

Creswell (2007) afirma que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador se mostra como instrumento principal na coleta de dados, posto que ele vivencia o estudo, os fenômenos e os significados produzidos e observados pela investigação. Diante disso, o entrosamento pesquisador-pesquisados demonstra-se favorável e positivo. O autor acentua que a pesquisa qualitativa provém de uma investigação, de uma situação-problema, de uma coleta e análise de dados e que as informações podem resultar de entrevistas, documentos, materiais visuais, questionários, entre outros, com o suporte de protocolos de registro.

Os sujeitos participantes da pesquisa são estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental, da Rede Pública Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Para o desenvolvimento deste estudo, foi analisado o resultado do questionário do eixo de probabilidade.

### **Coleta de dados**

A coleta de dados aconteceu por meio de uma atividade envolvendo matemática (probabilidade), contendo cinco questões fechadas.

### **Resultados e discussões**

A seguir, serão apresentados os resultados e discussões baseados na metodologia explicitada do questionário. Exploramos o material na tentativa de identificar a influência no processo de aprendizagem de matemática. Para facilitar a interpretação, optou-se pela representação percentual em gráficos e tabelas, destacando-se a representatividade de 12 estudantes para o efeito deste estudo.

### **Questionário de probabilidade**

Explanamos o eixo probabilidade para que todos os estudantes envolvidos na pesquisa

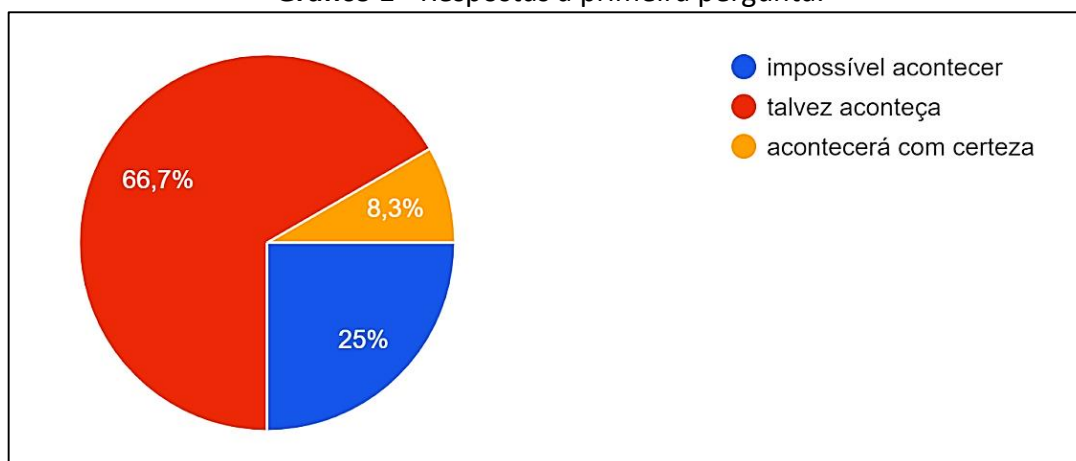
tivessem contato com o questionário. A disciplina de Matemática faz parte do Currículo do Município de São Paulo (2017). No eixo probabilidade, o documento propõe o trabalho de identificar e analisar eventos aleatórios, reconhecendo características de resultados mais prováveis para resolver problemas envolvendo o raciocínio combinatório.

Carvalho (2015) cita que os matemáticos, no estudo sistemático de probabilidades, apresentam suas raízes no estudo dos jogos de azar. No estudo desses jogos, geralmente ocorre a seguinte situação: todos os possíveis resultados têm a mesma chance de ocorrer. Além disso, atribuímos probabilidades a conjuntos de resultados possíveis, chamados de eventos. A probabilidade de um evento é a soma das probabilidades dos resultados que o compõe.

Os estudantes responderam ao questionário estruturado, contendo cinco perguntas fechadas em relação ao tema de probabilidade.

A primeira pergunta foi: “Rafael tem um pote com 14 balas de morango, 7 balas de laranja e 1 bala de limão. Qual a probabilidade de se sortear a bala de limão?”

**Gráfico 1 - Respostas à primeira pergunta.**

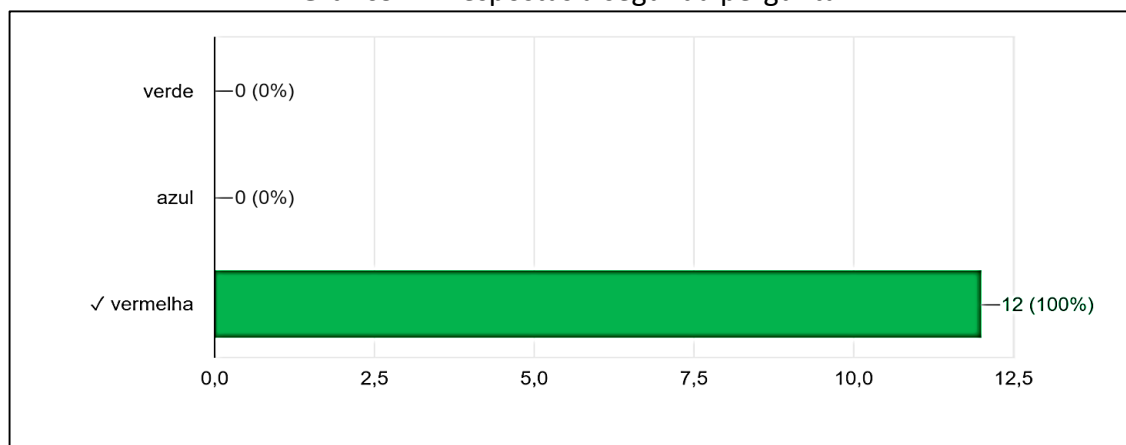


**Fonte:** Elaborado pelos autores.

De acordo com o gráfico 1, percebe-se que, em sua maioria, os estudantes possuem noção de analisar eventos aleatórios, isso porque 66,7% responderam que “talvez aconteça”, 25% responderam que é “impossível acontecer” e 8,3% que “acontecerá com certeza”. Podemos afirmar, portanto, que quatro estudantes encontraram dificuldades com a questão.

O gráfico 2 apresenta as respostas à segunda pergunta, “Qual a cor mais provável de sair do pote?” – nesse pote havia 14 bolinhas vermelhas, 12 bolinhas azuis e 9 bolinhas verdes.

**Gráfico 2 - Respostas à segunda pergunta.**

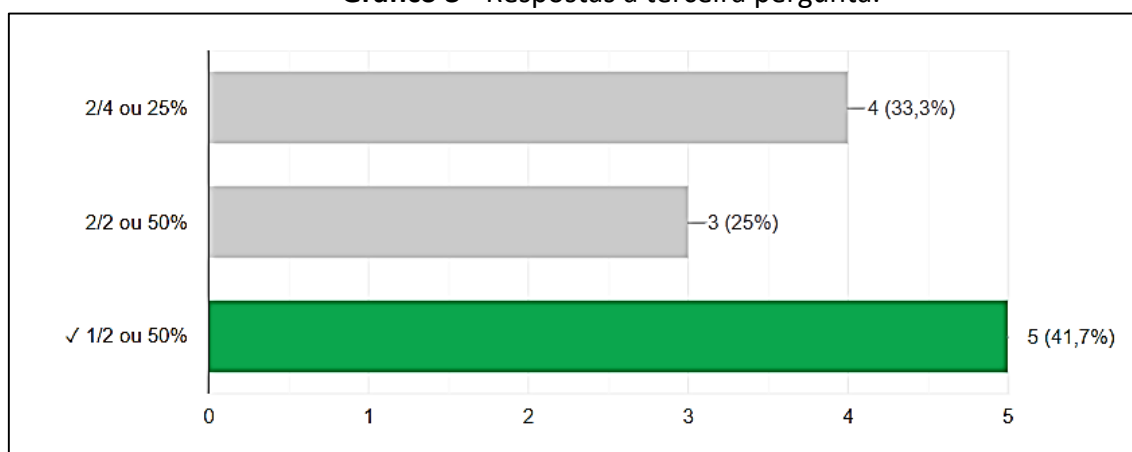


Fonte: Elaborado pelos autores.

O gráfico 2 nos mostra que todos os 12 estudantes souberam responder à pergunta, com 100% respondendo que a chance era a de sair a bolinha vermelha, mostrando não terem encontrado dificuldades.

A pergunta de número 3 foi: “Qual a probabilidade de se obter cara e coroa no lançamento de duas moedas?”

**Gráfico 3 - Respostas à terceira pergunta.**



Fonte: Elaborado pelos autores.

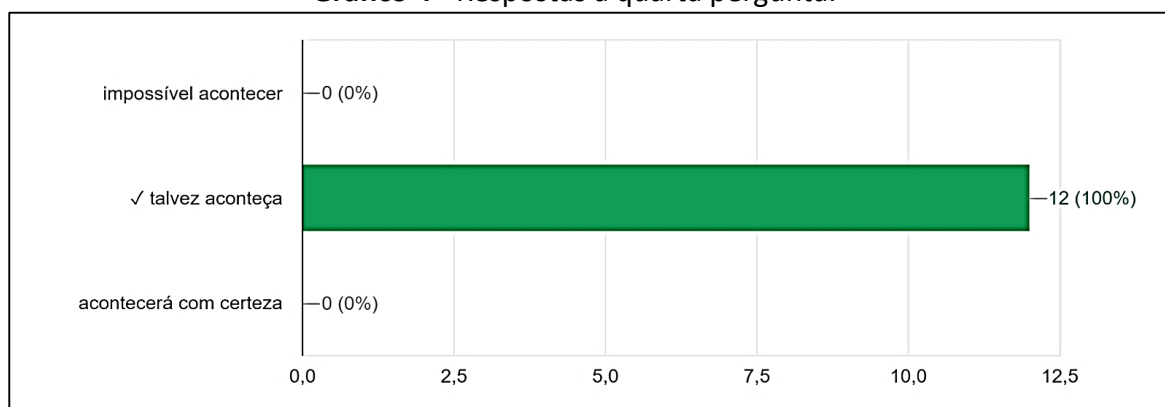
Ao observarmos o gráfico 3, notamos que apenas cinco estudantes responderam corretamente à questão. Dessa forma, concluímos que, em situações envolvendo o acaso, sete estudantes encontraram dificuldades para interpretá-lo. Cada moeda possui duas faces, definidas como “cara” e “coroa”, e como são duas, as respostas são analisadas em pares,



tendo como possibilidades: cara e cara; cara e coroa; coroa e cara; coroa e coroa.

A questão 4, cujas respostas estão apresentadas no gráfico abaixo, era: “Mariana está brincando com uma roleta. Considerando as marcações da roleta, avalie a probabilidade dela obter um resultado igual a 40 pontos ao final de 3 rodadas”. Os números apareciam na roleta na seguinte ordem: 10, 5, 20, 10, 5, 20.

**Gráfico 4 - Respostas à quarta pergunta.**

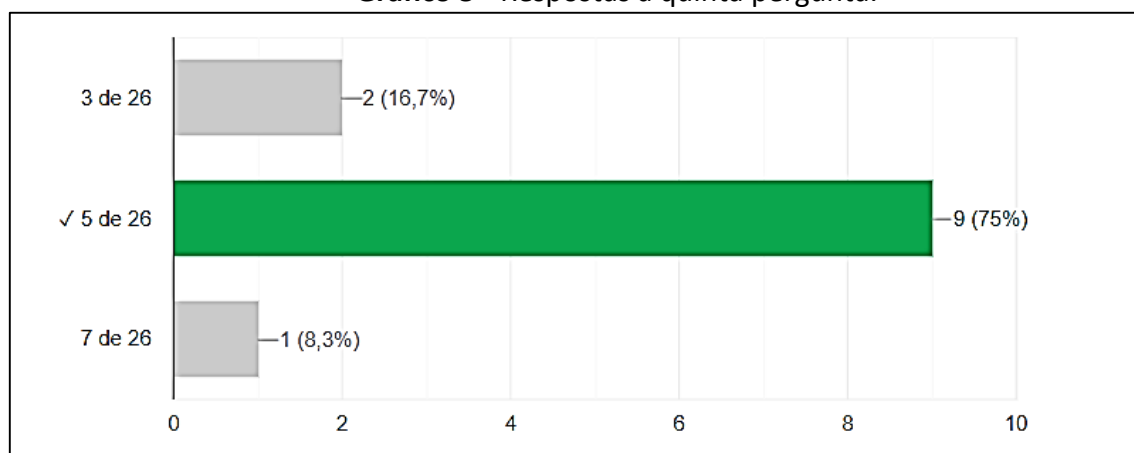


Fonte: Elaborado pelos autores.

Pelo gráfico 4, é notório que os doze estudantes acertaram respondendo que “talvez aconteça”. Nessa questão, foi apresentada a noção de aleatório, com classificações dos eventos envolvendo a aleatoriedade como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível de acontecer”.

A pergunta 5 era: “Se colocarmos o alfabeto dentro de um saco, qual a probabilidade de saírem as vogais?”

**Gráfico 5 - Respostas à quinta pergunta.**



Fonte: Elaborado pelos autores.

O gráfico 5 nos mostra que 75% dos estudantes apontaram a questão correta: 5 de 26. 16,7% dos estudantes assinalaram 3 de 26 de probabilidade de se sortear as vogais, enquanto apenas 1 estudante (8,3%) respondeu 7 de 26 possibilidades.

### **Considerações finais**

Diante do exposto no questionário, as crianças, em sua grande maioria, apresentaram boa noção de matemática, em relação ao eixo probabilidade. Destacamos, no estudo, a probabilidade de evento aleatório, expressado por número racional, comparando esse número com a probabilidade obtida por meio de experimentos sucessivos, reconhecendo e aplicando o conceito de razão em diversos contextos, demonstrando características de resultados mais prováveis.

Analisamos os resultados das atividades dos estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental e percebemos que contribuíram significativamente com a aprendizagem dos estudantes. Ao decorrer da atividade, notamos que os estudantes tiveram maiores possibilidades de estudo com base no Currículo.

Quando analisamos as respostas coletadas pelo questionário, notamos que os estudantes colocaram como satisfatória a aprendizagem de matemática em relação ao eixo de probabilidade, mas entendemos que há a necessidade de diferentes ações para a consolidação dos conhecimentos matemáticos contidos no documento curricular, ao considerarmos as necessidades e potencialidades dos estudantes.

Nessa perspectiva, a partir da percepção discutida e apresentada nesta pesquisa, elaborar atividades com conteúdo matemático de probabilidade mostrou-se como uma ferramenta importante para ajudar os estudantes a desenvolverem o raciocínio lógico-matemático, a criatividade e para incentivar a busca de soluções.

### **Referências bibliográficas**

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

BRUNEHILDE, C.; CORDEIRO, N. J.; OLIVEIRA, F. R. **Jogando com Probabilidade e Estatística.** 1. ed. Rio de Janeiro: SBM, 2018.

CARVALHO, P. C. P. **Métodos de Contagem e Probabilidade**. Rio de Janeiro: IMPA, 2015.

COUTINHO, C. de Q. e S. **Introduction aux situations aléatoires dès le Collège: de la modélisation à la simulation d'expériences de Bernoulli dans l'environnement informatique Cabri-géomètre II**. 2001. 38 p. Tese (Doutorado) - Didática da Matemática. Université Joseph Fourier, Grenoble I, França, 2001.

CRESWELL, W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DINIZ, M. I. de S. V.; ALVES, F. M. da V. É hora de ensinar probabilidade... E agora? **Mathema – Formação e Pesquisa**, São Paulo, 01 jun. 2020. Disponível em: <https://mathema.com.br/novidades/e-hora-de-ensinar-probabilidade-e-agora/>. Acesso em: 25 ago. 2022.

GAL, I. Towards “Probability Literacy” for all Citizens: Building Block and Instructional Dilemmas. In JONES, G. A. (Ed.). **Exploring probability in school: Challenges for teaching and learning**. Mathematics Education Library. Springer: New York, 2005. p. 39-63. Disponível em: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/0-387-24530-8\\_3](https://link.springer.com/chapter/10.1007/0-387-24530-8_3). Acesso em: 20 ago. 2024.

LOPES, C. E. O ensino da estatística e da probabilidade na educação básica e a formação de professores. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 57-73, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000100005>. Acesso em: 20 ago. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, A. de P. M.. **Aplicações da teoria da decisão e probabilidade subjetiva em sala de aula do ensino médio**. 2015. 178 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica. Campinas, SP: [s.n.], 2015.

PAIM, S. A. de O. C.. **O Estado da Arte das pesquisas brasileiras sobre o letramento estatísticos e probabilísticos**. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Exatas e Tecnologia. Sorocaba, SP, 2019.

SANTANA, M. R. M. de. **O acaso, o provável, o determinístico: concepções e conhecimentos probabilísticos de professores do ensino fundamental**. 94f. Dissertação (Mestrado). Recife: UFPE, 2011.

São Paulo. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Matemática**. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação Pedagógica. São Paulo: SME/COPED, 2017.

ARTIGO

## ASPECTOS DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: Um breve estudo inicial

Camila Cândido Abreu de LIMA<sup>6</sup>  
Elaine Cristina Marques ESPER<sup>7</sup>  
Maria Elaine Bezerra dos SANTOS<sup>8</sup>  
Tamires Alves de BARROS SOUZA<sup>9</sup>  
Vanessa da Silva PARANHOS<sup>10</sup>  
Raquel Carnivalle SILVA MELILLO<sup>11</sup>

### Resumo

O uso de tecnologias digitais é algo frequente em nossas vidas, mas existe uma grande preocupação quanto ao seu uso durante a infância. Dessa forma, este artigo se propôs a buscar trabalhos que analisem o uso de tecnologias digitais como ferramenta de educação, voltados à educação infantil, e que os relacionem com os preceitos de desenvolvimento infantil de Piaget e Vygotsky. Ao realizar uma pesquisa pautada em buscas casadas de palavras-chave, muitos trabalhos foram encontrados, mas que ainda não correlacionam os efeitos do uso de tecnologias digitais no desenvolvimento infantil.

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais; Educação infantil; Desenvolvimento infantil; Piaget; Vygotsky.

### Abstract

The use of digital technologies is common in our lives, but there is great concern about their use during childhood. Therefore, this article set out to search for works that analyzed the use of digital technologies as an educational tool aimed at early childhood education and that related them to Piaget and Vygotsky's precepts of childhood development. When carrying out search based on keyword, many studies were found, but which still do not correlate the effects of the use of digital technologies on childhood development.

**Keywords:** Digital technologies; Childhood education; Childhood development; Piaget; Vygotsky.

### Introdução

A pandemia da covid-19, que ocorreu em 2020, exigiu de toda a população novas

<sup>6</sup> Discentes do curso de Pedagogia do Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta).

<sup>7</sup> Discente do curso de Pedagogia do Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta).

<sup>8</sup> Discente do curso de Pedagogia do Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta).

<sup>9</sup> Discente do curso de Pedagogia do Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta).

<sup>10</sup> Discente do curso de Pedagogia do Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta).

<sup>11</sup> Docente do curso de Pedagogia do Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta).

medidas para combater o vírus, sendo uma delas o isolamento (Brasil, 2020). Assim, foi recomendado “o fechamento de escolas e passaram a ministrar aulas remotamente ao redor do mundo” (Oliveira; Gomes; Barcellos, 2020). Com esse fator, se tornou notória a defasagem na educação (Fullan *et al.*, 2020) com relação às tecnologias e seus métodos de aprendizagem, contudo os aparatos digitais foram essenciais para atravessarmos o período de isolamento, antecipando a implementação desses recursos na educação, algo que já era debatido entre os profissionais.

Através das ferramentas tecnológicas, foi possível manter contato com as pessoas à nossa volta, fazer compras on-line, trabalhar de casa e adaptar as aulas da educação básica para que os alunos não tivessem uma defasagem maior na educação. Entretanto, melhor do que ter as tecnologias à nossa disposição, é saber como utilizá-las para um melhor desenvolvimento pessoal.

O uso de tecnologias é real e cada vez mais presente. Não retornaremos ao que tínhamos antes da pandemia. Na verdade, a tendência é de aumento do uso dos recursos tecnológicos. Portanto, a importância da tecnologia em nosso dia a dia é indiscutível, mas, como essa tecnologia age sobre nosso aprendizado, ainda é uma incógnita e mais dúvida temos ainda em relação às implicações do uso de tecnologias no desenvolvimento infantil.

As discussões no ambiente acadêmico sobre o tema versam sobre as dificuldades em inserir a tecnologia na educação, especialmente do ponto de vista da estrutura física para tal (Silva, 2013). Contudo, o uso e acesso às tecnologias pelas crianças já é uma realidade (Costa; Badaró, 2021). Conseguimos observar, em nosso dia a dia, como o uso de equipamentos eletrônicos por crianças começa cada vez mais cedo e como elas os manuseiam com facilidade, precisando raramente de auxílio de adultos, pois elas são o que o pesquisador Pierre Levy chama de nativos digitais (Levy, 1999).

Tendo isso em vista, algumas questões que esse trabalho pretende responder são: Como anda a negação do uso das tecnologias digitais em sala de aula após o retorno àquilo que ficou conhecido como o “novo normal”? E como as tecnologias dentro de sala de aula podem agir no desenvolvimento psíquico e motor infantil?

Pensando nessas questões e na era digital em que vivemos, este trabalho objetivou tentar superar as questões relacionadas com a negação do uso de tecnologias digitais em sala de aula, apresentando os principais estudos sobre os benefícios das tecnologias dentro da sala de aula como impulsionadora no desenvolvimento infantil, isto é, utilizar as ferramentas

tecnológicas, que tanto chamam a atenção das crianças, para trabalhar conteúdos que auxiliarão nos desenvolvimentos psíquico e motor dos envolvidos, potencializando o processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos estudos em desenvolvimento infantil, espera-se encontrar algumas ações que evidenciem a potencialização do processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, relacionando essas ações com os estudos de Piaget e Vygotsky.

### **Objetivos**

Avaliar, por meio da busca de referências e trabalhos na área, quais são os aspectos envolvidos no uso das tecnologias digitais e seus efeitos no desenvolvimento infantil em atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

Para tanto, os objetivos específicos deste trabalho foram:

- pesquisar estudos nacionais que aplicam as tecnologias digitais na educação infantil;
- buscar métodos, técnicas e ferramentas digitais aplicadas na educação infantil, bem como as formas analisadas para avaliar os impactos no desenvolvimento infantil;
- comparar os trabalhos que avaliam o impacto das tecnologias digitais no desenvolvimento infantil sob a ótica das teorias de aprendizagem de Piaget e Vygotsky.

### **Metodologia**

Esta pesquisa se classifica como bibliográfica de caráter exploratório a respeito dos assuntos que tangem ao tema trabalhado (Gil, 2008). Para tanto, foram pesquisados artigos nacionais na base Scielo e publicados em outras revistas de educação, oriundas de instituições que prezam pela pesquisa na área educacional, além de teses e dissertações sobre o tema.

Os termos pesquisados foram: tecnologias da informação e comunicação (TICs), novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs), tecnologia digital, educação infantil, teoria de aprendizagem de Piaget, teoria de aprendizagem de Vygotsky, práticas na educação infantil, desenvolvimento infantil etc., entre outros que se relacionam diretamente com o tema estudado.

Para sua realização, utilizamos artigos encontrados no *Google Scholar*, cujos trabalhos que envolvem ao menos dois termos dos citados foram planilhados, no que se refere aos seus

objetivos e principais resultados e conclusões, sendo analisados qualitativamente em relação a avaliações positivas ou negativas sobre os efeitos do uso das tecnologias no desenvolvimento infantil.

### **Tecnologias digitais**

Tecnologias digitais são todas as formas de tecnologias existentes que se relacionam ao mundo digital. Entre as mais presentes atualmente, e por isso chamadas de NTICs, destacam-se o uso de computadores, tablets e smartphones. Todas essas tecnologias conectam as pessoas de todo mundo, possibilitando que as formas de comunicação e de trocas de informação sejam ilimitadas.

Esses três instrumentos (computadores, tablets e smartphones) fazem com que a sociedade atual seja conhecida como a da informação e socialização. Assim, existem, ao menos, duas gerações que coexistem no mundo atual: os nativos digitais, nascidos já com todas essas tecnologias em funcionamento, e os imigrantes digitais, que nasceram em outra época e estão se adaptando constantemente a esse novo mundo virtual (Levy, 1999).

Assim, o mundo atual é marcado por uma dicotomia de pensamento entre adultos e crianças, sendo comum o adulto perceber o quão bons eram os tempos em que a exposição às telas não era algo tão fanático como nos dias atuais.

Saudosismo à parte, o mundo atual é uma mistura de real e virtual, o que só os mais velhos percebem. As crianças já nascem conhecendo apenas os dois mundos, e isso torna a sua interação com o virtual muito mais real do que para os adultos. Ao considerarmos tal preceito, temos que mencionar o quanto essas mídias auxiliam na “criação dos ‘mundos sociais e culturais das crianças’, onde ocorrem os processos de socialização” (Belloni; Gomes, 2008). O mais jovens já não aprendem e nem observam o mundo da mesma forma que era descrito por antigos filósofos. A criatividade, a socialização e suas capacidades motoras e de aprendizagem se adaptaram, então, cada vez mais as crianças se adequam à nossa nova realidade que é, efetivamente, o habitat natural dessa nova geração.

Enquanto isso, os adultos estão presos em visões distintas que colocam as tecnologias com o status de redenção do ser humano numa visão prometeica, ou alertam para os perigos da desumanização causada pela tecnologia, numa visão fáustica. Infelizmente, esses pensamentos também estão presentes no ambiente escolar (Ferreira; Castiglione, 2018).

É de se esperar, portanto, que crianças e adultos tenham embates de pensamento

quando o assunto é tecnologia digital. De fato, isso é o que acontece normalmente, e pais e mães têm encontrado dificuldades para se adaptarem à rotina do(s) filho(s), entendendo que o uso das tecnologias digitais é apenas para diversão, para manter as crianças quietas, ou ainda como moeda de troca/premiação para a realização de atividades (Muller; Fantin, 2022).

A verdade, entretanto, é que as tecnologias digitais podem ter diversas outras funções e servirem de ponte entre o mundo adulto e o infantil/adolescente, ou seja, os adultos podem aprender com as crianças/adolescentes a respeito das funções e comodidades que as tecnologias digitais podem oferecer. Em estudo realizado no Peru (Ames, 2016), vários foram os relatos de professores que estão abertos à aprendizagem das tecnologias digitais, que resultam em maior proximidade com os alunos e aprendizagens que não eram esperadas, mostrando uma superação dos embates entre gerações e relatando a importância das tecnologias digitais não só na aprendizagem, mas como método ativo de ensino, que coloca o estudante como centro de seu processo de aprendizagem.

Assim, a sociedade, em constante processo de formação, também deve ser construída e reconstruída conforme novas tecnologias surgem. Então, como os adultos devem se adaptar a essas novas realidades, as crianças devem utilizá-las em seu processo de conhecimento de mundo. Silva (2011) alerta para os efeitos de não se utilizar as tecnologias digitais para o aprendizado e para a criação dos chamados analfabetos digitais, fato que pode aumentar ainda mais a desigualdade social brasileira. Dessa forma, a autora enfatiza a necessidade urgente de sairmos do discurso e partirmos para a prática.

### **Educação infantil e suas relações com as tecnologias digitais**

A educação infantil, período de aprendizagem compreendido entre 0 e 5 anos e 11 meses de idade, tem por premissa o educar, o cuidar, a importância das brincadeiras e interações e está alicerçado em cinco campos de experiências que compreendem o conhecimento de si mesmo, do outro e do sentido de comunidade – o nós, o conhecimento do próprio corpo, de gestos e movimentos, o conhecimento de traços, sons, cores e formas, o desenvolvimento de escuta, fala, pensamento e imaginação e noções de espaço, tempo, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular é forte nas relações presenciais, na interação e nas brincadeiras para a educação infantil, mas omite totalmente o uso de tecnologias digitais nessa fase, apesar de citá-la, inclusive como forma de linguagem a partir do Ensino



Fundamental.

Talvez, por isso, seja difícil relacionar o mundo real com o mundo virtual e entender que a criança atual vive e convive com os dois mundos como se fosse um só. Entretanto, precisamos considerar que o mundo virtual não é mais uma “Matrix”, como pensado na década de 90, na qual os seres humanos teriam suas vidas controladas pela inteligência artificial. Entendemos que essa é uma discussão muito mais complexa do que a forma simplista como é tratada aqui. Mas esse trabalho não objetiva discutir se as tecnologias digitais nos tornam um pouco robotizados também, mas sim toma por premissa que as tecnologias estão aí e já são usadas pela grande maioria da população. Então, por que não na educação?

Na verdade, já temos alguns estudos sobre esse assunto. Silva (2021) questiona se o uso de tecnologias na educação infantil é possível e apresenta dois projetos relevantes, sendo o primeiro o do Rádio Jacaré FM, desenvolvido na capital paulista por uma turma de educação infantil e sua professora; o segundo é a instalação de uma política pública desenvolvida no Uruguai, conhecida como *Plan Ceibal – Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizagen em Línea*, cujo objetivo é universalizar e democratizar o acesso a computadores com acesso à internet a todas as crianças e adolescentes, com a distribuição de tablets com acesso à internet a todos com 4 e 5 anos de idade.

Dar acesso às tecnologias é o primeiro passo para o seu uso. Outro passo importante é capacitar docentes para o uso de tecnologias digitais. Aureliano e Queiroz (2023) discutem sobre a capacitação de docentes para o trabalho remoto durante a pandemia de covid-19, visando a alfabetização de crianças e observando como os docentes tiveram que se dedicar para ensinar algo, ainda que à distância, durante esse período. Essa dedicação ainda existe e ainda passa por capacitação relacionada ao uso das tecnologias e ao papel de mediador do professor nesse processo. Assim, as tecnologias digitais se tornaram um recurso importante para efetivar a aprendizagem, fazendo com que o docente busque, incessantemente, entender as funcionalidades dos diversos aplicativos existentes, para aplicá-los de forma significativa.

Nota-se, no trabalho de Aureliano e Queiroz que a preocupação está diretamente relacionada aos métodos de ensino criados e em como isso afeta a aprendizagem, no sentido de auxiliá-la, mas sem avançar nessas discussões. Para Silva (2011), investir na capacitação docente para o uso de tecnologias digitais é uma necessidade.

Apesar da escassez de trabalhos que relacionam o uso de tecnologias digitais na aprendizagem, encontramos alguns que se atêm à educação infantil. Ichiba e Bonzanini (2022) criaram um jogo digital para o ensino de vermicompostagem durante a pandemia, visto como um potencial pelos docentes, como algo educativo e lúdico para crianças pequenas.

Venturi (2018) apresenta várias sequências didáticas de uso das TICs na educação infantil, unindo o lúdico, o brincar e o faz de conta com o uso da tecnologia, em um ambiente híbrido, tal como é o nosso ambiente real, ou seja, nossa sociedade é atualmente uma mescla de ambientes reais e virtuais.

Podemos citar outros trabalhos que alinham TICs e a educação infantil, como mostrado na tabela 1.

**Tabela 1** - Estudos que correlacionam TICs e a educação infantil.

<b>Título do artigo</b>	<b>Principais contribuições</b>	<b>Referência</b>
Tecnologias no desenvolvimento neuropsicomotor em escolares de quatro a seis anos	Através da metodologia prática, relata que o uso de tecnologias não afeta o desenvolvimento neuropsicomotor de crianças entre 4 e 6 anos.	Finka; Melo; Israel, 2019.
Tecnologias na educação infantil: caminhos e possibilidades	Apresenta duas experiências exitosas com uso das TICs na educação infantil, o projeto Rádio Jacaré FM, desenvolvido na capital paulistana, uma experiência internacional com a política pública Plan Ceibal desenvolvida no Uruguai.	Silva, 2021.
Mediações familiares e escolares entre crianças e tecnologias digitais	Discute a importância da mediação, tanto familiar quanto escolar, do uso de tecnologias digitais pelas crianças.	Muller; Fantin, 2020.
As crianças e suas relações com as tecnologias da informação e comunicação: um estudo em escolas peruanas	Traz relatos de aprendizagem usando TICs, sua relação entre nativos e imigrantes digitais no Peru e como se deve trabalhar para a formação de competências e habilidades nesse	Ames, 2016.

	sentido.	
Reflexões acerca da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no contexto da educação infantil	Considera as tecnologias como uma valiosa ferramenta a ser utilizada na práxis pedagógica e que o professor deve estar em constante formação continuada para tal.	Wady; Delgado, 2018.
As contribuições das TDICS na educação infantil: um estudo dos antecedentes investigativos da área	Apresenta as afinidades, continuidades, descontinuidades e lacunas identificadas, as quais possam auxiliar na compreensão de como a organização do ensino-aprendizagem na Educação Infantil, utilizando as TDICs, pode contribuir para o desenvolvimento das crianças de 4 a 5 anos.	Reis; Rodrigues, 2022.
Educação infantil e tecnologias digitais reflexões em tempos de pandemia	Defende o uso das TDICs na educação infantil.	Anjos; Francisco, 2021.
Impactos da pandemia na educação infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil?	Reflete sobre a falta de pesquisas em relação à educação infantil e à inclusão das TICs nessa área da educação escolar.	Ribeiro; Clímaco, 2020.
Os desafios do uso das tecnologias na educação infantil	Discorre sobre os desafios para os docentes do uso de TICs na educação infantil.	Silvério; Ferreira; Azevedo, 2022.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Esses trabalhos permitem observar que existem sim possibilidades de promover a

aprendizagem na educação infantil por meio do uso de tecnologias digitais, que foram aceleradas ou visualizadas a partir da pandemia de covid-19. Entretanto, ainda nos falta responder a uma questão neste trabalho: usar tecnologias digitais na educação infantil traz resultado positivo para o desenvolvimento infantil?

### **Estudos sobre o desenvolvimento infantil e as tecnologias digitais**

No Brasil, somos imensamente influenciados por dois talentosos psicólogos europeus, Jean Piaget (1980) e Lev Vygotsky (1934), ambos com teorias sobre o desenvolvimento infantil, mas com perspectivas diferentes. Piaget acreditava que a maturação biológica tinha uma posição importante nesse ato, enquanto Vygotsky, por sua vez e anos antes, acreditava que o ambiente tem maior impacto em como as crianças se desenvolvem. Ambos estão corretos em suas opiniões, sendo que a junção de ambos os fatores, maturação biológica e meio, é o que nos auxilia nesse momento.

Segundo Piaget (1973, p. 76), “o desenvolvimento da criança implica numa série de estruturas construídas progressivamente”, portanto, essa criança se mantém numa troca contínua de experiências. Vygotsky (1978) criou o que chamou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definindo-a como “a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do sujeito e o nível potencial”, ou seja, para essa criança, para aprender algo novo, existe uma base primária, um potencial e uma mediação durante o caminho trilhado para alcançar o outro ponto da equação.

Ao mencionar, anteriormente, a junção de ambas as ideias dos pensadores em questão, encontramos os marcos do desenvolvimento. Esses marcos, de acordo com Piaget (1999), compreendem um conjunto de habilidades atingidas pela maioria das crianças em uma determinada idade, como o fato de andar, falar, seguir regras e ter capacidade para aprender.

Como visto anteriormente, já tem surgido alguns trabalhos, especialmente após a pandemia, que relatam as relações entre o uso de tecnologias digitais e a educação infantil. A maioria dos autores mostra ferramentas que podem ser utilizadas, retratam a dificuldade de convencer os professores acerca da importância do seu uso e ainda relatam os malefícios do uso de tecnologias digitais para o desenvolvimento infantil (Mota, 2021). Alguns falam em aprendizagem, mas de maneira escassa e rasa.

Assim, uma abertura à busca de trabalhos relacionados com esse tema fez com que o leque de busca de artigos se abrisse também para a busca de teses, dissertações e

monografias, a fim de buscar essa relação mais aproximada às teorias de Piaget e Vygotsky.

Ao pesquisarmos no *Google Scholar* os termos TICs + educação infantil + Piaget e TICs + educação infantil + Vygotsky, encontramos alguns trabalhos, e dois deles são mencionados a seguir:

- No estudo realizado por Nunes (2017), a autora chegou à conclusão de que os trabalhos de teses e dissertações ressaltam o uso da tecnologia como fator de enriquecimento do processo educacional com a apropriação de saberes e o crescimento de interesse, de interação e do trabalho colaborativo, evidenciando que os problemas estão diretamente relacionados com a dificuldade de acesso ao suporte técnico, a conexão com a internet e aquisição de recursos. Sobre a correlação com a teoria de aprendizagem de Vygotsky, ela relata que é necessária a organização da aprendizagem e que isso pode estimular o desenvolvimento cognitivo, motor e psicossocial da criança. Destaca, ainda, que, nos trabalhos analisados, não há a discussão direta das relações entre a aprendizagem e os autores Piaget e Vygotsky.
- Mota (2021) discorre sobre o uso de tecnologias digitais e resgata a importância do brincar e do lúdico para a vida das crianças, afirmando que esse tempo não pode ser substituído pelas telas. Aqui, a própria autora cita Vygotsky e a forma como ele enxerga o processo de aprendizagem por meio de trocas entre o sujeito que aprende e o meio. Telas demais não são boas, assim como nada que beira ao fanatismo é bom. Mas, será que a troca correta com o meio digital não pode favorecer a aprendizagem?

Percebe-se, pela análise desses dois trabalhos, que há dicotomia no uso de tecnologias, já narradas em diferentes situações ao longo deste trabalho. Ambos os estudos citam Vygotsky dentro de uma ótica de prática de uso das tecnologias e em como ela pode apresentar aspectos positivos ou negativos para a aprendizagem.

### **Considerações finais**

As tecnologias digitais fazem parte de nossa vida, da nossa rotina, tanto profissional quanto pessoal. É fato que não voltaremos a utilizar as mesmas ou apenas as tecnologias utilizadas há 100 anos, mas, no meio educacional, romper a barreira dos mesmos tipos de sala de aula ainda persiste como um grande desafio.

As crianças têm uma facilidade enorme com o uso dessas tecnologias, mas, no ambiente escolar, especialmente durante a educação infantil, a maioria delas é apartada do uso desse instrumento, o que pode ajudar a formar analfabetos digitais e criar abismos sociais cada vez maiores.

É fato que a criança precisa brincar, correr, usar a imaginação com um faz de conta e se desenvolver utilizando o que lhe está disponível no ambiente. Não aprender na escola a lidar com as tecnologias digitais pode atrapalhar a vida adulta, no sentido de que ela pode não aprender a manusear corretamente as informações disponíveis nos meios digitais.

Nos trabalhos analisados ao longo deste estudo, ficou evidente que a preocupação em relacionar as tecnologias digitais à educação infantil se intensificaram com a pandemia de covid-19, apesar de já existirem trabalhos anteriores, mesmo assim, muitos educadores discordam do seu uso.

Por fim, existem muitas pesquisas que relatam as teorias de aprendizagem de Piaget e de Vygotsky, mas não as correlacionam com o desenvolvimento infantil durante atividades na educação infantil que fazem uso de tecnologias digitais. Por isso, este trabalho fica como sugestão de início para estudos futuros que queiram se aprofundar nessa área.

### **Referências bibliográficas**

AMES, P. As crianças e suas relações com as tecnologias da informação e comunicação: um estudo em escolas peruanas. **Desidades**, n. 11, ano 4, p. 11-21, jun. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/v11/n11a02.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

ANJOS, C. I.; FRANCISCO, D. J. Educação infantil e tecnologias digitais reflexões em tempos de pandemia. **Dialnet**, v. 23, n. extra 2, p. 125-146, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8121801>. Acesso em: 20 jun. 2023.

AURELIANO, F. E. B. S.; QUEIROZ, D. E. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, v. 39, e39080, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDVy8ythhFbqLrMj6YBfxsm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BELLONI, M. L.; GOMES, N. G. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 717-746, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TnqxLwrqkSjc6CmgLf8dMgg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre a proteção do consumidor e

dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20192022/2020/lei/l13979.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2020/lei/l13979.htm). Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**. Brasília, DF: MEC/SEB, CNE, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 08 abr. 2023.

COSTA, T. A. F.; BADARÓ, A. C. Impacto do uso de tecnologia no desenvolvimento infantil: uma revisão de literatura. **Cadernos de Psicologia**, v.3, n.5, 2021. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cadernospsicologia/article/view/3146/2146>. Acesso em: 03 nov. 2022.

FERREIRA, G. M. S.; CASTIGLIONE, R. G. M. TIC na educação: ambientes pessoais de aprendizagem nas perspectivas e práticas de jovens. **Educação E Pesquisa**, v. 44, e153673, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/thzJVynrP87LpSLdsF8djt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FINKA, K.; MÉLO, T. R.; ISRAEL, V. L. Tecnologias no desenvolvimento neuropsicomotor em escolares de quatro a seis anos. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 27, n. 2, p. 270-278, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/wkpw6stsk5QgnPYs6C6wxVf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FULLAN, M.; QUINN, J.; DRUMMY, M.; GARDNER, M. Educación reimaginada: El futuro del aprendizaje. **New Pedagogies for Deep Learning y Microsoft Education**, 2020. Disponível em: <https://deep-learning.global/wp-content/uploads/2021/06/TRADUCCION-Education-reimagined.-The-future-of-learning-NPDL-2020.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

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

ICHIBA, R. B.; BONZANINI, T. K. Aprendendo vermicompostagem: o uso de jogos digitais na educação infantil. **Ciência E Educação**, v. 28, e22031, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/przpPvJx9vLjBkwQxDqWnGd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MOTA, G. C. O. **Exposição às telas: a era digital e seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos**. Monografia (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal de Goiás, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/20529/3/TCCG%20-%20Pedagogia%20-%20Gabriela%20Cristine%20de%20Oliveira%20Mota%20-%202021.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023

MULLER, J. C.; FANTIN, M. Mediações familiares e escolares entre crianças e tecnologias digitais. **Proposições**, v. 33, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/KgLKTbdYvNtw4jwdG4zKB7N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2023.

NUNES, H. C. B. **Possibilidades e limites das tecnologias na educação infantil**: uma revisão sistemática de teses e dissertações dos anos de 2006 a 2016. Dissertação (Mestrado em Programa de Tecnologias, Comunicação e Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/21359/3/Possibilidades%20Limites%20Tecnologias%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: Ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KphYGvLvmGSXhBTL5F6zfwf/?format=pdf&lng=pt>. Acesso em: 30 abr. 2023.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympo, Editora/Unesco, 1973.

PIAJET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

REIS; G. D. S.; RODRIGUES, A. As contribuições das TDICS na educação infantil: um estudo dos antecedentes investigativos da área. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 2, p. 14935-14946, 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/44583/pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

RIBEIRO, M. P.; CLÍMACO, F. C. Impactos da pandemia na educação infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil? **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23756/16770>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVA, A. C. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 72, p. 527-554, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/RyBvdXSKPzdVrvHM7Px6rNj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVA, G. L. **Mídia-educação, o uso das tecnologias na educação infantil e os desafios para a prática pedagógica**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3660/1/GLS30042014.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2022.

SILVERIO, M. S. M.; SANTOS, M. M.; AZEVEDO, G. X. Os desafios do uso das tecnologias na



educação infantil. **REEDUC**, v. 8, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/12613/8845>. Acesso em: 20 jun. 2023.

VENTURI, P. A. S. **As TICs na educação infantil**: uma sequência didática. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, 2018. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/429408/2/Produto%20Educativo%20PPG%20ECMT\\_Paula%20Aparecida%20Sestari%20Venturi.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/429408/2/Produto%20Educativo%20PPG%20ECMT_Paula%20Aparecida%20Sestari%20Venturi.pdf). Acesso em: 20 jun. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Interaction between learning and development**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WADY, J. M. R. C.; DELGADO, O. C. Reflexões acerca da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no contexto da educação infantil. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 8, n. 2, 2018. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2019/04/revista-espaco-academico-v08-n02-artigo-04.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ARTIGO

## A CONTRIBUIÇÃO DAS NARRATIVAS PARA PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO EM SAÚDE: Reflexões a partir da experiência “O Educador em foco: *workshop* de autocuidado”

Julyany Rodrigues GONÇALVES<sup>12</sup>

Sandra Papesky SABBAG<sup>13</sup>

### Resumo

A rotina profissional dos educadores da Educação Básica no Brasil é caracterizada por condições que intensificam o esgotamento físico e mental, devido às circunstâncias históricas de desvalorização da profissão, somadas às exigências de trabalho nem sempre favoráveis, com baixo reconhecimento financeiro, recursos escassos para o exercício das funções e, ainda, a necessidade de se dedicar a jornadas duplas e triplas para garantir a sobrevivência. A pandemia da covid-19 trouxe à tona o adoecimento dessa categoria profissional, acentuando o impacto do excesso de responsabilidades com o declínio da qualidade de vida dos docentes. O presente trabalho expõe narrativas de educadores que clamam por leveza, momentos de autocuidado e qualidade de vida. Além disso, apresenta-se a intervenção “O Educador em foco: *workshop* de autocuidado”, de promoção de autocuidado, seus resultados e reflexões que podem abrir novos caminhos para futuras pesquisas e contribuir para iniciativas de promoção de saúde, valendo-se da concepção de saúde integrativa e das contribuições do uso de narrativas para pesquisas em saúde.

**Palavras-chave:** Narrativas em saúde; Saúde mental pós pandemia; Saúde integrativa; Autocuidado e estilo de vida.

### Abstract

The professional routine of Basic Education educators in Brazil is marked by conditions that exacerbate physical and mental exhaustion, stemming from the historical devaluation of the profession. These challenges are compounded by unfavorable working conditions, low financial recognition, limited resources, and the need to engage in double and triple shifts to ensure survival. The COVID-19 pandemic exposed the increasing illness within this professional category, highlighting the impact of excessive responsibilities and the resulting decline in teachers' quality of life. This study presents narratives from educators calling for relief, moments of self-care, and improved well-being. Additionally, it discusses the intervention "The Educator in Focus: A Self-care Workshop," its outcomes, and reflections that may pave the way for future research and contribute to health promotion initiatives, utilizing the concept of integrative health and the contributions of narratives in health research.

**Keywords:** Health narratives; Post-pandemic mental health; Integrative health; Self-care and

<sup>12</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta).

<sup>13</sup> Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC – SP). Docente de Pesquisa Qualitativa em Saúde e Medicina & Narrativa no Centro de Pós-Graduação do Hospital Albert Einstein.

lifestyle.

## **Introdução**

O cenário de atuação profissional dos docentes da Educação Básica<sup>14</sup>, no Brasil, carrega, em si, um desafio persistente, caracterizado por um ambiente de trabalho com condições estruturais inadequadas, remuneração desproporcional às responsabilidades inerentes ao cargo, jornadas de trabalho exaustivas, superlotação frequente de salas de aulas, entre outros aspectos que impactam negativamente na qualidade de vida desses educadores, podendo gerar desconfortos, despropósitos e adoecimentos físicos e emocionais, que podem ser acentuados com a rotina fatigante.

Embora haja o interesse crescente, observado em diversos países por meio de investigações que correlacionam as condições de trabalho com a saúde mental de trabalhadores (Gasparini; Barreto; Assunção, 2006), a avaliação das condições de saúde dos docentes, no Brasil, são irrisórias, quando comparadas a outras profissões, tais como trabalhadores petroquímicos, metalúrgicos, profissionais de saúde, entre outros (Reis *et al.*, 2005).

Schwartz e Durrive (2010) consideram que é exigido do trabalhador todo o seu ser em suas atividades, ou seja, todo profissional faz uso de si, não sendo possível concebê-lo como um simples executor de normas previamente definidas.

O presente trabalho é fruto de décadas de convivência com profissionais da Educação Básica que vivenciam um contexto historicamente acentuado pela desvalorização profissional, no qual, a cada dia, torna-se mais evidente a exaustão, o estresse, a desmotivação e a ausência de hábitos de autocuidado. A partir das experiências adquiridas pelos autores deste artigo, através do convívio diário com esses educadores, é possível afirmar que a pandemia da covid-19 se configurou como um divisor de águas no que diz respeito à identificação da necessidade de se buscar ajuda para com os cuidados com a saúde física e mental, fato que, até então, era ignorado pela grande maioria desses profissionais.

---

<sup>14</sup> Educação Básica é o nível da educação escolar brasileira que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, esse conceito foi ampliando, na medida em que, até então, correspondia ao ensino de primeiro grau, referente às turmas do 1º ao 8º ano. Atualmente, a nova lei considera como Educação Básica aquela que engloba a educação infantil, a educação fundamental obrigatória, de nove anos contínuos, e uma educação básica média, progressivamente obrigatória, de três anos.

Ao conhecermos os bastidores do ambiente de trabalho dos docentes, notamos o intenso estremecimento que a pandemia causou na saúde desses profissionais e, conseqüentemente, na sua rotina, já que a condição de isolamento social passou a exigir novas habilidades para o ensino remoto, tornando-se evidente o sofrimento que abateu a grande maioria de educadores, que se mostraram adoecidos, tensos, inquietos e até mesmo incrédulos com o futuro da profissão. Isso evidenciou inúmeros pedidos de socorro e uma busca cada vez mais frequente por um espaço de escuta, por um acolhimento, uma palavra de consolo.

Salientou-se, de forma escrachada, que a vida cotidiana, pós-moderna e pós-pandêmica, é caracterizada por um “adjetivismo” oco, que trouxe à tona as grandes valas dos discursos suntuosos da busca pela superioridade dos seres humanos em detrimento da sabedoria milenar herdada das leis do universo. Tornou-se notório o movimento desenfreado de se debruçar às inovações, tais como a dominação das mídias eletrônicas e seus mercados colonizados, a valorização do consumo enquanto construção da identidade, a polarização de ideias que se configuram como verdadeiros feudos de soluções mágicas para os problemas sociais, a supremacia da inteligência artificial como a grande promessa para o futuro, entre tantas outras que emergem da banalização da ausência de si mesmo e da ignorância, no sentido literal, das leis da natureza.

Discursos de liberdade e empoderamento imperam nas redes sociais, associados à fome pela viralização de perfis, imagens, atitudes e teorias mirabolantes que almejavam o destaque e a exclusividade, contrapondo-se aos ideais de senso coletivo, de humanização, de conexão, de evolução, de espiritualidade e de bem-estar. A longevidade, a felicidade, a beleza e o status, parecem ser os valores mais almejados do discurso vigente.

Quando analisados com mais critério e cautela, os conceitos de saúde e bem-estar parecem ser considerados exclusivamente pelo prisma da estética e da construção de uma personalidade virtual.

Considerando a perspectiva de um processo cultural, de foco em doenças em detrimento de hábitos que promovam a saúde e que impacta toda a sociedade ocidental, e, aqui em particular, o contexto educacional do Brasil, onde a desvalorização da profissão docente impera, este estudo pretende analisar algumas propostas de conscientização sobre a importância do autocuidado para os docentes da Educação Básica.

Nesse sentido, este estudo se propõe a trazer reflexões teóricas e práticas, mesclando

as narrativas de demandas dos educadores, suas manifestações de busca pelo autoconhecimento e autocuidado e práticas baseadas em evidências que podem contribuir sobremaneira para a construção de hábitos que os auxiliem a tornarem-se protagonistas de seu autocuidado.

### **Objetivo**

Destacar a importância de intervenções baseadas em narrativas de docentes da Educação Básica que colaborem com o processo de conscientização para a importância da inclusão na rotina práticas viáveis de autocuidado e promoção de saúde e bem-estar.

### **Método**

O presente estudo é derivado da experiência como psicóloga escolar de uma das autoras deste artigo, Sandra Sabbag, que convive diariamente com os bastidores da rotina de trabalho de docentes da Educação Básica, de escolas públicas e particulares, nas quais tem atuado há mais de duas décadas. Para fortalecer e compartilhar experiências, no âmbito da pesquisa científica, ancoramo-nos também nas contribuições da pesquisa narrativa.

Pensar e escrever narrativamente sobre algo acontece enquanto se continua vivendo a 'vida viva' e por aspectos 'dela' é influenciado(a). (...) Narrar, como procedimento metodológico que parte do presente com referência a situações passadas, pode bem explicitar as fases de desenvolvimento da pesquisa, as metamorfoses pelas quais passa o pesquisador e a própria produção. (Sabbag, 2023, p. 18).

Segundo Oliveira e Paiva (2008), a narrativa vai muito além do recontar eventos e passa a ser compreendida como algo próprio do falante, que se transforma em experiência a partir de suas vivências emocionais e sociais.

É legítimo afirmarmos que a rotina de trabalho dos docentes da Educação Básica é caracterizada pela intensa exposição a riscos psicossociais, provenientes de situações que estão muito aquém de suas expectativas, tanto em termos de organização e infraestrutura, quanto de ocorrências que causam desequilíbrios e esgotamento emocional (Pereira; Teixeira; Lopes, 2013).

O ano de 2020 configurou-se como um marco histórico, que atingiu proporções inimagináveis na saúde mental nos quatro cantos do mundo. As exigências sanitárias adotadas como tentativas de medidas de controle da disseminação do vírus e, conseqüentemente,

redução dos casos de contaminação e de riscos de morte, impactaram todas as esferas da vida da humanidade. Para os docentes, em especial, foram exigidas, em tempo recorde, a implementação de novos modelos educacionais que contemplassem estratégias de ensino-aprendizagem não presenciais, impactando significativamente na rotina de atuação desses profissionais, que, além da insegurança sanitária instalada mundialmente, tiveram que conviver com a intensificação do estresse, sobrecarga, angústias e insatisfação com o trabalho (Matias *et al.*, 2023).

Durante esse período, não foi raro presenciar, de forma muito próxima, o verdadeiro desespero dos docentes diante da nova rotina imposta pelas condições decorrentes do período pandêmico. Dessa forma, nossa pesquisadora, Sandra Sabbag, sentiu-se sensibilizada a ofertar acolhimento a esses profissionais que demonstravam sinais evidentes de sofrimento psíquico e exaustão ocupacional.

Se existe, pois, um poder, encontra-se na narrativa. Mas esse poder não tem nada de místico ou misterioso, é um poder de *formatação* (...), de *configuração* narrativa, ou seja, um poder 'historiador'. A narrativa narra histórias! (...) O que fazemos quando narramos uma história? Coletamos, ordenamos, organizamos, vinculamos as situações e os acontecimentos de nossa existência, damos a eles uma forma unificada e associada a uma vivência proteiforme, heterogênea, incerta, inapreensível e, através dessa formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos. (Delory-Momberger, 2011, p. 340-341).

Narrativas impactantes tornaram-se frequentes nos momentos de acolhimento que Sabbag conseguiu realizar com esses profissionais. Eis a transcrição de algumas delas:

- “Só quero chorar... Me desestrutura ter que gravar vídeos com o meu marido desempregado. Pessoas morrendo, meus filhos em casa clamando por minha atenção, e eu tendo que ficar trancada num cômodo para dar aulas. Não quero mais isso para mim, estou no meu limite...” (L. B., 47 anos, professora do Ensino Fundamental, maio de 2020).
- “Não acredito em aulas a distância, não sei fazer isso, não tivemos respaldo para essa exigência. Quero sumir dessa profissão. Com toda essa tensão de pandemia, temos que engolir nossas angústias e fingir que está tudo bem... Afinal, as aulas precisam acontecer... Ninguém pensa em como estamos. Que preço estamos pagando por isso...” (M. G. F., 39 anos, professor do Ensino Fundamental, junho de 2020).

- “O que vou fazer? Escola fechada, perdi o meu marido com esse vírus, estou em pânico. Não tenho saúde mental para dar aulas... Será que alguém me entende? Estou apavorada.” (S. M. N., 32 anos, professora de Educação Infantil, junho de 2020).

Findado o ano de 2020 com um cenário imprevisível e ainda assustador, multiplicaram-se as narrativas que demonstravam o efeito avassalador da pandemia na saúde mental e no trabalho dos docentes: “Mais um ano assim? Não vou conseguir... Estou angustiada, não durmo, coração acelerado, só quero chorar... Não sei mais o que fazer... Preciso do salário, mas não vou conseguir, não estou bem...” (C. P. C., 43 anos, professora do Ensino Fundamental, março de 2021).

No segundo semestre, gradativamente, as escolas foram liberadas para o retorno presencial, mesmo ainda imersas no contexto avassalador das incertezas das medidas sanitárias adotadas, o que causou ainda mais pânico entre os docentes: “Não vou para a sala de aula... Não consigo... Não tenho estrutura para fingir que está tudo bem... Me ajuda, por favor...” (R. F. A., 39 anos, professora de Educação Infantil, setembro de 2021).

Iniciado o ano de 2022, já com as atividades presenciais sendo retomadas em todos os setores da sociedade, ainda assim, as manifestações de sofrimento psíquico dos docentes persistiram: “Estou cansada. Não sei o que está acontecendo. Me sinto exausta, desmotivada, impaciente com as crianças. Não tenho mais vontade de estar aqui, sinto um enorme vazio. Não me encontro mais aqui.” (S. L. V., 47 anos, professora do Ensino Fundamental, abril de 2022.)

O retorno presencial, em todas as esferas da sociedade, como uma tentativa de recuperar prejuízos econômicos e financeiros, deixou a impressão de que o ambiente escolar foi caracterizado como o local onde as crianças eram deixadas para que seus responsáveis retomassem a vida. Indiscriminadamente, os docentes sentiram-se sobrecarregados mediante tamanha responsabilização, para além da rotina escolar, que os pais pareciam delegar aos profissionais das escolas:

- “Quero que esse ano acabe logo. Nada do que fazemos agrada as famílias. Elas querem nos sugar, nos veem como babás.” (J. F., 46 anos, professora da Educação Infantil, maio de 2022).

- “As crianças estão cada vez piores. Não nos respeitam, não nos ouvem. Quando iniciei na profissão não era assim. Éramos mais respeitadas. (C. W., 52 anos, professora do Ensino Médio, maio de 2022).

Em 2023, mesmo após o pesadelo da pandemia do coronavírus já não fazer mais parte da crise sanitária que abalou todo o mundo, ainda assim, é possível identificar que a rotina exaustiva dos docentes, observada já muito antes da pandemia, foi intensificada, gerando manifestações frequentes de insatisfação pessoal e preocupação com a saúde física e mental:

- “Não aguento mais, são muitas cobranças, muita pressão... Muitas tarefas aqui (na escola) e muitas coisas que temos para fazer em casa, para dar conta de tudo. Não tenho vida... A escola me esgota.” (V. G., 52 anos, professor do Ensino Fundamental, março de 2023).
- “Sinto-me atropelada, dói tudo. Não tenho forças. Não tenho expectativas. Trabalho, trabalho, trabalho e minha vida é só isso. Não tenho paciência com meus filhos e, nos meus horários livres, só quero ficar quieta. Preciso de outro emprego ou não trabalhar mais.” (C. N. N., 44 anos, professora do Ensino Fundamental, março de 2023).
- Minha profissão parece um castigo... Não sou feliz, mas não tenho alternativa... Preciso desse salário. Então, vou me arrastando até quando der... (C. K. C., 49 anos, professor do Ensino Médio, abril de 2023)

[...] a linguagem da experiência elabora a reflexão de cada um sobre si mesmo a partir do ponto de vista da paixão. O que necessitamos, então, é uma linguagem na qual seja possível elaborar [com outros] o sentido ou a ausência de sentido do que as acontece. (Larrosa, 2014, p. 44).

Essas narrativas, entre outras, expostas pelos docentes com os quais nossa pesquisadora convive, ao longo desses últimos quatro anos, como psicóloga escolar, provocou uma necessidade de buscar alternativas de intervenção profissional que possibilitassem a proposição de espaços de escuta, oferecendo acolhimento e sensibilização para a importância do autocuidado como fator preponderante para a construção de hábitos saudáveis de estilo de vida, incentivando-os a tornarem-se protagonistas de sua qualidade de vida e, conseqüentemente, de sua saúde – entendida, aqui, como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, não apenas como a ausência de doença ou enfermidade (Ministério da Saúde, 2020).



Muito além disso, faz-se urgente a elaboração de estratégias diferenciadas para a implementação de ações educativas para a promoção da saúde preconizada pela medicina integrativa como uma prática que enaltece a importância da relação entre o paciente e o profissional da saúde, direcionando o foco na pessoa como um todo, a partir de práticas baseadas em evidências e fazendo uso de recursos e abordagens terapêuticas, com vistas à saúde e ao processo de cura, oportunizando ao paciente ser protagonista do seu próprio processo, enquanto agente de cura, na medida em que concebe que a saúde também é uma responsabilidade individual e autônoma (Lima, 2009).

Mediante esse cenário, ao longo do segundo semestre de 2023, foram realizadas duas experiências de intervenção, intituladas “O educador em foco: *workshop* de autocuidado”, destinadas a docentes da Educação Básica, com o intuito de oferecer um espaço de escuta, acolhimento e atividades práticas de autocuidado.

Somados aos depoimentos dos participantes desses encontros, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que fundamentasse esse estudo, de caráter descritivo-qualitativo, de forma a possibilitar a análise de uma situação concreta vivenciada, a partir de um recorte da literatura disponível, que viesse a contribuir para a discussão da importância do autocuidado para os professores da Educação Básica.

Os descritores utilizados para a busca de referências bibliográficas foram: saúde dos docentes no Brasil; saúde mental pós pandemia; estresse e esgotamento por trabalho; saúde integrativa; autocuidado; estilo de vida.

Inspirados pelas demandas manifestadas através das narrativas dos professores, acumuladas ao longo desses últimos anos, esses dois encontros foram realizados como um plano piloto para a construção de um projeto de educação para a saúde, ao qual pretendemos direcionar a atuação profissional.

### **O educador em foco: *workshop* de autocuidado**

**Objetivos:** analisar o contexto escolar na atualidade – características e demandas; refletir sobre a importância do autocuidado para a saúde mental dos docentes; realizar práticas de autocuidado que podem ser inseridas na rotina dos docentes.

**Público-alvo:** o *workshop* foi destinado a docentes da Educação Básica, das redes pública e particular, que atuam nos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Foram realizados dois encontros, um em agosto e outro em novembro de 2023,

sendo que cada um contou com a participação de 18 docentes.

**Conteúdos abordados:**

- Encontro 1:
  - O contexto escolar pós pandemia:
    - o impacto da pandemia na rotina escolar;
    - estatísticas atuais de transtornos mentais e afastamentos do trabalho para tratamento e esgotamento físico, emocional e *burnout*;
    - estatísticas atuais de violência contra crianças durante a pandemia;
    - a urgente necessidade de acolhimento socioemocional das crianças mediante o isolamento social vivenciado na pandemia;
    - as novas demandas de atuação profissional do docente na atualidade.
  - A importância do autocuidado para a saúde dos docentes:
    - conceito de saúde integrativa;
    - roda da saúde;
    - autocuidado como prevenção em saúde;
    - mudança de estilo de vida com vistas à prevenção em saúde.
  - Vivência de práticas de autocuidado:
    - automassagem nos pés e mãos, com uso de óleos essenciais, e meditação guiada;
    - escrita terapêutica;
    - autocuidado e propósito de vida.
- Encontro 2:
  - Conexão homem-natureza:
    - as estações do ano e as emoções, segundo a Medicina Tradicional Chinesa.
  - Importância do autocuidado para a saúde dos docentes:
    - conceito de saúde integrativa;
    - Pentáculo do Bem-Estar;
    - *checklist* da pesquisadora Sabbag sobre autocuidado: planejamento de metas a curto e médio prazos;

- mudança de estilo de vida com vistas à prevenção em saúde.
- Vivência de práticas de autocuidado:
  - automassagem nos pés e mãos, com uso de óleos essenciais;
  - meditação guiada;
  - escrita terapêutica: autocuidado e propósito de vida.

**Metodologia:** para a realização das atividades propostas, foram utilizados vídeos, exposição dialogada, dinâmicas de grupo, atividades individuais e rodas de conversa.

**Duração do *workshop*:** o tempo total das atividades de cada encontro foi de quatro horas.

**Recursos utilizados:** sala ampla com mesas e cadeiras, projetor multimídia com sistema de som; kit para cada docente contendo:

- amostra de *roll-on* de 5ml, com três gotas de óleo essencial de laranja doce diluídas em óleo de coco fracionado;
- caderno para anotações;
- caneta;
- folha impressa com questões de autoconhecimento, utilizada nas atividades de escrita terapêutica e rodas de conversas.

## **Resultados e discussão**

### **1. Narrativa da pesquisadora-psicóloga**

Ao direcionarmos o olhar para a rotina dos docentes da Educação Básica no Brasil, é muito comum estar diante de narrativas sobre propósitos pessoais, busca por um estilo de vida mais saudável, períodos de intenso desligamento de si mesmo, descrenças, exaustão, reflexões e questionamentos sobre a importância de uma educação de qualidade, contrapostos por uma história recorrente de desvalorização profissional. Essas narrativas são facilmente compreendidas, na medida em que, de alguma forma, todo indivíduo já conviveu ou esteve próximo de um profissional da educação.

“Fazer” é um verbo simples, mas que revela muito sobre a vida. Refletir sobre o fazer desnuda a nossa essência e contribui no significado de nosso viver. Na medida em que somos seres biográficos, nossa história se constrói nas ações cotidianas, na forma como imprimimos o mundo que nos rodeia. Com as adversidades do dia a dia, oscilamos entre o excesso e a

escassez: excesso de trabalho, de cansaço e de cobranças. Dormimos menos, reduzimos a diversão e o tempo com familiares e amigos. A vida torna-se cheia e corrida, porém empobrecida mediante a carência de significados (Consolim, 2022).

Souza (2006) pontua que, ao recorrer às narrativas, remetemos o sujeito a uma esfera de auto escuta, evidenciando as experiências e aprendizagens vivenciadas ao longo da vida que proporcionam um conhecimento de si.

A trajetória profissional da pesquisadora deste estudo está intimamente enredada com as narrativas de docentes da Educação Básica. Originária de uma família humilde, os pais de Sandra Sabbag não tiveram oportunidades para dar prosseguimento aos estudos e, talvez por essa razão, nunca mediram esforços para que a educação formal fosse um alicerce. Sempre foi muito tímida e reservada, agarrando-se à rotina escolar como sendo um grande tesouro, afinal, era assim que seus pais nomeavam os estudos. Nunca foi uma aluna brilhante, mas sempre primou pela dedicação e interesse ao que lhe era ofertado durante todos os anos de Educação Básica.

Aproveitava as tardes livres para ficar observando o tio, professor de matemática que ministrava aulas particulares em sua própria casa, na residência ao lado de onde ela morava. Aos 17 anos, diante da possibilidade de escolher uma profissão deu voz a um interesse que sempre lhe despertou curiosidade, a Psicologia. Naquela ocasião, Sabbag nem sabia ao certo o que era e nem como era o curso, muito menos quais disciplinas cursaria, apenas seguiu intuitivamente algo que a movia: observar as reações, os comportamentos das pessoas e tentar compreendê-las a partir dos lugares que ocupavam.

Embora tenha ingressado no mercado de trabalho aos 13 anos de idade, a psicóloga conseguiu um emprego formal assim que completou 18 anos, por intermédio de concurso público estadual, numa instituição escolar. O cargo era denominado de oficial de escola, no qual passou a exercer as funções de auxiliar administrativa na secretaria da mesma escola onde foi aluna durante toda a Educação Básica. Em paralelo, já na faculdade, se envolveu com projetos de iniciação científica, o que lhe proporcionou uma bolsa de estudos integral, deixando-lhe mais confortável, na medida em que poderia liberar seus pais da enorme ajuda financeira que até então lhe destinavam para honrar com as despesas do curso superior.

Ainda em curso, as áreas de Psicologia Escolar e Social lhe atraíam, como um ímã, mais e mais. Da Secretaria da Escola, migrou para a sala de aula, a convite da direção, como professora substituta. O contato com os alunos e, ainda mais próximo, com os docentes abriu-

lhe um leque de possibilidades para a construção de um novo repertório de vida. A timidez precisou ser confrontada e, passo a passo, tudo passou a fazer sentido. Sentia-se em casa, vivenciando os dois lados dessa moeda chamada educação – o dos alunos, suas vivências, suas dificuldades, suas contradições, seus interesses, seus sonhos e o dos docentes, nos seus bastidores, remando contra a maré em uma profissão já desgastada e que exigia deles não apenas técnicas ou conhecimentos formais e especializados, mas também muita flexibilidade, humanidade, paciência e superação diante das adversidades que caracterizam essa carreira.

Logo que concluiu a graduação em Psicologia, o ambiente escolar continuou sendo sua casa. Foi aprovada, novamente, num concurso público municipal, já como psicóloga escolar, em uma cidade próxima a qual residia. Novamente sentia-se em casa, se emaranhando entre crianças, famílias, docentes e profissionais, os mais diversos, que atuavam nas escolas. Na ocasião, chegou até a ocupar interinamente o cargo de secretária municipal de educação do município de Porto Feliz, assumindo a gestão das escolas públicas da cidade durante um ano letivo inteiro, em virtude de o responsável pela pasta ter se afastado do trabalho por motivos de adoecimento, o que configurou um dos maiores desafios já vividos até então, para aquela menina tímida e reservada.

Desde então, se libertou um pouco das amarras da timidez. Embora ainda bastante reservada, foi impulsionada por docentes inspiradores que lhe fizeram acreditar que os desafios e os obstáculos, ao invés de nos limitarem, devem ser enfrentados, com a cara e a coragem, e, assim, muitas outras oportunidades vão sendo construídas. Sua alma de aluna sempre lhe desafiou e, portanto, realizou diversas especializações ao longo da carreira que pudessem, de alguma forma, corroborar ainda mais para sua realização profissional e pessoal.

Ao longo de todos esses anos de atuação profissional na psicologia clínica e escolar, ao mesmo tempo em que se sente instigada a sempre se atualizar e mergulhar mais e mais em estudos e vivências, se vê inquieta e perturbada, na medida em que se depara com um universo de práticas focadas em classificação diagnóstica, um verdadeiro *checklist* de sintomas à procura de uma doença, uma tendência atualmente denominada de psicopatologização, que reflete um impulso de diagnosticar e medicalizar aspectos da vida cotidiana, classificando-os em fenômenos médico-patológicos, contrariando uma concepção mais ampla e contextualizada acerca dos conceitos de sintoma psíquico e de sofrer propriamente dito (Bocchi, 2018).

A concretização da experiência de oferecer aos profissionais da Educação uma vivência

que promova a conscientização e ações práticas de autoconhecimento e autocuidado como uma iniciativa de promoção de saúde e bem-estar, agora sim, passa a fazer sentido, enquanto oportunidade de promover saúde mental a partir da concepção de saúde integrativa, e não simplesmente tratar de distúrbios ou transtornos.

## **2. Narrativas dos educadores que participaram da intervenção “O educador em foco: *workshop* de autocuidado”**

As narrativas angustiadas dos educadores que motivaram a realização do *workshop* representam, numa escala tímida, aspectos da realidade exaustiva que vivenciam no cotidiano.

O sujeito de desempenho esgotado, depressivo está, de certo modo, desgastado consigo mesmo. Totalmente incapaz de sair de si, estar lá fora, de confiar no outro, no mundo, fica se remoendo, o que paradoxalmente acaba levando a autoerosão e ao esvaziamento. Desgasta-se correndo numa roda de *hamster* que gira cada vez mais rápida ao redor de si mesma. (Han, 2017, p. 50).

Conforme os educadores iam chegando para o primeiro encontro, as reações foram observadas: uns mostravam-se ansiosos, outros inseguros, mas todos possuíam um semblante que parecia que, embora estivessem ali por livre e espontânea vontade, aquele seria mais um compromisso assumido, em pleno sábado, diante de tantos afazeres e compromissos que já possuíam. Alguns relatos iniciais foram: “Nem sei o que vai acontecer aqui. Só sei que precisava de um dia diferente” (N. R., 44 anos, professora de Educação Infantil). “Estou aqui para você me ajudar. Preciso dar um rumo na minha vida e confio em você” (L. O., 42 anos, professora do Ensino Médio).

Conforme as reações eram manifestadas, a pesquisadora sentiu o peso da responsabilidade desse encontro, afinal, apesar da experiência acumulada por meio de atendimentos clínicos e orientações no ambiente escolar, essa vivência também era um grande desafio, pois exigia manejar demandas que aparentemente se assemelhavam, mas com a necessidade de criar uma conexão entre os participantes, visto que alguns não se conheciam, mas com a preocupação de ter um olhar cuidadoso que permitisse agir de forma não invasiva e sem uma exposição que gerasse um incômodo.

De início, os grupos foram acolhidos, explanando-se sobre os propósitos daquele primeiro encontro, com a proposta de um debate sobre as experiências vivenciadas durante

a pandemia. Conforme foram apresentadas as estatísticas de adoecimento psicológico, tanto de docentes quanto derivados de violências domésticas, as quais as crianças foram submetidas durante esses intermináveis dois anos de convivência com o coronavírus, foi notável o processo de início da conexão interpessoal do grupo. Os participantes almejavam falar, compartilhar as dificuldades, os medos, as angústias e emoções que, mesmo sendo ainda de forma intuitiva e irrefletida, mostrando a necessidade de “arrancar aquilo de dentro de si”, numa demonstração, ainda tímida, de se livrar de tamanha autocobrança, acumulada ao longo da vida e visivelmente intensificada durante a pandemia.

Frente ao eu-ideal, o eu real aparece como fracassado, acossado por suas autorreprimendas. O eu trava uma guerra consigo mesmo. Nessa guerra, não pode haver nenhum vencedor, pois a vitória acaba com a morte do vencedor. O sujeito do desempenho se destrói na vitória. A sociedade da positividade, que acredita ter-se libertado de todas as coações estranhas, se vê enredada em coações autodestrutivas. É assim que as doenças psíquicas como o burnout ou a depressão, que são enfermidades centrais do século XXI, apresentam todas elas um traço altamente agressivo a si mesmo. A gente faz violência a si mesmo e explora a si mesmo. Em lugar da violência causada por um fator externo, entre a violência autogerada, que é mais fatal do que aquela, pois a vítima dessa violência imagina ser alguém livre. (Han, 2017, p. 34).

Um estudo realizado em 2020 (Malta *et al.*, 2020) afirma que a repercussão clínica e comportamental da obrigatoriedade da restrição social, difundida pelas autoridades como iniciativa para inibir a disseminação da pandemia da covid-19, geralmente acarreta mudanças no estilo de vida, afetando diretamente a saúde mental dos indivíduos, na medida em que as estatísticas confirmaram a piora de fatores de riscos comportamentais, tais como exposição exacerbada do uso de telas, maior consumo de álcool, cigarros e alimentos ultraprocessados, evidenciando a redução do consumo de alimentos saudáveis.

Dando prosseguimento às atividades do primeiro encontro, foi apresentada a Roda da Saúde, relacionando-a com os conceitos de saúde e saúde integrativa, contemplando a necessidade de resgatar concepções de saúde ao longo do tempo, enfatizando a noção positiva da saúde, que valoriza a inter-relação homem-natureza e a busca pela autonomia, e tratando com mais afinco das ações de promoção da saúde (Lourenço *et al.*, 2012).

Na sequência, foram realizadas práticas de automassagem, nas mãos e nos pés, com o uso de óleos essenciais e exercícios de escrita terapêutica, a partir questionamentos e reflexões dirigidas. Conforme as atividades ocorriam, mais e mais os participantes desapegavam-se de suas amarras, querendo compartilhar suas experiências: “Nunca tive isso,

durante a minha vida inteira. Um momento para chamar de ‘meu’, podendo me cuidar, olhar para mim, me conhecer... Eu quero mais disso...” (K. E., 48 anos, professora do Ensino Fundamental).

A automassagem é uma atividade de fácil realização e se mostra efetiva no tratamento complementar de doenças específicas, mas também lida com a esfera biopsicossocial. Foram evidenciados benefícios de sua prática, como o relato subjetivo de melhora de pressão alta, depressão, dores, estreitamento de vínculos e empoderamento. (Barbosa *et al.*, 2014, p. 457).

Cabe destacar que, ao final do primeiro encontro, o semblante dos participantes havia mudado. Eles falavam espontaneamente, riam, abraçavam-se e agradeciam uns aos outros pela experiência. Quase todos se emocionaram ao final, quando as atividades foram concluídas, um a um, de forma natural e voluntária, foi descrevendo as suas próprias sensações:

- “Foi um encontro maravilhoso, um momento que usei para mim. Há quanto tempo eu não parava para olhar para mim? Se é que um dia já fiz isso... Na nossa rotina exaustiva, vamos acumulando responsabilidades e acabamos não nos reconhecendo mais” (C. K., 47 anos, professora do Ensino Fundamental).
- “Estou surpresa... Parece que você nos conhece a fundo, nos traduz... Nunca tinha feito essas reflexões que você propôs, e foi muito intenso esse momento de automassagem, de eu poder fazer algo por mim e me sentir bem, ser gentil e cuidadosa comigo mesma. Você me ensinou a olhar para dentro. Obrigada pelas palavras e pelo seu colo!” (I. F., 34 anos, professora do Ensino Fundamental).

Esses relatos enfatizam a ideia de que as atividades educativas em grupo, envolvendo práticas integrativas de saúde, são iniciativas que compõem o campo de promoção da saúde, embasadas no referencial de sujeito integral e voltadas para a promoção da saúde, do bem-estar geral e do autoconhecimento (Distrito Federal, 2005). Iniciativas de promoção de saúde reforçam a concepção de Educação Popular, valendo-se de relações e recursos pedagógicos que afloram de experiências de aprendizagem que vinculam subjetividades coletivas, promovendo espaços de inclusão de saberes (Brasil, 2007).

Em relação à escrita terapêutica dirigida, a reação dos participantes foi surpreendente: “Que encontro! A princípio, estava receosa, (pois) não sei falar de mim. Escrever e ouvir os colegas foi libertador. Reconhecer meus limites, minhas vulnerabilidades e, ainda assim, estar tudo bem... Todos nós temos medos de nossas sombras, nossos medos, nossos conflitos. Às



vezes, nem temos consciência de que as sombras existem, mas elas estão aqui. Escrever sobre elas foi como me dar colo, é como dar o meu colo a mim mesma. Me olhar com aceitação, carinho e compaixão é assustadoramente leve. Obrigada por educar o meu olhar, revelar minhas palavras...!” ( M. J. F., 67 anos, professora aposentada).

Desenvolver o processo de escrita pode auxiliar a (re)encontrar ou (re)construir sentidos para a vida, navegando pela exploração e compreensão de sentimentos e emoções. A escrita possibilita ressignificações, na medida em que promovem consciência dos fatos e pode influenciar na aceitação de realidades do passado, nas decisões a serem tomadas no presente e no planejamento de metas e estratégias que permitem o ajuste de caminhos para o futuro. A ação de deslizar a caneta pelo papel, ou mesmo o movimento dos dedos por um teclado, já pode se configurar, por si mesmas, como atividades que promovem um efeito meditativo e relaxante (Benetti; Oliveira, 2016).

O segundo *workshop*, realizado em novembro de 2023, contou com a participação de todos os que estavam presentes no encontro anterior, além de outros que vieram convidados por quem já havia vivenciado o anterior. Esse segundo momento foi iniciado com atividades de reflexão sobre a conexão homem-natureza, utilizando conhecimentos advindos da medicina tradicional chinesa, em especial relacionando os ciclos da natureza com as nossas emoções. As atividades subsequentes mantiveram os momentos de automassagem, com meditação guiada, uso de óleos essenciais e de escrita terapêutica.

As manifestações de autocompaixão se intensificaram nas narrativas dos participantes. Estudos recentes revelam que a autocompaixão pode amenizar os níveis de ansiedade, fadiga, estresse e esgotamento e promover melhorias no bem-estar dos indivíduos (Dev *et al.*, 2018; Dev *et al.*, 2020; Montero-Marin *et al.*, 2016; Atanes *et al.*, 2015).

“Valioso e imensurável. Um encontro de encher a alma e o coração, olhar para dentro da gente, se ouvir, poder cuidar de mim mesma e entender que o meu corpo tem seu próprio limite, seu próprio tempo e que eu posso me entender e me cuidar. Vale muito a pena parar, respirar, ouvir, aceitar, falar... Mesmo que a gente se sinta perdida às vezes, isso faz parte. Ter a certeza que sempre podemos encontrar algo de bom dentro de nós não tem preço. Consigo reconhecer que estou mais leve, mais calma e com um desejo gigante de mudança, de pensar em melhorias para a minha vida. Com vocês aqui, me sinto amada e cuidada e aprendo que posso me amar também” (D. C., 51 anos, recém-formada em Pedagogia).

“Que mergulho foi esse? Como você consegue fazer isso com a gente? Nunca me permiti

chegar tão a fundo como hoje. Foi um misto de dor, angústia, coragem, alívio e a sensação de autorresponsabilidade. Você me mostrou que sou humana, imperfeita e que está tudo bem. Inesquecível...!” (K. V., 45 anos, professora de Ensino Fundamental e Ensino Médio).

“Eu quero mais, de novo e de novo. Quando será o próximo? Me permiti ver minha criança, renovar meus sonhos, encarar minhas angústias e encontrar um refúgio em mim. É libertador compreender que eu posso me ajudar, construir minha própria leveza, meu propósito... Entender isso me faz estar mais conectada comigo mesma, com o outro, com o mundo” (R. C., 48 anos, professora de Ensino Fundamental e Ensino Médio).

“Ao te ouvir, me ouvi. Você foi o meu espelho. Ao ver você nos ensinar automassagem, descobri que posso me acolher. Ao ver você nos provocar com reflexões tão profundas, identifiquei meus medos e descobri em mim coragem e disposição para me olhar, reconstruir meus desejos, meus sonhos, minha fé em dias melhores e mais leves. Podemos continuar e fazer mais? Não podemos parar, não quero parar. Que Deus te abençoe a continuar olhando por nós!” (L. M. C., 42 anos, professora do Ensino Fundamental).

É preocupante projetar a tendência da redução da qualidade de vida com o aumento do tempo de trabalho no magistério, considerando a crescente e histórica desvalorização dessa profissão no contexto brasileiro. Isso “remete à necessidade de investimentos na saúde e qualidade de vida desses profissionais no decorrer de sua carreira, visto que não é raro observar professores ‘desencantados’ após alguns anos de trabalho” (Pereira; Teixeira; Lopes, 2013, p. 1968).

Schwartz e Durrive (2010) afirmam que, para toda atividade de trabalho, há o “uso de si”, no qual o trabalhador e todo o seu ser, e não apenas partes do seu corpo, é invocado no exercício de suas funções, e isso não é difícil de identificar na rotina profissional dos educadores.

Desvendar a dinâmica das situações entre o trabalho e a *sua saúde*, com particular enfoque à saúde mental implica um empenho dedicado de aproximação e teorização, capaz de ampliar a interpretação de um quadro aparentemente dado e imutável, que condiciona a formulação de alternativas organizacionais, e cujas repercussões não somente se restringem aos locais de trabalho. (Telles; Jardim; Rotenberg, 2019, p. 185).

Apesar do peso da responsabilidade por ter “dado o pontapé” numa iniciativa de promoção de saúde junto a educadores, valendo-se da concepção de saúde integrativa, a pesquisadora responsável acredita ter encontrado um propósito em seu caminhar: ser

instrumento para que os educadores construam seus próprios refúgios e fornecer momentos de leveza e qualidade de vida para que possam chamar de “seus”.

### **Conclusão**

O presente artigo teve o objetivo de destacar a importância de intervenções baseadas em narrativas de docentes da Educação Básica, que colaborem com o processo de conscientização da importância de incluir na rotina práticas viáveis de autocuidado e promoção de saúde e bem-estar.

É crucial estimular pesquisas que se debrucem na saúde e na qualidade de vida dos docentes da Educação Básica do nosso país, incluindo as características da rotina de trabalho durante o ano letivo, traçando um paralelo entre as condições de saúde e qualidade de vida desses profissionais com a qualidade do ensino e do rendimento dos alunos.

Estudos que abordam essas questões, bem como se utilizam das contribuições da metodologia narrativa são de extrema relevância, tanto para as áreas de educação, quanto para a de saúde, na medida em que podemos incentivar práticas de saúde integrativa que promovam condições mais dignas de trabalho aos educadores (e demais participantes do contexto escolar), como também, em decorrência disso, promover ações educativas de promoção de saúde, autocuidado e qualidade de vida para as gerações futuras. Ações dessa natureza vão ao encontro do que nos mobiliza, contribuindo com a melhora da humanidade, como afirma o filósofo Nietzsche:

Por falta de tranquilidade, nossa civilização se transforma numa nova barbárie. Em nenhum outro tempo os ativos, isto é, os intranquilos, valeram tanto. Logo, entre as correções que necessitamos fazer no caráter da humanidade está fortalecer em grande medida o elemento contemplativo. (Nietzsche, 2005, p. 117).

### **Referências bibliográficas**

ATANES, A. C.; ANDREONI, S.; HIRAYAMA, M. S.; MONTERO-MARIN, J.; BARROS, V. V.; RONZANI, T. M.; KOZASA, E. H.; SOLER, J.; CEBOLLA, A.; GARCIA-CAMPAYO, J.; DEMARZO, M. M. P. Mindfulness, perceived stress, and subjective well-being: a correlational study in primary care health professionals. **BMC Complement Altern Med**, v. 15, n. 1, set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12906-015-0823-0>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BARBOSA, F. V.; BATISTA, A. N.; GALVÃO, M. G. M.; BARBOSA, E. C. H.; PAULO, G. P. Automassagem sob a perspectiva da educação em saúde: análise e intervenção. **Revista APS**,

v. 17, n. 4, p. 450-458, out./dez. 2014. Disponível em:  
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/aps/article/view/15208/8025>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BENETTI, I. C.; OLIVEIRA, W. C. O poder terapêutico da escrita: quando o silêncio fala alto. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 67-77, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/cbsm.v8i19.69050>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BOCCHI, J. C. A psicopatologização da vida contemporânea: quem faz os diagnósticos. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 97-109, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.30715/rbpe.v20.n1.2018.11309>. Acesso em: 08 jun. 2024.

BRASIL. Caderno de Educação Popular e Saúde. **Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa**, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2007.

CONSOLIM, L. Por que eu faço o que eu faço – Reflexões sobre o ser, o trabalhar e o viver. *In* Prade, C. F. (Org.). **Cuidando de quem cuida**. 2. ed. São Paulo: Edição do autor, 2022.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100015>. Acesso em: 03 jun. 2024.

DEV, V.; FERNANDO, A. T.; LIM, A. G.; CONSEDINE, N. S. Does self-compassion mitigate the relationship between burnout and barriers to compassion? A cross-sectional quantitative study of 799 nurses. **International journal of nursing studies**, v. 81, p. 81-88, mai. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2018.02.003>. Acesso em: 20 jun. 2024.

DEV, V.; FERNANDO, A. T.; CONSEDINE, N. S. Self-compassion as a stress moderator: a cross-sectional study of 1700 doctors, nurses, and medical students. **Mindfulness**, N Y, v. 11, n. 5, p. 1170-1181, fev. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01325-6>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Manual de Normas e Procedimentos das Atividades do Núcleo de Medicina Natural e Terapêutica de Integração** – NUMENATI. Brasília: Secretaria de Saúde do Distrito Federal; 2005.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Caderno da Saúde Pública**, v. 22, n. 12, p. 2679-2691, dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-311x2006001200017>. Acesso em: 10 jun. 2024.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Experiência e Sentido).

LIMA, P. T. **Medicina Integrativa: a cura pelo equilíbrio**. São Paulo: Mg Editores, 2009.

LOURENÇO, L. de F. L.; DANCZUK, R. de F. T.; PAINAZZER, D.; PAULA JUNIOR, N. F. de; MAIA, A. R. C. R.; SANTOS, E. K. A. dos. A historicidade filosófica do conceito saúde. **História da Enfermagem**: Revista Eletrônica, v. 3, n. 1, p. 18-35, 2012. Disponível em: <http://www.here.abennacional.org.br/here/vol3num1artigo2.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MALTA, D. C.; SZWARCOWALD, C. L.; BARROS, M. B. A.; GOMES, C. S.; MACHADO, Í. E.; SOUZA JÚNIOR, P. R. B.; ROMERO, D. E.; LIMA, M. G.; DAMACENA, G. N.; PINA, M. F.; FREITAS, M. I. F.; WERNECK, A. O.; SILVA, D. R. P. D.; AZEVEDO, L. O.; GRACIE, R. The COVID-19 Pandemic and changes in adult Brazilian lifestyles: a cross-sectional study, 2020. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 29, n. 4, set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-49742020000400026>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MATIAS, A. B.; FALCÃO, M. T. C.; GROSSEMAN, S.; GERMANI, A. C. C. G.; SILVA, A. T. C. D. The COVID-19 pandemic and teachers' work: perceptions of teachers from a public university in the state of São Paulo, Brazil. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 28, n. 2, p. 537-546, fev. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232023282.11972022>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. O que significa ter saúde? **Gov.br**, 07 ago. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/eu-quer-me-exercitar/noticias/2021/o-que-significa-ter-saude#:~:text=Seguindo%20essa%20linha%20mais%20abrangente,aus%C3%Aancia%20de%20doen%C3%A7a%20ou%20enfermidade>. Acesso em 05 dez. 2023.

MONTERO-MARIN, J.; ZUBIAGA, F.; CERECEDA, M.; PIVA DEMARZO, M. M.; TRENC, P.; GARCIA-CAMPAYO, J. Burnout Subtypes and Absence of Self-Compassion in Primary Healthcare Professionals: A Cross-Sectional Study. **PLoS One**, v. 11, n. 6, jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157499>. Acesso em: 10 dez. 2023.

NIETZSCHE, F. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres**. Edição de bolso: tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística**, v. 8, n. 2, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>. Acesso em: 20 dez. 2023.

PEREIRA, E. F.; TEIXEIRA, C. S.; LOPES ADA, S. Qualidade de vida de professores de educação básica do município de Florianópolis, SC, Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 18, n. 7, p. 1963-1970, jul. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-81232013000700011>. Acesso em: 27 dez. 2024.

REIS, E. J. dos; CARVALHO, F. M.; ARAÚJO, T. M. de; PORTO, L. A.; SILVANY NETO, A. M. Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista,

Bahia, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, v. 21, n. 5, p. 1480-1490, set./out. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-311x2005000500021>. Acesso em 27 dez. 2023.

SABBAG, S. P. **Caminhos de mim**: A pesquisa narrativa autobiográfica como uma contribuição à formação de formadores de professores e pesquisadores numa perspectiva transdisciplinar de educação e saúde. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2023.

SCHWARTZ, Y., DURRIVE, L. **Trabalho e Ergologia**: Conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niterói: Ed. UFF, 2010.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TELLES, L. L.; JARDIM, S. R.; ROTENBERG, L. Me chama para conversar que eu gosto: análise de experiência clínico-institucional com a enfermagem de um hospital psiquiátrico. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 181-190, jan. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28882019>. Acesso em: 27 dez. 2023.

ARTIGO

## A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA GRADE DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NAS ESCOLAS MEXICANAS

María Concepción Garabandal MORELOS GONZÁLEZ<sup>15</sup>

### Resumo

A educação é um pilar essencial na sociedade, não apenas transmitindo conhecimento, mas também moldando a personalidade e as habilidades dos indivíduos para uma participação eficaz na vida profissional e social. Além de desenvolver competências técnicas, a escola cultiva ferramentas culturais fundamentais, como linguagem, escrita, leitura, cálculo e habilidades práticas, fundamentais para o crescimento individual e coletivo. Este artigo explora a importância das emoções nesse processo e, através da aplicação de uma sequência didática, fornece um panorama para a inclusão do curso Educação Socioemocional nas escolas mexicanas, mas para uma inclusão que não apenas pretende melhorar o ambiente educacional, mas também fortalecer a gestão emocional de alunos e professores, preparando-os para enfrentar desafios e construir relações positivas.

**Palavras-chave:** Educação socioemocional; Desenvolvimento pessoal; Escolas mexicanas; Formação de professores.

### Abstract

Education is an essential pillar in society, not only transmitting knowledge but also shaping individuals' personalities and skills for effective participation in professional and social life. In addition to developing technical competencies, schools cultivate fundamental cultural tools such as language, writing, reading, arithmetic, and practical skills, crucial for both individual and collective growth. This article explores the importance of emotions in this process and, through the implementation of a didactic sequence, provides an overview of the inclusion of Socioemotional Education courses in Mexican schools. This inclusion aims not only to enhance the educational environment but also to strengthen the emotional management of students and teachers, preparing them to face challenges and build positive relationships.

**Keywords:** Social-emotional education; Personal development; Mexican schools; Teacher training.

---

<sup>15</sup> Doutora em Ciências da Educação Familiar pelo Instituto de Enlaces Educativos, México. Docente e pesquisadora na escola Normal n. 1 de Toluca, México. E-mail: [gonzalezconcepcionmd@normal1toluca.edu.mx](mailto:gonzalezconcepcionmd@normal1toluca.edu.mx).

## **Introdução**

A educação é um bem público importante para a família e para a sociedade, entendido como notório, patente, visível ou saliente, relativo ao povo, comum do povo ou da sociedade (López; Ayala, 2018). Em toda sociedade, independentemente de sua complexidade, a instituição educacional desempenha um papel crucial, que não se limita apenas a transmitir conhecimentos, sendo essencial para garantir que os indivíduos estejam continuamente preparados para desempenhar uma variedade de funções profissionais, necessárias para a produção dos bens essenciais à vida em sociedade (Dorin, 2004).

A escola não apenas ensina habilidades técnicas específicas, mas também proporciona o domínio de instrumentos culturais fundamentais (Gimeno, 2001), que incluem: a linguagem oral, que nos permite expressar ideias e sentimentos de forma simbólica; a escrita, que registra e perpetua essas ideias e sentimentos; a leitura, que nos capacita a interpretar o conhecimento registrado por outros; o cálculo, essencial para mensurar quantidades e eventos; a manipulação, que envolve habilidades práticas como o trabalho manual (Dorin, 2004).

Esses instrumentos culturais não são apenas ferramentas de aprendizagem, mas também importantes pilares para o desenvolvimento individual e coletivo. Eles não apenas facilitam a adaptação e a sobrevivência em um ambiente cada vez mais complexo, mas também enriquecem a experiência humana, permitindo-nos explorar, entender e transformar o mundo ao nosso redor de maneiras diversas e significativas. No entanto, não se deve limitar a educação à mera transmissão de conhecimentos e à preparação para carreiras profissionais. Em seu cerne, a educação visa, principalmente, moldar a personalidade dos indivíduos, que serão os pilares das futuras famílias, da sociedade (Dorin, 2004).

Nesse processo de formação pessoal, as emoções desempenham um papel crucial, influenciando profundamente a maneira como os indivíduos se relacionam consigo mesmos e com os outros e moldando suas capacidades de compreensão, adaptação e convivência no mundo.

No México, assim como em muitos outros lugares, as emoções frequentemente foram relegadas a um segundo plano no âmbito educativo. Diariamente, cresce o número de notícias sobre incidentes lamentáveis de violência e assédio nas escolas, evidenciando a urgente necessidade de uma educação socioemocional mais eficaz. Essa abordagem não apenas visa promover mudanças positivas, duradouras e significativas no ambiente de ensino-



aprendizagem, mas também aprimorar a gestão emocional, tanto dos alunos quanto dos professores. O aumento da frequência de notícias sobre os incidentes escolares é importante para mostrar o quão imprescindível é esse tema.

Este estudo espera, portanto, contribuir para o avanço do conhecimento sobre a execução de programas de educação socioemocional nas escolas mexicanas, oferecendo *insights* valiosos para futuras pesquisas e práticas educacionais.

### **Educação: cognição versus emoção**

Durante décadas, a dimensão emocional do ser humano foi subestimada em relação à cognitiva, Com a inteligência sendo exclusivamente associada à capacidade cognitiva. Contudo, nos últimos anos, o aspecto emocional tem ganhado uma importância fundamental na vida, refletindo um crescente interesse em compreender tudo o que envolve o mundo emocional. Essa recente atração é impulsionada pelo reconhecimento de que o desenvolvimento social, acadêmico e profissional dos indivíduos não pode ser plenamente explicado por uma concepção unicamente baseada na cognição (Sanz; Benito, 2022).

Apesar de não estarem sempre explicitamente incluídas nos planos de estudo ou na matriz de cursos de ensino, as emoções são elementos fundamentais no ambiente da sala de aula e merecem a atenção dos educadores de todos os níveis. Historicamente, influências científicas e filosóficas perpetuaram um dualismo cartesiano que separa o ser humano da sociedade, o corpo da mente e a razão da emoção (Brasileiro, 2014).

De acordo com Fonseca (2016), as emoções dão sentido à vida humana à medida que nos adaptamos, aprendemos, temos sucesso e construímos amizades. No entanto, também emergem quando enfrentamos episódios, eventos e situações que nos sobrecarregam, magoam, ridicularizam, frustram e entristecem. Por isso, as emoções e as expressões faciais e gestuais fornecem informações adaptativas de grande relevância para a aprendizagem. Elas são fenomenológicas porque são experienciadas e vivenciadas subjetivamente.

A expressão “emocional” influencia e é influenciada pela educação. Desde tenra idade, as expressões emocionais mais reflexivas e espontâneas se desenvolvem em um aprendizado de variações sutis e infinitas, por regulação individual, dependente do temperamento, e por regulação social (Hargreaves, 1998).

Jensen (2004) faz uma apologia sobre o vínculo existente entre as emoções e a aprendizagem:

As emoções se integram ao significado e predizem a aprendizagem futura porque envolvem nossos objetivos, crenças, viés e expectativas (...). Na sala de aula, os estados emocionais são uma condição importante em torno da qual os educadores devem dirigir o ensino (Jensen, 2004, p. 133, tradução nossa).

Assim considerada, se pode dizer que a educação consiste em um processo de transmissão e renovação permanente de ideias, valores, técnicas, instrumentos, atitudes e padrões de conduta social (cultura), tudo isso permeado por emoções e sentimentos (Dorin, 2004).

### **A educação socioemocional**

Bisquerra (2006) afirma que a educação socioemocional pode ser definida como um processo de aprendizagem através do qual as pessoas trabalham e integram em suas vidas os conceitos, valores, atitudes e habilidades que lhes permitem compreender e gerenciar suas emoções, construir uma identidade pessoal, mostrar atenção e cuidado para com os outros, colaborar, estabelecer relacionamentos positivos, tomar decisões responsáveis e aprender a lidar com situações desafiadoras de maneira construtiva e ética.

É importante mencionar que a educação socioemocional parte do conceito de inteligência emocional, que se refere às capacidades e habilidades psicológicas que envolvem sentir, entender, controlar e modificar as próprias emoções e as dos outros. Daniel Goleman (1995) é o precursor mais concreto do trabalho que utiliza esse conceito, abordando a importância das emoções a partir de uma perspectiva biológica, social e psicológica. Isso nos ajuda a entender como as emoções funcionam e seu papel em uma educação integral, concebendo a educação socioemocional como um aspecto do processo de ensino e aprendizagem que impacta no desempenho dos alunos.

### **O curso de Educação Socioemocional**

A partir do novo Plano de Estudos (México, 2018b), o curso de Educação Socioemocional faz parte da grade curricular de Licenciatura em Educação Primária (correspondente a Pedagogia no México), uma das várias licenciaturas oferecidas pelas Escolas Normais<sup>16</sup>, pelas quais são formados os futuros professores de Educação Básica do país, de acordo com a

---

<sup>16</sup> As Escolas Normais foram criadas pelo governo mexicano em 1926 com o objetivo de oferecer cursos diversos de licenciatura para formar professores que possam atender melhor às necessidades de comunidades carentes.

Secretaria de Educação Pública (SEP) (México, 2018a). A educação básica, no México, abrange a formação escolar, de acordo com os planos e programas de estudo, no período de 03 a 15 anos de idade e é realizada ao longo de 12 graus, distribuída em três níveis educacionais: três graus de educação pré-escolar, seis de ensino primário e três de educação secundária.

A SEP, dentro do documento “Aprendizagens chave para a educação” (México, 2018a), afirma que a educação socioemocional visa “habilitar os alunos a desenvolver ferramentas que lhes permitam colocar em prática ações e atitudes voltadas para gerar um sentimento de bem-estar consigo mesmos e com os outros” (p. 379, tradução nossa).

A intervenção na Educação Básica é muito importante, pois é uma etapa crucial no desenvolvimento dos alunos, caracterizada por uma expressividade notável. É um período em que as crianças começam a explorar e desenvolver novos interesses, necessidades e desafios através de formas individuais de expressão e interação social com o próprio ambiente. É durante esse momento que se inicia a formação da identidade pessoal e a criação de vínculos significativos com aqueles que os rodeiam (Sanz; Benito, 2022).

Vale a pena destacar que o estudo das interações sociais entre crianças não é algo novo, sendo, na verdade, um dos principais objetivos das pesquisas sobre educação. Vários estudos destacam a importância de estabelecer relacionamentos adequados e fluidos desde tenra idade. De acordo com Sánchez-Guisande (2016), isso ocorre porque muitos especialistas no assunto argumentam que:

- o sucesso social está estreitamente ligado ao desenvolvimento e à adaptação adequados de si mesmo, com os outros e com o ambiente;
- quem enfrenta dificuldades em suas relações sociais corre o risco de enfrentar problemas psicológicos.

Portanto, compreender as relações interpessoais se apresenta como um elemento crucial para as crianças, pois contribui significativamente para a sensação de sucesso e satisfação na vida. A experiência nos ensina que o sucesso na vida nem sempre está correlacionado com um alto QI, mas sim com a habilidade de manejar eficazmente o mundo das relações sociais. Às vezes, há uma desconexão entre os tipos de inteligência, tornando-se comum descrever alguém como inteligente em termos cognitivos, mas menos hábil nos aspectos práticos da vida (Sánchez-Guisande, 2016).

No novo Plano de Estudos, o curso de Educação Socioemocional é trabalhado em duas vertentes. A primeira é um processo gradual para que os discentes desenvolvam suas próprias

competências e, ao mesmo tempo, adquiram as didáticas específicas para serem capazes de construir ambientes de aprendizagem inclusivos e emocionalmente saudáveis.

### **Proposta de uma sequência didática**

O programa da disciplina de Educação Socioemocional enfatiza que, para integrar com sucesso o conceito nas escolas primárias, é fundamental que os professores compreendam os princípios fundamentais necessários para pôr em prática os programas de educação socioemocional. Portanto, como parte dos conteúdos do curso, os professores em formação de uma Escola Normal mexicana desenvolveram uma sequência didática para uma aula de 40 minutos, a ser aplicada durante a prática de estágio, da qual eles são colaboradores e intervêm nas atividades diárias do trabalho docente. Em uma prática de estágio, os professores em formação podem assumir a liderança de um conteúdo curricular e realizar tarefas complementares ao ensino, como organizar o grupo, preparar materiais didáticos para a aula, revisar trabalhos escolares, entre outras (SEDUC, 2023).

Dessa forma, foi construído um projeto focado na elaboração de uma sequência didática (uma por cada professor em formação, pois são distribuídos nos diferentes níveis e, se necessário, em mais de uma escola primária), realizada em quatro etapas: detecção da situação, elaboração do planejamento, aplicação da sequência e reflexão sobre a ação.

É importante ressaltar que, segundo Díaz-Barriga (2013), as sequências didáticas constituem uma organização de atividades de aprendizagem que serão realizadas com e para os alunos, com o objetivo de criar situações que lhes permitam desenvolver uma aprendizagem significativa.

### **Objetivo**

Elaborar sequências didáticas para que os professores em formação possam desenvolver suas próprias habilidades socioemocionais e aplicá-las com os alunos durante as práticas de estágio.

### **Metodologia**

Este trabalho se enquadra na metodologia de pesquisa-ação participativa, por ser um processo dialético contínuo no qual os fatos são analisados, os problemas são

conceitualizados e as ações são planejadas e executadas visando à transformação dos contextos, assim como dos sujeitos que deles fazem parte (Calderón; López, 2014).

Participaram da atividade 32 estudantes da Licenciatura em Educação Primária de uma Escola Normal da Cidade do México. Como técnicas e instrumentos de coleta de dados foram utilizados: observação, entrevista e reflexões dos estudantes sobre as jornadas de ajuda. Os professores em formação receberam orientação na elaboração de 32 sequências didáticas, que deveriam estar relacionadas com a disciplina de Educação Socioemocional. Os temas abordados, entre outros, foram: valores, tolerância à frustração, aprender a esperar a vez, reconhecimento de emoções, roleta de emoções, trabalho colaborativo, situações de risco e vícios.

### **Resultados**

Apenas 30 das 32 sequências didáticas planejadas foram aplicadas, pois os discentes enfrentam frequentemente o problema de terem que ajustar seus horários às mudanças de atividades de cada escola. Alguns professores titulares (três deles) manifestaram desconforto com o tema da educação socioemocional por, aparentemente, serem um reflexo de uma formação de tempos anteriores, quando os aspectos emocionais do professor eram relegados em detrimento dos fatores cognitivos, fazendo com que a formação docente fosse apenas a compreensão intelectual dos termos acadêmicos, deixando de considerar a importância das emoções do docente diante do trabalho realizado no processo educacional. Mesmo que alguns professores em formação não tenham tido seu tempo solicitado respeitado (40 minutos) para ministrar a aula, eles fizeram o possível para cumprir suas atividades, obtendo a satisfação de fazer com que as crianças se envolvessem com o tema.

### **Conclusões**

Nas reflexões por escrito, foi possível observar que alguns estudantes de licenciatura afirmaram ter aprendido que a educação socioemocional não se resume apenas a atividades simples, mas que têm um propósito para estabelecer relações sociais empáticas e que, para isso, é necessário promover o bem-estar individual e social. Além disso, classificaram a prática como satisfatória, uma vez que conseguiram que as crianças realizassem as atividades planejadas e, principalmente, observaram como elas melhoraram o comportamento durante a aula.

Em seus comentários finais, os professores em formação também manifestaram temer os desafios que encontrarão quando forem responsáveis por um grupo, devido à resistência de alguns professores titulares com os quais trabalharam em aceitar a relevância da educação emocional. Tais docentes, acostumados com o sistema antigo, parecem acreditar que a escola deve manter uma perspectiva tradicional que separa a cognição das emoções. No entanto, é possível que eles ainda não entendam que essa atitude limita a capacidade de desenvolver uma compreensão integral do processo educacional, que essa visão dicotômica impede que tanto o professor quanto o aluno sejam vistos em sua totalidade, como seres complexos que integram a mente e as emoções.

Quando o professor se percebe ou é percebido apenas como um ser cognitivo, tem sua capacidade de sentir e experimentar emoções negligenciada. Vale recordar que experimentar emoções é fundamental para estabelecer relações autênticas e significativas no contexto educacional. Sem uma formação sólida que inclua a compreensão e a gestão das emoções, a escola se afasta da criação de um ambiente propício para relações enriquecedoras que reconheçam o indivíduo como uma entidade completa, compreendendo tanto o aspecto intelectual quanto o emocional.

A resistência encontrada entre alguns professores titulares ressalta a necessidade de programas de formação continuada que promovam a compreensão e a aceitação da educação emocional no contexto escolar.

### **Referências bibliográficas**

BISQUERRA, R. **Educación emocional y bienestar**. Bilbao: Wolters Kluwer, 2006.

BRASILEIRO, A. M. M. A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino. **Estudos da Língua(gem)**, v. 12, n. 2, p. 292-313, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/el.v12i2.1266>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CALDERÓN, B. L.; CARDONA, D. L. Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. I Encuentro Hacia Una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires, 2014. In **Anais [...]**, 2014. Disponível em: <https://pedagogiaemancipatoria.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/04/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

COSTA, R. da. Las emociones del docente dentro del aula. *In*: VIRSEDA, J. A.; CEDEÑO, A. G.; OROZCO, I. Z. (Coords.). **Salud mental y bienestar psicológico**. 1. ed. Toluca: DPU UAEM, 2023. p. 139-153.

DÍAZ-BARRIGA, Á. **Guía para la elaboración de una secuencia didáctica**. Universidad Autónoma de México, Comuidad de Conocimiento UNAM, 2013. Disponível em: [https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas\\_Angel%20D%C3%ADaz.pdf](https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf). Acesso em: 02 jul. 2019.

DORIN, L. **Textos diversos**. Jundiaí: São Paulo, 2004.

FONSECA, V. da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista de psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 01 dez. 2020.

GIMENO, J. **Educar y convivir en la cultura global**: Las exigencias de una política cultural en la escuela. Madrid: Morata, 2001.

GOLEMAN, D. **Inteligencia emocional**. Barcelona: Kairós, 1995.

HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 14, n. 8, p. 835-854, nov. 1998. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X98000250>. Acesso em: 02 jun. 2020.

JENSEN, E. **Cerebro y aprendizaje**: competencias e implicaciones educativas. Tradução por A. Villalba. Madrid: Narcea, 2004.

LÓPEZ, D. R.; AYALA, C. E. C. ¿Qué es una política pública? **IUS-UNLA – Revista Jurídica de la Universidad Latina de América**, Michoacán, México, ano V, n. 18, 2018.

MÉXICO. Aprendizajes clave para la educación básica. **Secretaría de Educación Pública**, 2018a.

MÉXICO. Programa del curso Educación socioemocional. **Secretaría de Educación Pública**, 2018b.

SANZ, S. C.; BENITO, A. M. G. Las competencias emocionales en el sistema educativo español. Propuesta de desarrollo desde la acción tutorial. **Revista Educativa HEKADEMOS**, n. 33, p. 59-72, 2022. Disponível em: <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/73>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN (SEDUC). Jornada de observación y práctica. Normal No. 2 de Nezahualcóyotl. **Governo do Estado do México**,

2023. Disponível em: [https://normal2neza.edomex.gob.mx/jornada\\_observacion\\_practicas](https://normal2neza.edomex.gob.mx/jornada_observacion_practicas). Acesso em: 10 dez. 2023.

SÁNCHEZ-GUISANDE, P. I. N. Inteligencia emocional y mejora de la convivencia y clima de clase: Un programa para la educación primaria. **Revista AOSMA**, n. 21, p. 58-65, jan. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6353643.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2020.