



# ESTUDOS AVANÇADOS INTERDISCIPLINARES

VOLUME 13

Organizador:  
Dr. ROBSON ANTONIO TAVARES COSTA





# ESTUDOS AVANÇADOS INTERDISCIPLINARES

VOLUME 13

Organizador  
Robson Antonio Tavares Costa



# **EDITORA ENTERPRISING**

**Direção** Nadiane Coutinho

**Gestão de Editoração** Antonio Rangel Neto

**Gestão de Sistemas** João Rangel Costa

**Conselho Editorial**

- Antonio Augusto Teixeira Da Costa, Phd – Ulht – Pt
- Eraldo Pereira Madeiro, Dr – Unitins – Br
- Eugenia Maria Mariano da Rocha Barichello, Dra. UFSM;
- Luama Socio, Dra. - Unitins - Br
- Ismael Fenner, Dr. - Fics – Py
- Francisco Horácio da Silva Frota, Dr. UECE;
- Tânia Regina Martins Machado, Dra. - Unitins – Br;
- Agnaldo de Sousa Barbosa, Dr. UNESP.

Copyright © 2022 da edição brasileira.

by Editora Enterprising.

Copyright © 2022 do texto.

by Autores.

Todos os direitos reservados.



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es). Obra sob o selo Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

<b>Diagramação</b>	João Rangel Costa
<b>Design da capa</b>	Nadiane Coutinho
<b>Revisão de texto</b>	Os autores



**EDITORA ENTERPRISING**

[www.editoraenterprising.net](http://www.editoraenterprising.net)

E-mail: [contacto@editoraenterprising.net](mailto:contacto@editoraenterprising.net)

Tel. : +55 61 98229-0750

CNPJ: 40.035.746/0001-55

**Robson Antonio Tavares Costa  
(Organizador)**

# **Estudos Avançados Interdisciplinares**

**Volume 13**



**Brasília - DF**



---

## E82

Estudos Avançados Interdisciplinares Volume 12 / Robson Antonio Tavares Costa (Organizador), Alexandre dos Santos Souza (Organizador), Alandey Severo dos Santos Leite (Organizador) - Brasília: Editora Enterprising, 2022.

(Estudos Avançado Interdisciplinares Volume 12)

Livro em PDF

xpx, il.

ISBN: 978-65-845-4626-4

DOI: 10.29327/589113

1. Interdisciplinares. 2. Pesquisas. 3. Práticas. 4. Estudos.

I. Título.

CDD: 370

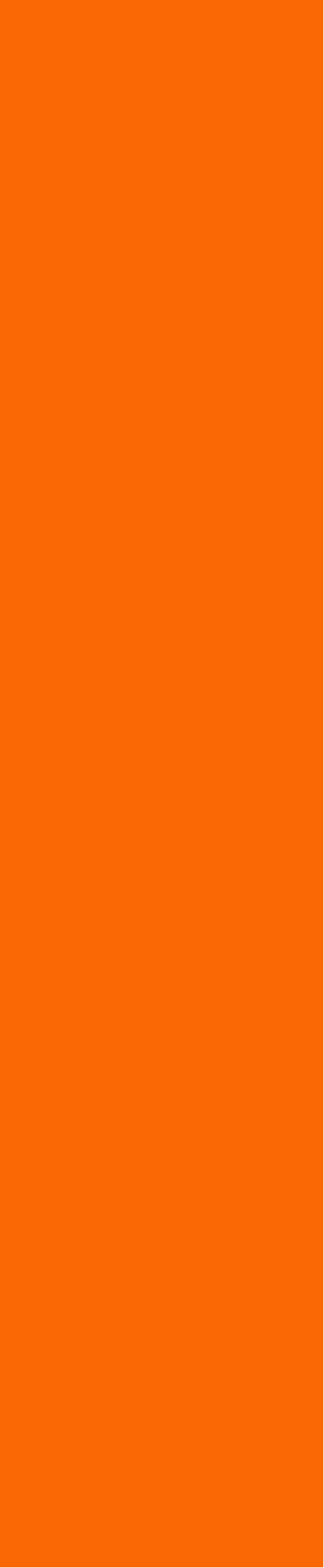
---

*Acreditamos que o conhecimento é a grande estratégia de inclusão e integração, e a escrita é a grande ferramenta do conhecimento, pois ela não apenas permanece, ela floresce e frutifica.*

Equipe Editora Enterprising.

# Sumário

<b>APRESENTAÇÃO</b>	→	<b>08</b>
<b>CAPÍTULO 1:</b>	<b>O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>09</b>
	<i>Claudete Cardoso Cabral Gama</i> <i>Luiza Mara Da Silva Santos</i> <i>Enayde Fernandes Silva</i>	
<b>CAPÍTULO 2:</b>	<b>DOENÇAS RARAS E ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PROGRAMAS : NÚCLEO DA SAÚDE, PROGRAMA DA SAÚDE DA FAMÍLIA E HOSPITAIS</b>	<b>30</b>
	<i>Cassio Hartmann</i> <i>Gabriel César Dias Lopes</i> <i>Fábio da Silva Ferreira Vieira</i> <i>Uanderson Pereira Silva</i> <i>Estélio Silva Barbosa</i> <i>Sandra Antunes Rocha Hartmann</i>	
<b>CAPÍTULO 3:</b>	<b>NÍVEIS DE SINAIS E SINTOMAS DA SÍNDROME DE BURNOUT NA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DO CAPS-AD DE MACAPÁ- AP</b>	<b>45</b>
	<i>Luana Beatriz Cavalcante de Sá</i> <i>Diego Saimon de Souza Abrantes</i>	
<b>CAPÍTULO 4:</b>	<b>A NETWORK E AS DIMENSÕES DO CAPITAL SOCIAL COMO DIFERENCIAL NAS ORGANIZAÇÕES : UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>57</b>
	<i>Camila da Silva Barbosa</i> <i>Mônica Maria Barbosa Gueiros</i> <i>Geyza D`Ávila Arruda</i>	
<b>CAPÍTULO 5:</b>	<b>ANÁLISE CRÍTICA E CONCEITUAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO</b>	<b>77</b>
	<i>Éder do Vale Palheta</i> <i>Ricardo Figueiredo Pinto</i>	
<b>CAPÍTULO 6:</b>	<b>A INCLUSÃO DE NOÇÕES DE ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b>	<b>102</b>
	<i>Daniel Guilherme Marquezani Silva</i> <i>Jane Sthefany Lazame Palmerim</i>	





# Apresentação

Prezados(as) leitores(as),

É com muita satisfação que apresentamos o décimo terceiro volume da Coleção intitulada “ESTUDOS AVANÇADOS INTERDISCIPLINARES”, que reúne em seus capítulos pesquisadores de diversas instituições com discussões e temáticas que circundam uma gama de possibilidades de pesquisas e de relações dialógicas que certamente podem ser relevantes para o desenvolvimento social brasileiro a partir de uma ótica que contempla as mais vastas questões da sociedade. Tal obra visa dar publicidade a estudos e pesquisas frutos de árduos trabalhos acadêmicos que decerto contribuem, cada um a seu modo, para o aprofundamento de discussões em suas respectivas áreas pois são pesquisas germinadas, frutificadas e colhidas de temas atuais que estão sendo debatidos nas principais universidades nacionais e que refletem o interesse de pesquisadores no desenvolvimento social e científico que possam impactar positivamente a qualidade de vida de homens e de mulheres.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados, esperamos que os textos publicados contribuam para a formação intelectual e a reflexão crítica dos alunos, professores e demais leitores. Desejamos ressaltar, em nome de todos que compõem a Editora Enterprising, a nossa gratidão para com os pesquisadores cujos trabalhos aparecem aqui reunidos, que diante da dedicação, temos a oportunidade de nos debruçar acerca de assuntos atuais e pertinentes.

Sejam bem-vindos e tenham proveitosas leituras!

Equipe Editora Enterprising.




# ***Capítulo 1***

---

## **O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**DOI: 10.29327/589113.1-1**

Claudete Cardoso Cabral Gama  
Luiza Mara Da Silva Santos  
Enayde Fernandes Silva



## O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Claudete Cardoso Cabral Gama*

*Luiza Mara Da Silva Santos*

*Enayde Fernandes Silva*

### RESUMO

Esta pesquisa fala sobre o processo de inclusão de alunos autistas na Educação Infantil, onde não é de hoje que as questões relacionadas a educação inclusiva surgem como sendo ponto relevante em estudo e pesquisas científicas, as capacitações dos profissionais de educação estão sendo desenvolvidas e trabalhadas em prol do fortalecimento do processo de inclusão das crianças com necessidades especiais nas escolas. Tem-se como objetivo geral: Compreender dificuldades encontradas na Educação Infantil durante o processo de inclusão de alunos autistas. E, específicos: Identificar a inclusão dos alunos com necessidades especiais no ambiente escolar, Observar as dinâmicas utilizadas na educação infantil para a aprendizagem do aluno autista e, Caracterizar as relevâncias do ensino na educação infantil para a criança autista. A metodologia foi de cunho qualitativo e bibliográfico, com uso sites de confiança como o *Scielo*, *Pubmed* e *Google Acadêmico*, com uso de autores que deram base científica a esta pesquisa, como Godofredo (1997), Gomes (2009) e Heidrich (2009). Conclui-se, pois, que para que haja inclusão, os professores precisam estar preparados, com seus currículos devidamente prontos para que haja toda pedagogia coerente aos alunos autistas, sobretudo a escola precisa estar pronta com as dinâmicas de inclusão e acessibilidade para que todos os alunos se sintam acolhidos, principalmente.

**Palavras-chaves:** Inclusão. Autismo. Educação infantil. Desafios.

### ABSTRACT

This research talks about the process of inclusion of autistic students in early childhood education, where it is not today that issues related to inclusive education arise as a relevant point in study and scientific research, The training of education professionals is being developed and word on to strengthen the process of inclusion of children with special needs in schools. It has as general objective: To understand difficulties found in Early Childhood Education during the process of inclusion of autistic students E, specific: To identify the inclusion of students with Observe the dynamics used in early childhood education for the learning of the autistic student and, Characterize the relevancies of teaching in early childhood education for the autistic child. The methodology was qualitative and bibliographical, using trusted sites such as *Scielo*, *Pubmed* and *Google Scholar*, using authors who gave scientific basis to this research, such as.... It is concluded, therefore, that for there to be inclusion, teachers need to be prepared, with their curricula properly ready so that there is all pedagogy

consistent to autistic students, especially the school needs to be ready with the dynamics of inclusion and accessibility so that all students feel welcomed, especially.

**Keywords:** Inclusion. Autism. Early childhood education. Challenges.

## 1. INTRODUÇÃO

Dentre as diferentes condições presentes em sala de aula de forma mais recente tem-se os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Diante dos desafios destinados aos profissionais de ensino e aprendizagem, encontram-se principalmente a necessidade de desenvolver e encontrar propostas pedagógicas capazes de desenvolver as crianças com autismo em paralelo com os demais integrantes da turma (JORDAN, 2000).

Diante das dificuldades enfrentadas no ambiente de ensino e aprendizagem em paralelo com a necessidade de preparação das instituições e dos profissionais de ensino, propõem-se o seguinte problema: qual a importância das propostas de intervenção pedagógica na inclusão do aluno com autismo? O presente estudo justifica-se com base na importância do processo de ensino das crianças que se encontram na condição de autismo, possibilitando um desenvolvimento de toda a turma, porém com propostas pedagógicas fundamentadas. Do ponto de vista social e acadêmico, o presente estudo pretende tornar-se futura fonte de consulta sobre o tema em questão.

O presente estudo se justifica ainda pela necessidade de compreender a importância de manter a igualdade, incluindo assim o aluno portador do distúrbio do neurodesenvolvimento sem permitir que o aluno, seus colegas e a família se sintam discriminados ou ainda que a criança esteja tratada de forma inferior aos demais colegas. A razão da escolha do tema se prende ao fato das experiências vividas na prática de estágio na área escolar onde pode-se perceber a dificuldade na inclusão e os meios para inclusão.

A metodologia utilizada trata-se de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa. Faz-se necessário também estabelecer a delimitação dessa problemática, através de pesquisa, onde serão abordados o autismo e a sua necessidade e dificuldade na inclusão da Rede Pública.



## 2. METODOLOGIA

A pesquisa referente é de cunho bibliográfico e qualitativo. Ou seja, a pesquisa bibliográfica é um processo que envolve diversas etapas tais como: a escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório do assunto; busca das fontes; leitura do material; fichamento e organização lógica do assunto (GUISO; SILVA, 2019). Quanto à pesquisa qualitativa considera-se:

Ser este o tipo de pesquisa que explica a razão, o porquê dos fenômenos, uma vez que aprofunda o conhecimento de uma dada realidade. Assim, pelo fato de esta modalidade estar calcada em métodos experimentais, ela se encontra mais direcionada para as ciências físicas e naturais. Mesmo que a margem de erros represente um fator relevante, sua contribuição é bastante significativa, dada a sua aplicação prática. (MINAYO; GOMES, 2018, p.33).

Os descritores utilizados estão na tabela abaixo, onde foram utilizados sites de confiança como google acadêmico e scielo. Os critérios de inclusão foram obter materiais científicos que respondessem aos objetivos deste trabalho e, os de exclusão os que não respondiam e que não estavam na língua portuguesa. Foram encontrados 14 artigos (universo), onde apenas 10 (amostra) respondiam a pesquisa.

Ademais, todos os autores que estão na dinâmica de resolutividade dos objetivos estão neste trabalho para dar ênfase coerente a cientificidade do referente, como mostra o fluxograma abaixo.

Nº	Base de dados	Autor	Periódico (vol, nº, pág, ano, país)	Título do artigo
01	Google acadêmico	AMBRÓS. Danieli Martins.	2018.	O aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula: caracterização, legislação e inclusão.
02	Google acadêmico	AMY, Marie Dominique.	2001.	Enfrentando o Autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica.
03	Scielo	BUSCAGLIA, L.	2012.	Os deficientes e seus pais: Um desafio ao aconselhamento.

04	Google acadêmico	FERREIRA, N. S. C.	2006.	Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.
05	Scielo	GOFFREDO, V. L. F. S.	1997.	Integração da pessoa com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.
06	Scielo	GOMES, Márcio (Org.).	2009.	Construindo as trilhas para a inclusão.
07	Scielo	JORDAN, R.	2000.	Educação de Crianças e Jovens com Autismo.
08	Google acadêmico	MARQUES, C. E.	2000.	Perturbações do Espectro do Autismo.
09	Scielo	SANTOS, R. N. M. et al.	2016.	Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares.
10	Google acadêmico	SILVA, A. B. B.	2012.	Mundo singular: entenda o autismo.

Fonte: Autora da pesquisa, 2022.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inúmeros são os benefícios da inclusão, onde Praça (2011, p.54), em seus estudos destaca que:

De fato, há benefícios na convivência entre alunos especiais e alunos 'normais'. E por parte dos alunos especiais um dos benefícios proporcionados por esta convivência é que ela possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Além disso, (...) as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social

Ou seja, a citação acima se posiciona sobre o autismo que está cada vez mais presente na realidade da sociedade moderna, principalmente pela capacidade de

identificar e reconhecer os portadores desta síndrome, possibilitando assim desenvolver rotinas e atividades voltadas para este público.

O conceito deste transtorno é apresentado pelos mais diversos autores, inicialmente para uma melhor compreensão destaca-se Melo (2003) que relata que o autismo é uma síndrome definida por alterações presentes em idades precoces, normalmente antes dos três anos de idade, com características de desvio na comunicação, relacionamento social e uso da imaginação.

A seguir destaca-se as questões relacionadas a socialização e a variedade de níveis de gravidade dos autistas. Devendo-se compreender e trabalhar cada aluno de acordo com suas características, necessidades e limitações, aumentando ainda mais a responsabilidade dos professores durante o processo de ensino e aprendizagem.

No Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2002, p.98) a Associação Psiquiatra Americana, apresentam algumas características que agrupam alguns transtornos, entre eles o autismo, sendo que estas características apresentam um “comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades.”. Exemplos de transtornos que estão classificados neste mesmo grupo ao lado do Transtorno de Espectro Autista, destaca-se a Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.

As causas do Autismo, não possuem causas conhecidas. Porém de acordo com estudos as pessoas com este transtorno, aparentemente possuem anormalidades em algumas partes do cérebro, porém não existe um diagnóstico conclusivo sobre o assunto. Enquanto não surgem comprovações concretas para a causa do Autismo, acredita-se que o problema está relacionado a problemas enfrentados durante o período de gestação ou no parto (TULIO, 2013).

O autismo foi objeto de hipóteses formuladas por psicanalistas, educadores, biólogos, geneticistas e cognitivistas. Permanece, no entanto, como um mistério quanto a sua origem e sua evolução. É sem dúvida difícil determinar se a oposição ao mundo que essas crianças manifestam é ativa e voluntária, se lhes é imposta por deficiências biogenéticas cujas origens ignoramos ou se “o inato e o adquirido” se articulam entre si para criar desordem e anarquia no universo interno dessas crianças. (AMY, 2001, p.19).

As causas do Transtorno do Espectro Autista, não são totalmente conhecidas. Porém é destaca-se a importância de um acompanhamento médico em todas as etapas da gestação, incluindo o momento do parto, destaca-se neste ponto a importância dos cuidados quanto a não ingestão de álcool, remédios e fumo durante o período gestacional (TULIO, 2013).

De acordo com Keinert e Antoniuk (2012) o autismo em todas as suas formas, é um dos diagnósticos mais complexos de serem realizados, considerando também a dificuldade na fase de comunicação aos pais e aceitação destes sobre o diagnóstico, principalmente pelo fato de que as crianças nestas condições apresentam características físicas consideradas normais e ainda não existem exames clínicos que comprovem o transtorno.

Pessoas com autismo apresentam muitas dificuldades na socialização, com variados níveis de gravidade. Existem crianças com problemas mais severos, que praticamente se isolam em um mundo impenetrável; outras não conseguem se socializar com ninguém; e aquelas que apresentam dificuldades muito sutis, quase imperceptíveis para a maioria das pessoas, inclusive para alguns profissionais. Estas últimas apresentam apenas traços do autismo, porém não fecham diagnóstico. (SILVA, 2012, p. 22)

Outra afirmação no referente ao tema é destacada por Szabo (1992, p.29) que afirma que “Autismo é uma inadequação no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave, durante toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida”. Ainda de acordo com Rotta (2007) o autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, sendo definido por meio de um ponto de vista comportamental e apresentando etiologias múltiplas, gerando inúmeros graus de gravidade. Desse modo,

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 08)

Ou seja, é possível encontrar na definição do Ministério da Educação um bom entendimento para a questão da inclusão nas Instituições de Ensino. Para definirmos e



entendermos quais pessoas integram o grupo de alunos com necessidades especiais, destacamos o que prevê o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, o qual foi atualizado por intermédio do Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

Art. 4º. É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

I - Deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física [...]

II - Deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais [...]

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão [...]

IV - Deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas [...]

V - Deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.  
(BRASIL, 2004, p. 2-3)

Destaque também para a Declaração de Salamanca (1994) que se tornou documento base e norteador das questões de inclusão no Brasil. A referida declaração trata dos princípios e da prática da educação considerando as necessidades especiais, definindo algumas orientações sobre os ajustes que as instituições de ensino devem realizar para atender a todos os alunos portadores de necessidades especiais.

A sociedade está em constante processo de formação, de forma torna-se extremamente necessário capacitar os colaboradores do ensino primário, inicialmente, a lidarem com as diversidades de cada aluno, envolvendo ainda, além da escola os pais e familiares em se tratando da formação das crianças. Este dever é pautado e parametrizado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 227, onde o mesmo relata que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público. Assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária.

Encontramos especificamente nos anos de 1980, a utilização do termo portador de necessidade especial, sendo que estes termos eram direcionados a pessoas que, para conseguirem realizar suas atividades ou tarefas necessitavam de itens ou atendimentos especializados.

Inicialmente falava-se em excepcionais, depois em deficiente, mais adiante em portadores de deficiência ou ainda, em portadores de necessidades especiais, chegando-se hoje, com a Política Nacional de Educação Especial (1993), a portador de necessidades educativas especiais. (GOFFREDO, 1997, p. 231).

Ou seja, processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais em ambientes escolares, pode ser considerado pela grande maioria como um dos maiores desafios para a equipes de profissionais de ensino. Nos casos mencionados podemos compreender aparentemente que não se trata somente garantidas a este público, mas das propostas definidas pelas escolas.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste contexto crianças e adolescentes com diagnóstico de Transtorno de Espectro Autista, estão cada vez mais presentes em diversos setores da sociedade, incluindo neste caso as escolas regular ou especial, devendo-se considerar neste caso o direito de ensino que elas possuem. De acordo com Tulio (2013) a família tem fundamental importância para a garantia de direitos e inclusão das crianças e adolescentes com Autismo.

Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno; enquanto para o cientista o conhecimento é um fim (SAVIANI, 1991, p.79).

Neste ponto destaca-se a importância de as instituições de ensino desenvolverem propostas de educação que atendam as crianças autistas, possibilitando que todos os profissionais envolvidos neste processo tenham uma capacitação e formação continuada sobre o tema, ainda através de troca de experiência e informações consigam auxiliar e

orientar a todos da sociedade sobre os direitos que os alunos com este transtorno possui (AMBRÓS, 2018)

Diversas mudanças no sistema de ensino podem ser percebidas nos últimos anos, sempre com o objetivo da criação de um ambiente justo e igualitários para todos os alunos. Mas ainda se torna necessário ajustes, principalmente na área de capacitação dos professores, para atender as necessidades de todos os alunos que necessitem de suporte na área da educação (AMY, 2001). De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) destaca-se:

Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (BRASIL, 1998, p.25).

O RCNEI, possui material pedagógico importantíssimo para a formação do profissional de ensino, destacando a importância da educação na sociedade de forma igualitária, independente do aluno possuir alguma deficiência ou transtorno, cabe ao professor, instituição e sociedade proporcionar um ambiente de ensino e convívio saudável e digno. Ao trabalhar as questões relacionadas ao processo de cuidados no ambiente escolar, RCNEI destaca que:

Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento têm constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil. A elaboração de propostas educacionais, veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita. (BRASIL, 1998, p. 20).

No contexto que envolve as crianças com autismo, é possível compreender e identificar as dificuldades encontradas no ambiente escolar, primeiramente pela falta de interesse e participação ativa dos pais e familiares no desenvolvimento destes alunos, considerando que a escola não pode ignorar estes alunos, surgem desafios ainda maiores para os professores (BUSCAGLIA, 2012).

Sendo que, com isso o professor deve possuir conhecimento suficiente para desenvolver atividades de aprendizagem voltadas para essas crianças, suprimindo assim a ausência familiar ou até mesmo o esquecimento social (FERREIRA, 2006).

Considerando estas situações, Gomes (2009) relata que não existem medidas mágicas para resolver os problemas relacionados a inclusão e possibilitem garantia que os alunos aprendam (HEIDRICH, 2009).

Porém, os profissionais devem estar atentos para desenvolverem atividades didáticas e planejadas contornarem as dificuldades de aprendizagem, considerando assim o nível de desafio por parte do professor e com intervenções pedagógicas adequadas e condizentes com a realidade dos alunos (EINERT, 2012).

O professor precisa avivar em si mesmo o compromisso de uma constante busca do conhecimento como alimento para o seu crescimento pessoal e profissional. Isto poderá gerar segurança e confiabilidade na realização do seu trabalho docente. Esta busca poderá instrumentalizá-lo para assumir seus créditos, seus ideais, suas verdades, contribuindo para referendar um corpo teórico que dê sustentação para a realização de seu fazer (OLIVEIRA, 1995, p.64).

Devem surgir possibilidades por meio da inquietação dos professores, possibilitando uma intervenção pedagógica progressiva, possibilitando ao aluno com autismo um amplo desenvolvimento das suas capacidades físicas, cognitivas, éticas, interpessoal e social (MARQUES, 2000).

Crianças portadoras do espectro autista, inicialmente devem ser consideradas, vistas e compreendidas como crianças, mesmo dentro das suas limitações. Possibilitando assim que todo o processo educativo seja eficaz e contínuo (MELLO, 2003).

Como é óbvio, nem todas as crianças portadoras de espectro autista são iguais. Cada uma tem a sua personalidade e sintomas autistas “típicos”, que se manifestam de forma particular em cada indivíduo. Como tal, não existe uma fórmula exata para abordar na sala de aula, que possa ser usada em todas as crianças/jovens com estas características. Da mesma forma que os métodos educacionais não atendem às necessidades de todas as crianças que não apresentam necessidades educativas (SANTOS, 2016).



Ao considerar as características para identificação das crianças portadoras de autismo, foram definidas por Praça (2011), onde o autor apresenta sete pontos característicos neste grupo de pessoas, porém ressalta que devesse considerar as características de cada portador, pois estes conceitos têm princípios gerais e não pretendem criar um padrão único de conceito. O autor destaca que os portadores do transtorno em estudo apresentam dificuldades de interação social, insistência em semelhanças, interesse restrito e circunscrito, fraca concentração, fraca coordenação motora, dificuldades acadêmicas e vulnerabilidade emocional.

Dentre os conceitos apresentados pode-se destacar alguns pontos importantes e que farão a diferença durante o processo de ensino e aprendizagem de crianças com autismo, como por exemplo, conscientizar a turma sobre o colega que possui o transtorno, possibilitar que a criança participe de atividades de interação social mesmo que dentro de suas limitações, proporcionar um ambiente seguro e agradável, oferecer rotinas diárias, evitar discussões com a criança e até mesmo com os colegas, divisão dos conteúdos em pequenas unidades facilitando o aprendizado, proporcionar explicações adicionais, possibilitar a criança enfrentar momentos de stress dentro de suas limitações (ROTTA, 2007).

A sugestão para que cuidados sejam tomados devem ser considerados ao escolher um modelo de intervenção para o desenvolvimento de alunos autistas, ainda para isso, deve-se considerar algumas características essenciais para as escolas, como por exemplo a colaboração de profissionais de psicologia no processo de intervenção, os colegas das crianças autistas devem possuir pleno conhecimento do tema para que possam interagir de forma saudável e principalmente cooperação entre professor, escola e sociedade (SASSAKI, 1997).

A possibilidade de melhoria da qualidade de vida e de ensino dos alunos que possuem o espectro autista, é possível através de intervenções educacionais e até mesmo terapêuticas. “Não é impossível que um autista supere a barreira que o isola do “nosso mundo”. Ele pode aprender a viver segundo os padrões normais, apesar de continuar a manter as suas dificuldades. Assim, a criança autista pode aprender a exercitar a sua cidadania, adquirir conhecimentos e integrar-se de forma aceitável na sociedade (UCHÔA, 2015, p. 32).

Pode-se perceber, que a Educação na Rede Pública e a família compartilham do mesmo desejo, quer seja, capacitar da melhor forma, os alunos para ingressarem de forma construtiva na sociedade. Contudo, o papel da família torna-se complementar ao

da escola. A educação pública segue seus padrões para educar os alunos, porém, é de suma importância que a família, em seus lares concretizem o processo educativo (SANTOS, 2016).

O acesso de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação já é uma realidade no Brasil e a sua participação e aprendizagem, confronta com as formas tradicionais de organização dos sistemas de ensino, deslocando o foco da “deficiência” para a eliminação das barreiras que se interpõe nos processos educacionais. Nessa perspectiva, observa-se que o benefício da inclusão não é apenas para crianças com deficiência, é efetivamente para toda a escola, porque o ambiente escolar sofre um impacto positivo, no sentido da cidadania, da diversidade e do aprendizado. Contudo, deve-se romper com a ideia tradicional e histórica que sempre esteve caracterizada pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social (SILVA, 2012).

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão versus exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar, sendo um dos desafios a serem superados mesmo após o ano dois mil, em que se acreditava que a educação seria inclusiva e que esses problemas não mais existiriam.

Mesmo com os avanços políticos e sociais que são observado através de leis e programas governamentais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, define que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura o término específico àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (BRASIL, 1996).

O Brasil ainda não conseguiu aliar a teoria da lei, com a prática nas escolas e avançar no processo educacional de crianças com autismo, visto que na grande realidade das instituições escolares, as crianças são matriculadas nas escolas, mas não

são incluídas nas atividades com os outros colegas de classe, essa realidade porém, não é apenas das crianças com TEA, mas de todas as crianças que são diferentes e precisam de uma atenção diferente, como os alunos com síndrome de Down, ou os alunos com surdez, ou mesmo os alunos com deficiência, enfim, não importa qual seja a necessidade dos educandos, a escolas ainda não estão preparadas para a inclusão de fato e de direito (BUSCAGLIA, 2012).

A inclusão da criança com necessidades especiais é um processo gradativo que envolve a família e a escola, para que juntos proporcionem um desenvolvimento tanto educacional como pedagógico. E, assim, visualizar um novo modo de conviver com as diferenças, pois é um elemento da normalidade. Esse trabalho pedagógico é descrito por Baptista e Jesus (2009, p. 135) da seguinte forma:

Pretende-se aqui articular, minimamente, as relações possíveis de serem estabelecidas em um estágio inicial de análise entre as proposições políticas de inclusão escolar, particularmente aquelas que envolvem a educação especial, seus alunos e docentes e o trabalho pedagógico voltado aos sujeitos com deficiência. Na ausência de estratégias de planejamento político-pedagógico mais abrangentes, envolvendo professores do ensino fundamental, professores especializados, equipe pedagógica, de maneira democrática e participativa, e o próprio estudante quando em condições de avaliar as situações relacionadas ao processo ensino/aprendizagem em função de sua faixa etária, abre-se espaço para o domínio de decisões centralizadas. O modo como tais decisões chegam até os docentes, articuladas em um discurso político que as dilui em conteúdo “acima de qualquer suspeita”, contribui para uma adesão acrítica a uma proposta hegemônica, enfraquecendo as condições favoráveis a um trabalho coletivo nas escolas.

O professor, como o mentor dentro da sala de aula, terá sua parcela de responsabilidade no processo de inserção das pessoas com deficiência nas escolas, e para tanto, requer uma efetiva preparação. Haja vista, que o despreparo do docente para atuar com os alunos portadores de necessidades especiais é um dos entraves do desenvolvimento e aceite desses alunos deficientes. Então, apesar de não haver uma receita desse preparo, o professor não pode parar quando se forma no ensino superior, pois deve adquirir habilidades práticas de ensino direcionadas à diversidade dos alunos. E esse Profissional adaptado às diferenças passa a ser chamado de professor terapeuta.

Para Buscaglia (2012, p. 304/305), as funções dos professores em relação às crianças deficientes seriam:

Embora as funções cognitivas e afetivas na educação de crianças excepcionais não possam ser dissociadas na realidade, devemos fazer essa tentativa na teoria em prol da clareza. Os principais requisitos cognitivos necessários à educação de crianças em geral parecem ser: ajudá-las o máximo possível nas tarefas planejadas para o seu desenvolvimento, individualizar o currículo a fim de facilitar esse processo e enfatizar a relação entre a competência educacional e uma orientação geral para a vida.

O desenvolvimento de atividades, dinâmicas e estudos atualizados tem a finalidade de facilitar o processo educacional, bem como amplificam as habilidades de cada aluno. E essa prática deve ser aplicada individualmente, observando todas as diferenças, pois estas são normais aos seres humanos. E, claro, o professor visualizará a realidade do aluno com deficiência, sua relação com a família, demais alunos e funcionários da escola.

A atribuição do educador vai além da sala de aula, pois este deve criar um ambiente familiar dentro da escola para que a criança se sinta à vontade, e com isso, desenvolva suas potencialidades. Dado que, a utilização de técnicas individuais de ensino, haja vista as diferenças existentes entre os alunos. Desejando extinguir as visões errôneas e preconceituosas diante das pessoas deficientes. Ainda tão presente na sociedade brasileira e que muitas vezes é disfarçada ou mascarada, e o professor deverá evitar que esse preconceito invada a escola, e, se existir, planejar e materializar maneiras de interação e ensinamento que visem extinguir essa segregação, pois o preconceito atrasa o desenvolvimento e banaliza a capacidade desses alunos.

A adaptação deve partir da escola em relação aos alunos e não o contrário. A inclusão escolar envolve procedimentos de orientação e práticas realizadas pela instituição com o intuito de desenvolver e inserir crianças deficientes no ambiente escolar. Envolver a família e a escola nesse objetivo possibilita a eficácia de tais ações. E a consequência é descrita da seguinte forma por Gomes (2009, p. 291):

Em seguida, deve acontecer a reunião das diferentes observações e olhares e a elaboração do planejamento específico que atenda ao que foi observado. É interessante que esse planejamento seja feito, igualmente, com o grupo de educadores da criança/jovem e que seja distribuído em tarefas e prazos.

Posteriormente, devem ser realizados os procedimentos avaliativos que possam encaminhar os sistemas regulatórios necessários, e indicar se houve avanços e aprendizagens. Ou ainda, verificar se outros procedimentos são necessários para que haja êxito na proposta educativa.

Nesse sentido, o acompanhamento da evolução dessa inserção envolve um planejamento adequado e uma análise dos avanços percebidos, onde as atividades aplicadas devem ser feitas de maneira conjunta e com o estabelecimento de prazos. O êxito será observado quando o atendimento às crianças com necessidades diferenciadas for consentido. Assim, conhecer a criança no início facilitará o acompanhamento, e este dirá o rumo promissor para o depois da escola.

Nº	Hipóteses e/ou Questão da pesquisa	Objetivos da pesquisa	Método/ Tipo de estudo/ População	Resultados/Conclusão
01	As definições do autismo em sala de aula.	Caracterizar e identificar sobre o autismo na sala de aula.	bibliográfica	Os alunos precisam de apoio de profissionais preparados e capacitados na sala.
02	Características da criança autista e função social dos pais.	Identificar o autismo nas crianças e a função dos pais com elas.	bibliográfica	Os pais precisam se comprometer com seus filhos autistas em todas as dinâmicas pedagógicas.
03	As definições de deficiência e o elo com os pais destes como algo importante.	Identificar a relevância em se estudar sobre as deficiências e sobre o autismo.	bibliográfica	O autismo é visto como deficiência e muito ainda precisa ser revisto.
04	A gestão como coadjuvante no sucesso escolar.	Verificar a gestão como primordial para o sucesso dos alunos como um todo.	bibliográfica	Gestão escolar como primordial no sucesso da escola e de seus alunos.
05	A integração escolar como	Identificar os paradigmas da	bibliográfica	Refletir e agir sobre as deficiências no ambiente



	relevante.	integração escolar sobre alunos autistas.		escolar como algo que precisa ser dinamizado diariamente.
06	A inclusão escolar é lei e define os direitos dos alunos autistas.	Caracterizar as facetas da inclusão escolar.	bibliográfica	Existem várias formas de realizar a inclusão com crianças autistas.
07	Crianças e jovens com autismo podem ser alfabetizados dentro de dinâmicas pedagógicas e andragógicas.	Identificar as metodologias de alfabetização de jovens e crianças autistas.	bibliográfica	A alfabetização traz benefícios sociais e pedagógicos para quem está disposto a aprender, mesmo com deficiência.
08	Os autistas ficam perturbados quando não trabalhados coerentemente.	Identificar as perturbações do espectro autista.	bibliográfica	As perturbações acontecem quando o autismo não é trabalhado de maneira coerente.
09	O autismo infantil ainda é bem ignorado pela sociedade e família da criança.	Compreender o autismo como algo que precisa ser trabalhado desde a educação infantil.	bibliográfica	A educação infantil precisa ser trabalhada na família e na escola.
10	O autista possui um mundo particular dele.	Identificar como se comporta o autista.	bibliográfica	O autista é uma pessoa que, mesmo tendo deficiência, possui um mundo peculiar e que precisa de respeito.

Fonte: Autora da pesquisa, 2022.

Desse modo, a inclusão, como dito anteriormente, é um dever de todos os integrantes da comunidade escolar, partilhando a responsabilidade do ensinar para os alunos deficientes, criando estratégias de ensino, planos de orientação e controle, isso para todo o corpo docente, objetivando suprir todas as necessidades dos alunos, e, ainda mais, desenvolvendo suas potencialidades.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse contexto, pode-se concluir que os objetivos do estudo foram alcançados, à medida que foi possível analisar a inclusão escolar de alunos autistas na educação infantil mediados pela atividade do professor no ensino-aprendizagem.

Por meio das entidades científicas, foi possível identificar como a escola promove a inclusão educacional dos alunos autistas, com metodologias adequadas, suporte pedagógico para os profissionais e estrutura adequada dos alunos, pois promove uma adaptação curricular que é norteada pelo Projeto Político Pedagógico de cada escola, o PPP, sempre na missão de transformar não apenas a comunidade, como oportunizar condições melhores para todos os alunos. Entretanto, em relação aos objetivos específicos, observou-se que a família contribui para o processo de ensino aprendizagem dessas crianças, uma vez que precisam acompanhar seus filhos.

Conclui-se que esse estudo é relevante, pois traz resultados importantes para servir de subsídios para futuras pesquisas, que, poderão ser continuados, conforme a ótica de cada um, sobretudo com foco na questão de como as escolas podem sensibilizar e incentivar as crianças no acompanhamento escolar.

O professor passa a ser um instrutor e, também, um terapeuta, unindo a parte didática com a emocional. Observará os medos e distanciamento desses alunos deficientes e fará com que estes se sintam à vontade para a convivência com as demais crianças, bem como demonstrará que eles são normais, e que a diferença existe e faz parte da normalidade. Também, analisará o comportamento dos demais alunos quanto à aceitação e convívio com as crianças com deficiências, transmitindo o mesmo ensinamento quanto às diferenças.

Desta forma, as condições de ensinar regulam a boa instrução do aluno do ensino inclusivo. E o professor tem um papel crucial dentro desse processo evolutivo e educacional, pois este terá a função de observar mais de perto os comportamentos dos diversos alunos e a fará de maneira didática, envolvendo o aspecto sociológico e

psicológico, isso para desenvolver as habilidades dos alunos de forma distinta e produtiva.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (trad. Cláudia Dornelles) **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV-TR**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMBRÓS, Danieli Martins. **O aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula: caracterização, legislação e inclusão**. PUC. São Paulo, 2018.

AMY, Marie Dominique. **Enfrentando o Autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica**. Tradução, Sérgio Tolipan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Vol. III. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 3.956**: Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001.

BRASIL. Constituição (2004). Decreto nº 5.296, de 2004. **Política Nacional Para A Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, 02 dez. 2004

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394\96**. Brasília, 1996.

BAPTISTA, C. R; JESUS, M. V. **Avanços em políticas de inclusão**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais: Um desafio ao aconselhamento**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, 1994.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOFFREDO, V. L. F. S. **Integração da pessoa com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: MEMNON, 1997.

GOMES, Márcio (Org.). **Construindo as trilhas para a inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

HEIDRICH, GUSTAVO. **A escola da família**. 2009. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/escola-familia495924.shtml>>. Acesso em: 26 de maio de 2019.

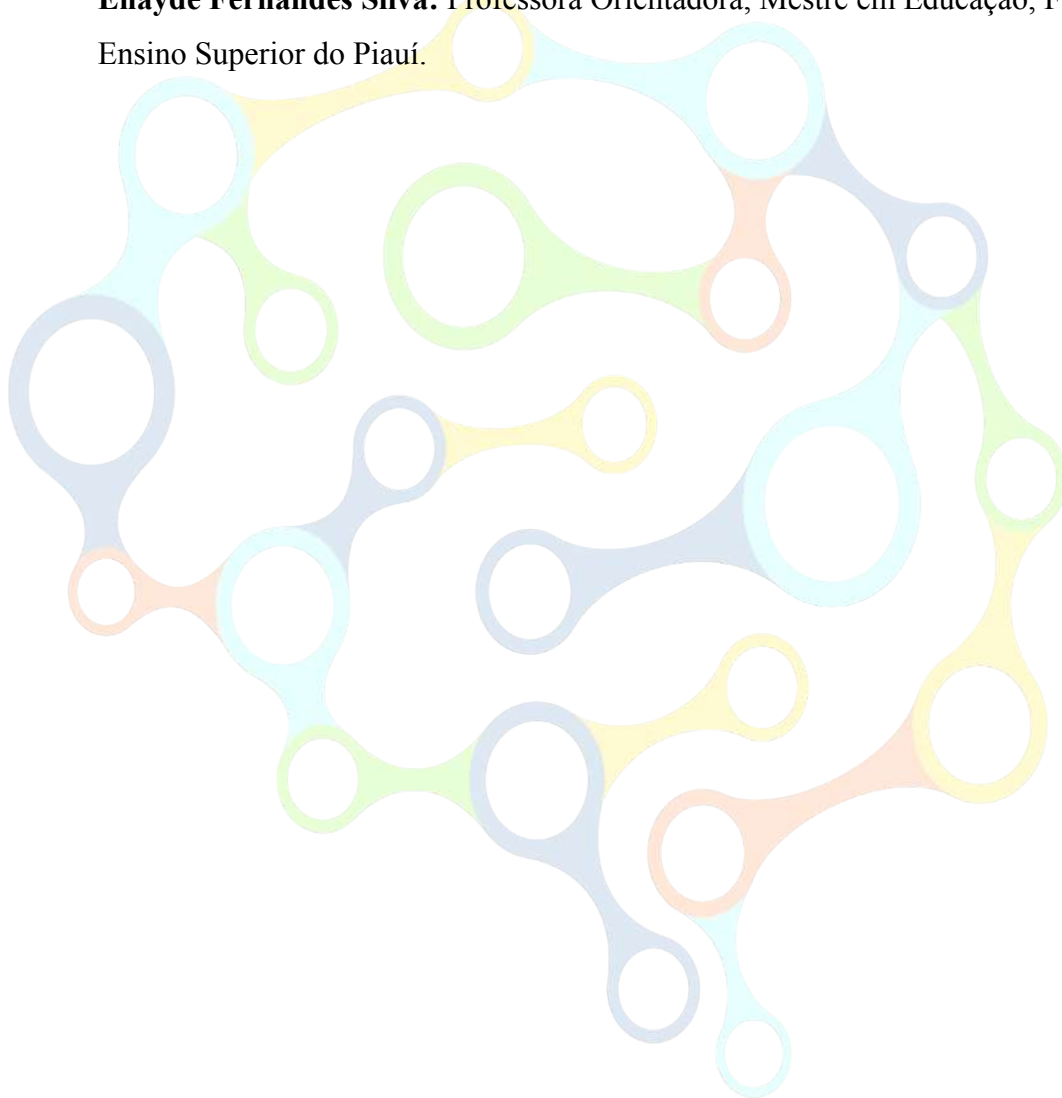
- JORDAN, R. (2000). **Educação de Crianças e Jovens com Autismo**. 1ª Edição Ministério da Educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- EINERT, Maria Helena Jansen de Mello; ANTONIUK Sergio Antônio. **Espectro autista: O que é? O que fazer?** Curitiba: Editora Íthala, 2012.
- MARQUES, C. E. (2000). **Perturbações do Espectro do Autismo**, Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães. Coimbra: Quarteto Editora.
- MELLO, Ana Maria. **Autismo: guia prático**. São Paulo: AMA; Brasília: 2003.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2ª edição, 1995.
- PRAÇA. Élida Tamara Prata de Oliveira. **Uma Reflexão Acerca Da Inclusão De Aluno Autista No Ensino Regular**. 2011. p.54
- ROTTA, N. T. **Transtorno de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto alegre: Artmed, 2007.
- SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SAVIANI. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991
- SILVA, A. B. B. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- SZABO, Cleusa Barbosa. **Autismo: um mundo estranho**. 1ª edição. São Paulo. Editora EDICON, 1992
- SCWARTZMAN et al. (1995). **Autismo Infantil**. São Paulo: Edições Científicas, LTDA.
- MENEZES, A. R. S. **A inclusão de alunos com autismo em escolas públicas de Angra dos Reis**. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Angra dos Reis-RJ, 2013.
- MORAIS, Telma. **Intervenção Pedagógica em Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo**. Lisboa, 2012.
- SANTOS, R. N. M. et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 37, n.3, set., 2016.
- TULIO, Adriana Girelli. **Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola**. Francisco Beltrão, 2013.

**AUTORES**

**Claudete Cardoso Cabral Gama:** Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior do Piauí.

**Luiza Mara Da Silva Santos:** Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior do Piauí.

**Enayde Fernandes Silva:** Professora Orientadora, Mestre em Educação, Faculdade de Ensino Superior do Piauí.







## ***Capítulo 2***

---

# **DOENÇAS RARAS E ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PROGRAMAS : NÚCLEO DA SAÚDE, PROGRAMA DA SAÚDE DA FAMÍLIA E HOSPITAIS**

**DOI: 10.29327/589113.1-2**

Cassio Hartmann  
Gabriel César Dias Lopes  
Fábio da Silva Ferreira Vieira  
Uanderson Pereira Silva  
Estélio Silva Barbosa  
Sandra Antunes Rocha Hartmann

# DOENÇAS RARAS E ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PROGRAMAS: NÚCLEO DA SAÚDE, PROGRAMA DA SAÚDE DA FAMÍLIA E HOSPITAIS

*Cassio Hartmann*

*Gabriel César Dias Lopes*

*Fábio da Silva Ferreira Vieira*

*Uanderson Pereira Silva*

*Estélio Silva Barbosa*

*Sandra Antunes Rocha Hartmann*

## RESUMO

Recentemente no dia 16 de dezembro de 2021, a Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU) adotou formalmente a resolução intitulada “Enfrentando os desafios das pessoas que vivem com uma doença rara de suas famílias”. Pode-se dizer que no Brasil, o panorama atual está da seguinte maneira: há cerca de 7 mil doenças raras descritas, sendo 80% de origem genética e 20% de causas infecciosas, virais ou degenerativas; 13 milhões de brasileiros vivem com essas enfermidades e para 95% não há tratamento, restando somente os cuidados paliativos e serviços de reabilitação. O presente estudo teve como objetivo apresentar algumas doenças raras e explicar a atuação dos Profissionais de Educação Física, nos três níveis de intervenção (primária, secundária e terciária), nos programas NASF/PSF/HOSPITAIS. Caracterizado como uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e documental, ressaltando a importância de que o referencial base da pesquisa ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (LAKATOS & MARCONI, 2017). Pode-se dizer, que é de fundamental importância conhecer os sinais e sintomas de uma pessoa, acometida por alguma doença ou síndrome rara, aonde se faz necessário, que o diagnóstico antecipado irá facilitar na prescrição da atividade ou exercício físico pelo Profissional de Educação Física que atua no NASF/PSF/HOSPITAIS.

**Palavras-chave:** Doenças Raras; Síndromes Raras; Atuação Profissional; Profissionais de Educação Física.

## 1. INTRODUÇÃO

Doenças raras são definidas pelo número reduzido de pessoas afetadas: 65 indivíduos a cada 100.000 pessoas. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), elas são caracterizadas por uma ampla diversidade de sinais e sintomas, que variam de enfermidade para enfermidade, assim como de pessoa para pessoa afetada pela mesma condição.

Recentemente no dia 16 de dezembro de 2021, a Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU) adotou formalmente a resolução intitulada “Enfrentando os desafios das pessoas que vivem com uma doença rara de suas famílias”.

É uma condição de saúde que afeta um pequeno número de pessoas quando comparada a outras doenças predominantes na população em geral. No Brasil, a Portaria n.º 199, do Ministério da Saúde, de 30 de janeiro de 2014, instituiu a Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras.

A Portaria n.º 199/2014 é um marco legal que definiu doença rara como aquela que afeta 1,3 pessoas para cada 2.000 indivíduos (RABELO, 2022).

Pode-se dizer que uma doença autoimune é devido ao mau funcionamento do sistema imunológico, levando o corpo a atacar os seus próprios tecidos, ainda não se sabe o que desencadeia as doenças autoimunes e os sintomas variam de acordo com a doença e a parte do corpo afetada, como é o caso da Síndrome da Pessoa Rígida (SPR), que é caracterizada pela rigidez dos músculos do tronco e das extremidades por episódios de espasmos dolorosos, é uma doença neurológica autoimune rara (LEVY, 1999 apud YAGAN et. al, 2014).

A Síndrome da Pessoa Rígida é uma doença autoimune rara, caracterizada por rigidez muscular progressiva e espasmos musculares acometendo musculatura axial e apendicular. Seu diagnóstico é baseado na presença do anticorpo *anti-glutamic acid decarboxylase* (Anti-GAD), que reduz a produção do neurotransmissor ácido gama-aminobutírico (GABA) ocasionando comprometimento muscular.

A rigidez muscular geralmente começa na musculatura para-espinhal toracolombar, estendendo-se para a região proximal das pernas e musculatura abdominal, resultando em uma marcha rígida e robótica. A rigidez pode ser flutuante, aumentando com o estresse físico e mental, frio e infecção.

Os espasmos musculares são episódicos e altamente dolorosos, precipitados por estimulação externa e obstáculos físicos, podendo resultar em queda. Apesar de descrita desde 1956, seu diagnóstico ainda é tardio, em virtude da raridade da patologia e da dificuldade em se ter acesso aos recursos diagnósticos. Sem tratamento ocorre progressão dos sintomas, podendo causar incapacidade significante.

O tratamento clínico medicamentoso associado a imunoterapia pode melhorar as manifestações neurológicas, porém não tem caráter curativo. O prognóstico da doença é imprevisível e a remissão espontânea é improvável.

A Síndrome da Pessoa Rígida foi primeiramente descrita por *Moersch* e *Woltman* em 1956. É definida como uma condição caracterizada por espasmos persistentes, abrangendo vários músculos diferentes, especialmente dos membros inferiores e do tronco, ainda descreveram pela primeira vez, 14 casos de pacientes, que manifestavam rigidez muscular de apresentação flutuante associada a espasmos e nomearam a enfermidade como Síndrome do Homem Rígido. (MOERSCH & WOLTMAN, 1956 apud LINO, 2016).

Posteriormente, Asher descreveu um caso em uma mulher; pouco tempo depois, Bowler relatou caso semelhante em uma criança chinesa de sete anos e, desde então, vários outros casos, em ambos os gêneros, foram documentados e, portanto, sugeriu-se modificar o nome para Síndrome da Pessoa Rígida (ASHER, 1958; BOWLER, 1960; apud LINO, 2016).

O Ministério da Saúde, por meio da Portaria nº 199/2.014, instituiu a Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras, aprovou as Diretrizes para Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) e instituiu incentivos financeiros de custeio.

Pode-se dizer que no Brasil, o panorama atual está da seguinte maneira:

- Há cerca de 7 mil doenças raras descritas, sendo 80% de origem genética e 20% de causas infecciosas, virais ou degenerativas;
- 13 milhões de brasileiros vivem com essas enfermidades;
- Para 95% não há tratamento, restando somente os cuidados paliativos e serviços de reabilitação;
- Estimam-se 5 casos para cada 10 mil pessoas;
- Para chegar ao diagnóstico, um paciente chega a consultar até 10 médicos diferentes;
- A maioria é diagnosticada tardiamente, por volta dos 5 anos de idade;
- 3% tem tratamento cirúrgico ou medicamentos regulares que atenuam sintomas;
- 75% ocorrem em crianças e jovens;
- 2% tem tratamento com medicamentos órfãos (medicamentos que, por razões econômicas, precisam de incentivo para serem desenvolvidos), capazes de interferir na progressão da doença.

Segundo o Ministério da Saúde, algumas dessas doenças raras são:

–		Acromegalia;
–	Anemia aplástica, mielodisplasia e neutropenias	constitucionais;
–		Angioedema;
–	Aplasia pura adquirida crônica da série vermelha;	
–	Artrite	reativa;
–		Biotinidase;
–	Deficiência de hormônio do crescimento –	hipopituitarismo;
–	Dermatomiosite e	polimiosite;
–	Diabetes	insípido;
–	Distonias e espasmo	hemifacial;
–	Doença de	Crohn;
–	Doença de	falciforme;
–	Doença de	Gaucher;
–	Doença de	Huntington;
–	Doença de Paget – osteíte	Machado-Joseph;
–	Doença de	deformante;
–	Doença de	Wilson;
–	Epidermólise lateral	bolhosa;
–	Esclerose	amiotrófica;
–	Esclerose	múltipla;
–	Espondilite	ancilosante;
–	Febre mediterrânea	familiar;
–		Fenilcetonúria;
–	Fibrose	cística;
–	Filariose	linfática;
–	Hemoglobinúria paroxística	noturna;
–	Hepatite	autoimune;
–	Hiperplasia adrenal	congenita;
–	Hipertensão arterial	pulmonar;
–		Hipoparatiroidismo;
–	Hipotireoidismo	congenito;
–	Ictioses	hereditárias;
–	Imunodeficiência primária com predominância de defeitos de anticorpos;	
–	Insuficiência adrenal	congenita;



- Insuficiência pancreática exócrina;
- Leucemia mielóide crônica (adultos);
- Leucemia mielóide crônica (crianças e adolescentes);
- Lúpus eritematoso sistêmico;
- Miastenia gravis;
- Mieloma múltiplo;
- Mucopolissacaridose tipo I;
- Mucopolissacaridose tipo II;
- Osteogênese imperfeita;
- Púrpura trombocitopênica idiopática;
- Sarcoma das partes moles;
- Shua;
- Síndrome de Cushing;
- Síndrome de Guillain-Barré;
- Síndrome de Turner;
- Síndrome nefrótica primária em crianças e adolescentes;
- Talassemias;
- Tumores neuroendócrinos (TNEs).

O presente estudo teve como objetivo apresentar algumas doenças raras e explicar a atuação dos Profissionais de Educação Física, nos três níveis de intervenção (primária, secundária e terciária), nos programas Núcleo da Saúde da Família (NASF), Programa da Saúde da Família (PSF) e Hospitais.

Diante de tanta complexidade, como citado acima, Edgar Morin nos ensina que, “não podemos chegar à complexidade por uma definição prévia; precisamos seguir caminhos tão diversos que podemos nos perguntar se existem complexidades e não uma complexidade” vê-se que ao longo do itinerário o estudioso percebe que há uma necessidade de percorrer vários caminhos para se conseguir chegar a uma definição comum de complexidade ou quiçá de complexidades. Então, o que seria a complexidade para Morin? para Morin, ele afirma que a complexidade seria então, os fios que formam um tecido, através do entrelaçamento entre eles, que se entrecruzam, se entrelaçam; e que os diferentes se juntam formando uma unidade. Sendo assim, o complexo surge como a impossibilidade de simplificar, de dogmatizar, de fragmentar (sem compartimentalizar), sendo tecido simultaneamente e é formado por questões antagônicas, diferentemente, daquilo que fora proposto por Descartes.

O presente estudo é caracterizado como uma pesquisa documental, ressaltando a importância de que o referencial base da pesquisa ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (LAKATOS & MARCONI, 2017).

## 2. TRIAGEM METODOLOGICA

Nesse apresentável artigo que trata sobre as doenças raras e a atuação do profissional de educação física nos programas: núcleos da saúde, programa da saúde da família e hospitais, utilizaram alguns métodos de pesquisas viáveis ao alcance de resposta da problemática e dos objetivos. Iniciamos com uma revisão de literatura, com abordagem qualitativa, exploratória, descritiva e explicativa. Além disso, por ser referente a uma revisão de literatura, por ter um caráter bibliográfico, que de acordo com Gil (2017), a pesquisa bibliográfica é aquela que é constituída de materiais já publicados, seja em livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais científicos, CDs ou outros materiais disponibilizados no meio virtual.

A pesquisa qualitativa interpreta os fatos da vida real das pessoas, as quais vivenciam, não sendo, limitados aos questionários, aos valores pressupostos impostos pelos pesquisadores em suas pesquisas (YIN, 2016).

A abordagem exploratória e a descritiva, segundo Marconi e Lakatos (2017) andam lado a lado, uma vez que a pesquisa exploratória traz ideias de assuntos que não são tão explorados, pautada em desenvolver hipóteses, além de descrever os fatos para esclarecer conceitos e ampliar a familiaridade do pesquisador com um fato para a realização de uma pesquisa mais futura.

Severino (2017) afirma que a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Já a pesquisa explicativa registra e analisa os fenômenos estudados, de modo a identificar suas causas, tanto por meio da aplicação do método matemático, quanto por meio da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos, por isso, é o tipo de pesquisa que possui maior proximidade entre conhecimento e realidade (SEVERINO, 2017).

A pesquisa documental também serviu de instrumento de construção desse artigo tendo em vista que aspectos relacionados a leis e o próprio documentos dessas leis são citados aqui. Gil. 2017.p.3, afirma : “A pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento,

autorização, comunicação etc. Mas há fontes que ora são consideradas bibliográficas, ora documentais.

### **3. PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS NÚCLEOS DA SAÚDE DA FAMÍLIA (NASF), PROGRAMA DA SAÚDE DA FAMÍLIA (PSF) E HOSPITAIS.**

O profissional de Educação Física pode atuar como autônomo em instituições como em órgãos públicos e privados de prestação de serviços que envolvam a atividade física ou o exercício físico, incluindo aquelas responsáveis pela atenção básica à saúde, onde poderá atuar nos três níveis de intervenção (primária, secundária e terciária), dependendo das necessidades do indivíduo e do grau de competência do profissional (HARTMANN & LOPES, 2020).

Entende-se por intervenção primária, qualquer ato destinado a diminuir a incidência de uma doença numa população, reduzindo o risco de surgimento de casos novos.

A intervenção secundária busca diminuir a prevalência de uma doença numa população reduzindo sua evolução e duração, exigindo diagnóstico precoce e tratamento imediato.

A intervenção terciária visa diminuir a prevalência das incapacidades crônicas numa população, reduzindo ao mínimo as deficiências funcionais consecutivas à doença já existente, permitindo uma rápida e melhor reintegração do indivíduo na sociedade, com aproveitamento das capacidades remanescentes.

O profissional de Educação Física, nos programas de atenção básica à saúde deverá ser capaz de desenvolver ações compatíveis com as metas traçadas pelos órgãos responsáveis.

Este profissional atuará avaliando o estado funcional e morfológico dos beneficiários, estratificando e diagnosticando fatores de risco à saúde, prescrevendo, orientando e acompanhando exercícios físicos, tanto para pessoas consideradas “saudáveis”, objetivando a promoção da saúde e a prevenção de doenças, quanto para grupos de portadores de doenças e agravos, atuando diretamente no tratamento não farmacológico e intervindo nos fatores de risco.

Cabe-lhe, também, disseminar no indivíduo e na comunidade a importância da prática de atividades físicas com base em conhecimentos científicos, desmistificando concepções equivocadas.

Atribui-se ao profissional de Educação Física as competências e habilidades para diagnosticar, planejar, organizar, supervisionar, coordenar, executar, dirigir, assessorar, dinamizar, programar, desenvolver, prescrever, orientar, avaliar, aplicar métodos e técnicas motoras diversas, aperfeiçoar, orientar e ministrar sessões específicas de exercícios físicos ou práticas corporais diversas (CONFED 2002, apud HARTMANN & LOPES, 2020).

O profissional de Educação Física pode intervir no Programa Saúde da Família (PSF) tanto para orientar sobre a importância de hábitos de vida ativa, quanto para promover e estimular a adoção de um estilo de vida ativo, contribuindo para minimizar os riscos de doenças crônicas não transmissíveis e os agravos delas decorrentes.

Partindo desse pressuposto, cabe ao profissional de Educação Física, junto ao (NASF) e em outros espaços de intervenção, desenvolver ações que propiciem a melhoria da qualidade de vida da população, a redução dos agravos e danos decorrentes das doenças não transmissíveis, que favoreçam a redução do consumo de medicamentos, objetivando a prevenção e promoção da saúde por meio de práticas corporais, cabendo-lhe, especificamente:

1. Proporcionar educação permanente por meio de ações próprias do seu campo de intervenção, juntamente com as ESF, sob a forma de coparticipação, acompanhamento e supervisão, discussão de casos e métodos de aprendizagem em serviço;
2. Incentivar a criação de espaços de inclusão social, com ações que ampliem o sentimento de pertencimento social nas comunidades, por meio da atividade física regular, do esporte, das práticas corporais de qualquer natureza e do lazer ativo;
3. Promover ações ligadas aos exercícios/atividades físicas próprias do seu campo de intervenção junto aos órgãos públicos e na comunidade;
4. Articular parcerias com setores da área administrativa, junto com a ESF e a população, visando ao melhor uso dos espaços públicos existentes e a ampliação das áreas disponíveis para a prática de exercícios/atividades físicas próprias do seu campo de intervenção;
5. Promover eventos que estimulem e valorizem a prática de exercícios/atividades físicas próprias do seu campo de intervenção, objetivando a saúde da população.

Para Hartmann & Lopes (2020) as atividades ou exercícios físicos e práticas corporais devem ser desenvolvidas priorizando-se a inclusão de toda a comunidade, envolvendo não só as populações saudáveis, mas também aquelas com agravos manifestos da saúde ou mesmo em situação de maior vulnerabilidade.

Os profissionais de cada núcleo, em conjunto com a ESF e a comunidade, devem identificar as atividades, as ações e as práticas a serem adotadas com cada área contemplada no programa.

Considerando as exigências de qualidade para intervir na área da saúde, desenvolvendo programas de exercícios/atividades físicas próprias do seu campo de atuação, o profissional de Educação Física deve estar apto para as seguintes intervenções, dentre outras que segundo o (CONFEEF 2002, apud HARTMANN & LOPES, 2020):

1. Aferir e interpretar os resultados de respostas fisiológicas durante o repouso e durante o exercício;
2. Coletar dados e interpretar informações relacionadas com prontidão para a atividade física, fatores de risco, qualidade de vida e nível de atividade física;
3. Aplicar escalas de percepção subjetiva de esforço;
4. Manusear ergômetros (esteiras, ciclo ergômetro, etc.) e equipamentos utilizados em programas de exercício físico;
5. Manusear equipamentos usados para avaliação de parâmetros fisiológicos específicos;
6. Conhecer, aplicar e interpretar testes de laboratório e de campo utilizados em avaliação física;
7. Realizar teste de avaliação postural e de avaliação antropométrica;
8. Prescrever exercícios físicos baseados em testes de aptidão física, desempenho motor específico, avaliação postural, índices antropométricos e na percepção subjetiva de esforço;
9. Trabalhar em equipe multiprofissional.

Para aplicação de avaliação física o profissional de Educação Física deve apresentar domínio de conhecimento em protocolos de testes e suas adequações de acordo com aptidão cardiorrespiratória do avaliado; indicações e contraindicações para realização de testes; indicações de interrupção de testes; preparo de pacientes para a realização de testes; funcionamento de equipamentos; fisiologia do exercício e das



respostas hemodinâmicas e respiratórias ao exercício físico; princípios e detalhes da avaliação, bem como os objetivos a serem atingidos.

Segundo Nunes (1998) há, portanto, a possibilidade de se estudar a Saúde Pública/Coletiva tentando periodizá-la, lembrando que as práticas que emergem nesses períodos não podem ser desarticuladas de inúmeros fatores.

A Promoção da Saúde é um campo do conhecimento ainda recente na história da Saúde Pública e ao mesmo tempo encontra-se em plena evolução com várias pesquisas que tentam desvendar suas inovações e aplicações através de vários experimentos em saúde nas mais variadas populações (MELLO et al., 2014; HARTMANN et al., 2020).

Segundo Hartmann et al., (2020) a atuação nas ações de promoção da saúde está mediante práticas corporais, atividades físicas e de lazer na prevenção primária, secundária e terciária no SUS e no setor privado.

Com a inclusão permanente da CBO do Profissional de Educação Física, específica para atuação na Saúde, passa a integrar, de forma mais clara e objetiva as equipes dos Programas de Atenção Básica do SUS, bem como, possibilita a inclusão na Tabela de Prestação de Serviços com o novo código: CBO 2241-40 publicado no dia 17 de fevereiro de 2020, conforme Resolução CONFEF nº 391/2020 que Dispõe sobre o reconhecimento e a definição da atuação e competências do Profissional de Educação Física em contextos hospitalares e dá outras providências.

Atualmente vários profissionais de Educação Física que estão em cargos de gestão, seja na esfera Federal, Estadual, Municipal ou no respectivo conselho de classes Sistema CONFEF/CREFs (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA) fazem a interlocução da atividade física com o Ministério da Saúde (HARTMANN et al., 2020).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pode-se dizer, que é de fundamental importância conhecer os sinais e sintomas de uma pessoa, acometida por alguma doença ou síndrome rara, aonde se faz necessário, que o diagnóstico antecipado irá facilitar na prescrição da atividade ou exercício físico pelo Profissional de Educação Física que atua nos Programas da Saúde da Família (PSF) e Hospitais.

Faz-se necessário, que o Professor de Educação Física, conheça o quadro de comorbidade, seja ela patogênica, diagnóstica ou prognóstica, para que saiba qual instrumento e procedimento utilizar em cada momento da prescrição da atividade e do

exercício físico para com o paciente, de modo que o mesmo venha se recuperar progressivamente, seguindo as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), Hartmann et al., 2020.

Portanto, sabe-se que a prática de atividade física ou exercício físico que são acometidos por alguma doença ou síndrome rara, irá depender como ela se sente fisicamente, emocionalmente, psicologicamente, a cada dia da semana e que não é possível seguir um método específico, uma periodização de trabalho, e quanto menos em se preocupar em aplicar a intensidade e/ou volume do treinamento, por se tratar de uma doença ou síndrome rara, que na maioria dos casos são autoimune degenerativa, as pessoas acometidas poderão ter os seguintes sintomas: fadiga crônica, déficit motor, desequilíbrio motor, oscilações para os lados, tanto na posição sentada como na posição em pé, dores, espasmos e taquicardia, impossibilitando de seguir métodos específicos de periodização, quantificação de sobrecarga e frequência de treinamento com as diversas áreas de saúde como, por exemplo, a Educação Física, a Fisioterapia, a Fonoaudiologia e a Terapia Ocupacional, que, diga-se de passagem, que são de grande relevância quando trabalhadas de maneira multi e interdisciplinar visando a melhora da saúde e qualidade de vida dessa população que carece de políticas públicas e principalmente de tratamento medicamentoso e não medicamentoso através das práticas corporais seja das atividades ou exercícios físicos.

## REFERÊNCIAS

ASHER, R.A. Woman with stiff-man syndrome. **British Medical Journal**. 1958; 1:265-6.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Caderneta do Raro / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde**. – Brasília: Ministério da Saúde, 2022. 164 p.: il.

BRASIL. Ministério da Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde. **Dia Mundial das Doenças Raras**. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/28-02-dia-mundial-das-doencas-raras/>. Acesso em: 01 de outubro de 2022.

BRASIL. Portaria n.º 199, de 30 de janeiro de 2014. **Institui a Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras, aprova as Diretrizes para Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) e institui incentivos financeiros de custeio.** Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt0199\\_30\\_01\\_2014.html](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt0199_30_01_2014.html)

BOWLER, D. The 'stiff-man syndrome' in a boy. **Archives of Disease Childhood.** 1960; 35:289-92.

**CONFEF. Profissional de Educação Física em contextos hospitalares** disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/resolucoes/473>. Acesso em: 23 de junho. 2022.

HARTMANN, C., LOPES, G.C.D., VIEIRA, F.S.F., SAMUEL, B.V., HARTMANN, S.A.R. Prática de Atividade Física para Portadoras da Síndrome da Pessoa Rígida (Stiff Person Syndrome) uma Bailarina Clássica. **Revista Cognitionis**, Rio de Janeiro, 2022.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2017.

HARTMANN, C., LOPES, G.C.D., VIEIRA, F.S.F., SAMUEL, B.V. Trajetória Cronológica do Profissional de Educação Física. **Revista Cognitionis**, Rio de Janeiro, 2020.

HARTMANN, C., LOPES, G.C.D., VIEIRA, F.S.F., SAMUEL, B.V. Epidemiologia: CORONAVÍRUS (COVID-19) e Recomendações da Prática de Atividade Física e Exercício Físico. **Revista Cognitionis**, Rio de Janeiro, 2020.

HARTMANN, C., LOPES, G.C.D. Reconhecimento do Profissional de Educação Física pelo Conselho Nacional de Saúde: Intervenção e Recomendações sobre Condutas e Procedimentos na Atenção Básica a Saúde. **Revista Cognitionis**, Rio de Janeiro, 2020.

YAGAN, O.; ÖZYILMAZ, K.; ÖZMADEN, A.; SAYIN, O.; HANCI, V. Anestesia em paciente com síndrome da pessoa rígida. **Revista Brasileira de Anestesiologia.** 2016; 66(5):543-545.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: ebook, Atlas Editora, 2017.

LEVY, L.M., DALAKAS, M.C.; FLOETER, M.K. The stiff-person syndrome: an autoimmune disorder affecting neurotransmission of gamma-aminobutyric acid. **Annals of Internal Medicine**. 1999; 131:522-30.2

LEVY LM, Dalakas MC, Floeter MK. **The stiff-person syndrome: an autoimmune disorder affecting neurotransmission of gamma-aminobutyric acid**. Ann Inter Med. 1999;131:522-30.

LINO, V. C. Síndrome da pessoa rígida: avaliação de 14 pacientes. 2016. 108 f. **Dissertação (Mestrado)** - Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamento de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MELLO, M.V.O., BERNARDELLI JÚNIOR, R., MENOSSI, B.R.S., VIEIRA, F.S.F. Comportamento de Risco para a saúde de estudantes da Universidade Estadual do Norte do Paraná (Brasil) – Uma proposta de intervenção online. **Ciência e Saúde Coletiva**, v.19, p. 159-164, 2014.

MOERSCH, F.P.; WOLTMAN, H.W. *Progressive fluctuating muscular rigidity and spasm ('stiff-man' syndrome); report of a case and some observations in 13 other cases*. **Proc Staff Meet Mayo Clin**. 1956 jul; 25;31(15):421-7.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 14. ed. **rev. e modificada**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

RABELO, Daniela Amado. Situação de Aprendizagem: Voluntariado no campo de doenças raras: como iniciar e gerenciar um projeto social?. In: GRUPO SAITE. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Capacitação e informação em doenças raras. **Voluntariado no campo das doenças raras**. São Luís: GRUPO SAITE; UFMA, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941 – **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. – 2. ed. – São Paulo : Cortez, 2017 4,4 Mb ; ePub.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico] / Robert K. Yin ; tradução: Daniel Bueno ; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2016. e-PUB.







## ***Capítulo 3***

---

# **NÍVEIS DE SINAIS E SINTOMAS DA SÍNDROME DE BURNOUT NA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DO CAPS-AD DE MACAPÁ- AP**

**DOI: 10.29327/589113.1-3**

Luana Beatriz Cavalcante de Sá  
Diego Saimon de Souza Abrantes

## NÍVEIS DE SINAIS E SINTOMAS DA SÍNDROME DE BURNOUT NA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DO CAPS-AD DE MACAPÁ-AP

Luana Beatriz Cavalcante de Sá

Diego Saimon de Souza Abrantes

### RESUMO

A síndrome de *Burnout* (SB) se mostra uma patologia comum em profissionais das áreas de saúde, educação e serviço social. O esgotamento físico e emocional, que é a *burnout*, paralisa o profissional afetando sua vida em todas suas instâncias e causando sofrimento, impedindo-o de levar o dia-a-dia normalmente. O Centro de atendimento psicossocial contra álcool e/ou outras drogas (CAPS-AD) deve, por lei, prestar tratamento para dependentes químicos através de uma equipe de saúde multidisciplinar. Pensando nessas analogias e já tendo os pesquisadores tido experiências profissionais no CAPS-AD de Macapá (AP), objetivou-se realizar a investigação dos possíveis sinais e sintomas patológicos da *burnout* presentes na equipe da instituição. Para isso, fez-se um estudo quantitativo através do teste validado *Questionário preliminar de identificação da Burnout*. Todos os profissionais atuantes diariamente no centro, em Novembro de 2018, participaram da pesquisa. Os resultados encontrados preocupam, pois todos tiveram resultados que remetem ao surgimento ou instalação de sinais e sintomas da SB. Descobriu-se que 54% trabalhadores do CAPS-AD de Macapá (AP) já apresentam indícios dela no seu estado de saúde. O fato é preocupante, pois tratam-se de servidores que devem atender uma população em crise emocional devido ao abuso químico e estes servidores estão adoecendo ou tão adoecidos quanto os usuários do centro. Uma solução plausível pode ser o investimento em maior qualidade de vida no trabalho dentro da instituição.

**Palavras-chaves:** Síndrome de *Burnout*; Sinais e Sintomas; Inventário; CAPS; Saúde mental;

### ABSTRACT

Burnout syndrome (BS) is a common pathology in health, education and social service professionals. The physical and emotional exhaustion that is burnout paralyzes the professional affecting his life in all its instances and causing suffering, preventing him from taking the day to day normally. The Psychosocial Care Center for alcohol and/or other drugs (CAPS-AD) must, by law, provide treatment for dependents through a multidisciplinary health team. Thinking about these analogies and having already had the professional experiences in the CAPS-AD of Macapá (AP), the objective was to investigate the possible pathological signs and symptoms of burnout present in the institution's team. For this, a quantitative study was performed through the validated preliminary questionnaire to identify Burnout. All the daily workers in the center, in November of 2018, participated in the research. The results found are alarming because

all had results that refer to the appearance or installation of signs and symptoms of BS. It was found that 54% of CAPS-AD workers in Macapá (AP) already have indications of BS in their state of health. The fact is worrying, because they are servers that must attend a population in emotional crisis due to chemical abuse and these servers are becoming sick or as sick as the users of the center. A plausible solution may be to invest in higher quality of working life within the institution.

**Keywords:** Burnout Syndrome; Signals and symptoms; Inventory; CAPS; Mental health;

## 1. INTRODUÇÃO

Conhecido também como “estresse crônico”, a Síndrome de *burnout* (SB) trata-se de um distúrbio psíquico e emocional, uma sensação de profundo esgotamento físico e mental. Freudenberger (1974) foi um dos primeiros a caracterizar a SB como o ponto máximo do estresse profissional. A patologia surge como uma resposta aos estressores interpessoais ocorridos na situação de trabalho (HARRISON, 1999 apud CARLOTTO; CÂMARA, 2007; MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

Embora o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5, 2014) não conceba a SB como um transtorno, o CID 10 (1993) a classifica no código Z73.0 e a inclui dentro do grupo classificatório Z73, que se refere a problemas relacionados a dificuldades de gerenciamento da própria vida. É inerente explicar que se fez uso do CID 10 (1993), apesar de já existir o CID 11 (2018), porque este só entrará em vigor a partir de 2022.

Codo e Vasques-Menezes (1999) conceituam a SB como “síndrome de desistência”, pois o indivíduo desiste dos investimentos relacionados à afetividade e ao seu desenvolvimento nas atividades laborais, já que se sente incapaz e desanimado. A *burnout* traz consigo muitas consequências, não apenas no âmbito laboral, mas na vida pessoal do indivíduo, pois ele passa a demonstrar uma alta dessensibilização com o público que atende e para com as pessoas que fazem parte do seu cotidiano familiar devido estar no ápice do esgotamento.

Dois sintomas mais observados e que caracterizam a SB são exaustão emocional e distanciamento afetivo. Segundo Trigo, Teng e Hallak (2007, p. 225), a exaustão emocional abrange sentimentos de desesperança, solidão, depressão, impaciência, irritabilidade, tensão, diminuição de empatia, aumento da suscetibilidade para doenças, como cefaleia, náuseas, tensão muscular, dor lombar ou cervical e distúrbios do sono. O

distanciamento afetivo tende a causar alienação nas relações interpessoais, sendo a presença de outras pessoas desagradável e não desejada.

Destaca-se, ainda, que a SB já é reconhecida nas leis brasileiras de auxílio à doença do trabalhador, como de fato uma patologia ocasionada pelo excesso de trabalho, dando importância legal ao tema no decreto nº 3.048/1999 (BRASIL, 1999). Isso demonstra, como adendo às informações discutidas até aqui, que esta é uma síndrome que merece mais atenção dos profissionais de saúde.

Com isso em mente e se tendo experiência profissional no Centro de Atenção Psicossocial para Álcool e outras Drogas (CAPS-AD) de Macapá- AP, ambos pesquisadores decidiram fazer esforços para se identificar nos funcionários do centro, o nível dos possíveis sinais e sintomas da *Síndrome de Burnout*, uma vez que profissionais que atuam em áreas que necessitam atender constantemente pessoas, como os profissionais na área da saúde, serviço social e educação, estão mais propensos aos sintomas e tem maior probabilidade em desenvolver o esgotamento pelo trabalho (CARLOTTO; CÂMARA, 2007).

Os resultados encontrados, através do uso do questionário preliminar de identificação de SB (JBEILI, 2008) em todos os funcionários atuantes na data de aplicação do mesmo, foram um pouco além do esperado. A ideia de que sintomas da SB deveriam estar presentes na equipe do CAPS-AD foi comprovada, de fato. Entretanto, o resultado foi mais negativo do que se imaginava.

## 2. METODOLOGIA

A referida pesquisa foi realizada no CAPS-AD de Macapá-AP, que está regulamentado pela portaria nº 336/GM/MS de 2002 e deve acolher e estimular a reintegração do paciente dependente químico no seio familiar e social, promovendo autonomia deste usuário, além de lhe oferecer os atendimentos com uma equipe multiprofissional. Ele faz parte da Rede de Atenção a Saúde (RAPS) e é de caráter aberto e comunitário, tendo na equipe profissionais da Medicina e Psiquiatria, Terapia Ocupacional, Enfermagem, Psicologia, Assistência Social e áreas administrativas. Todos atuam sob a ótica multidisciplinar visando o atendimento às pessoas em sofrimento mental devido ao uso abusivo de álcool e/ou outras drogas (BRASIL, 2002).

Foi utilizada a abordagem quantitativa neste estudo, em que Prodanov e Freitas (2013) afirmam que tudo pode ser quantificável, traduzindo-se em números os dados

coletados. Tem-se, também, caráter descritivo, que segundo Gil (2002) tem por objetivo a descrição das características de um determinado fenômeno ou população.

Toda a equipe multiprofissional constante no quadro no mês de Novembro de 2018 participou da pesquisa (13 participantes), excluindo-se os médicos por não estarem todos os dias no CAPS-AD e os residentes do Programa de Residência Multiprofissional da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), por serem rotativos no serviço. Era condição para participação no estudo que os colaboradores atuassem diariamente no local. Foi utilizado o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para que eles assinassem autorizando sua participação e divulgação do presente resultado.

Em seguida, foi entregue o questionário preliminar de identificação de SB, validado e adaptado pelo professor e psicopedagogo Chafic Jbeili (2008) do *Maslach Burnout Inventory* (MBI), cujo é um instrumento psicométrico desenvolvido por Christina Maslach e Susan Jackson em 1981. Nele, há três dimensões avaliadas: as dimensões de despersonalização, exaustão emocional e baixa realização profissional (TAMAYO; TRÓCCOLI, 2009). Segundo Maslach e Jackson (1981) o MBI foi desenvolvido para uso exclusivo na avaliação da SB e averigua os *scores* obtidos em cada dimensão avaliada, em que altos *scores* nas dimensões de despersonalização e exaustão emocional e *scores* baixos em realização profissional são indicativos de alto índice de sinais e sintomas de *burnout*.

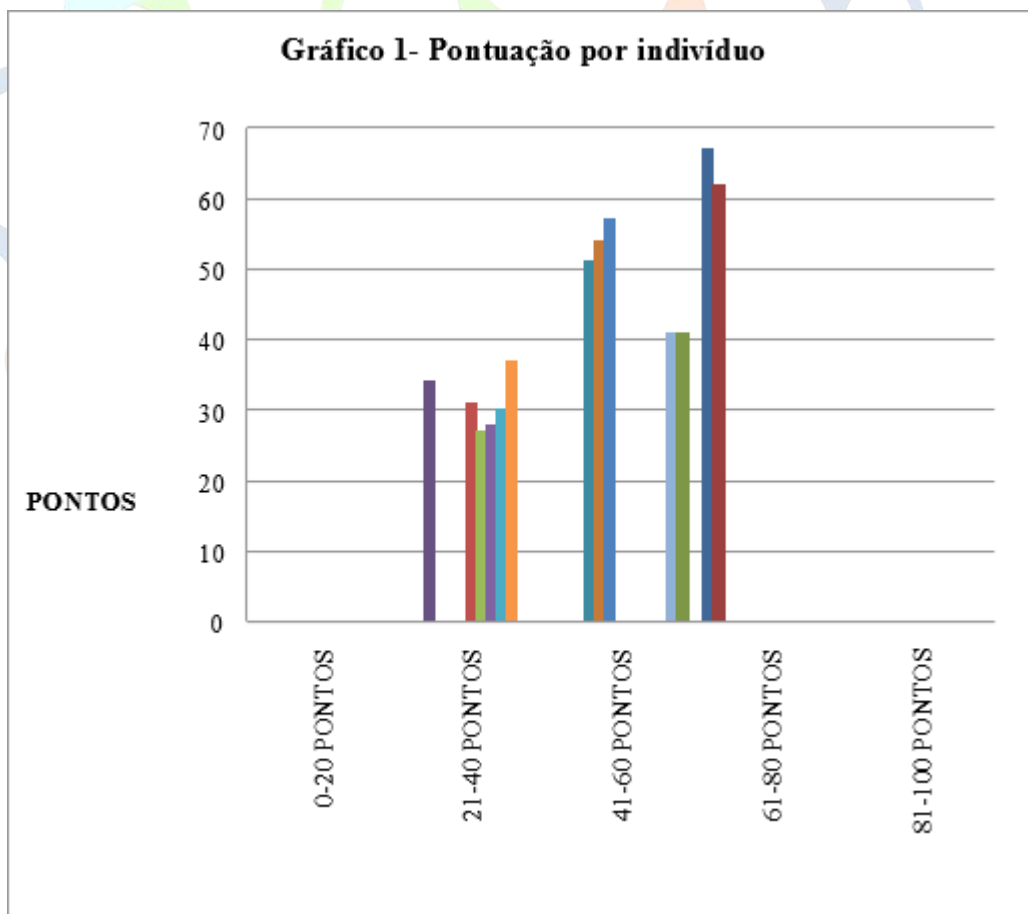
O questionário adaptado é composto por uma coluna com 20 características psicofísicas em relação ao trabalho e cinco colunas posteriores correspondente, cada uma, aos valores para respostas: 1- nunca; 2- anualmente; 3- mensalmente; 4- semanalmente; 5- diariamente. Há uma linha no final para o *score* e a partir dele, podem-se obter quatro resultados: de 0 a 20 pontos- Nenhum indício da *Burnout*; 21 a 40 pontos- Possibilidade de desenvolver *burnout*; 41 a 60 pontos- Fase inicial da *burnout*; 61 a 80 pontos- A *burnout* começa a se instalar; 81 a 100 pontos- Você pode estar em uma fase considerável da *burnout*. O questionário tem suas próprias instruções de correção que é basicamente multiplicar o número de X (frequência em que se marcou cada coluna) pelo valor da coluna em que está marcada. Por exemplo, conta-se quantos X respostas há na coluna de valor 1-nunca e multiplica-se o valor por 1. Outro exemplo é, conta-se quantos X há na coluna de valor 5-diariamente e multiplica-se tal número por 5. Feito isso com cada coluna, soma-se os valores obtidos e se tem o *score*.



Com tudo isso realizado, contabilizou-se a moda das respostas para se identificar quais e quantas vezes mais elas se repetiram e transformou-se isso em cálculos de porcentagem para visualização geral.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

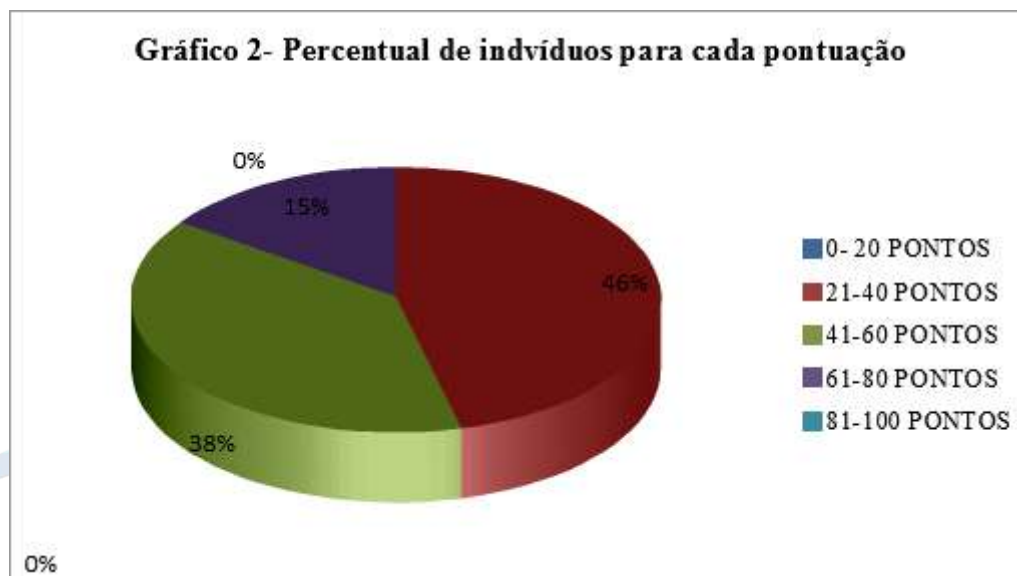
Os resultados demonstraram que todos os participantes se encontram no que se pode classificar como *linha de risco para a burnout* (destaque nosso). Eles mostraram que 6 participantes têm possibilidade de desenvolver a *burnout* (21-40 pontos), 5 participantes estariam na fase inicial da *burnout* (41-60 pontos) e 2 participantes indicavam que a *burnout* começou a se instalar (61-80 pontos), conforme gráfico 1.



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Para uma segunda demonstração (gráfico 2), com os resultados percentuais, obteve-se que 46% dos indivíduos encontram-se com pontuação 21-40, 39% com pontuação 41-60 e 15% com pontuação 61-80. Percebeu-se que somados os dois

últimos dados respectivos, obtém-se 54% das respostas dos participantes que já apresentam sinais e sintomas da SB, isto é, a maioria dos colaboradores do CAPS-AD de Macapá-AP.



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Maslach e Jackson (1981) e Maslach e Goldberg (1998), autores que inspiraram e desenvolveram a ferramenta cujo questionário usado neste estudo houvera sido adaptado por Jbeili (2008), definem que os sinais característicos da SB são, através das dimensões avaliadas: Exaustão emocional – o profissional vive sem esperança, baixa autoestima e “sem capacidade de dar o melhor de si”; Despersonalização – está ligada a perda de sensibilidade para com o outro nas relações pessoais e de trabalho e incorpora atitudes negativas; Reduzida realização profissional – má adaptação do indivíduo por conta de um trabalho desgastante e altamente estressante.

Estando boa parte dos profissionais na denominada *linha de risco da burnout*, preocupa-se muito com sua saúde e com sua capacidade em cuidar da saúde dos usuários do CAPS-AD de Macapá. Veja bem, não se fala de incompetências, mas de competências adoecidas. Silveira et al (2016) explicam que várias consequências podem decorrer deste adoecimento, dentre as quais são de cunho individual (fadiga, distúrbios do sono, problemas cardiovasculares, abuso de álcool, alergias), laboral (mau rendimento, maior probabilidade de erros, imprudência), organizacional (aumento de

gastos para a instituição, rotatividade de colaboradores) e social (desarmonia familiar e baixa satisfação do paciente com o atendimento do profissional).

Maslach e Leiter (1997) afirmam que as pessoas envolvidas nesse contexto tendem a largar seus empregos em um sentido simbólico, isto é, eles passam a investir menos tempo e energia nas atividades laborais, resumindo-se a fazer o estritamente necessário, dedicando-se pouco e passando a faltar lentamente, para então se tornar frequente. Eles trabalham menos e nem tão bem quanto poderiam. O trabalhador adoecido com a SB já não tem mais disposição para oferecer o oposto de tudo isso. A queda na qualidade e quantidade de esforço para o trabalho é resultado do desgaste e, de certo modo, é inevitável.

Assim, é válido dizer que a crescente exaustão física e psicológica é reconhecida como parte do contexto de profissionais e agentes de saúde, como os colaboradores do CAPS-AD de Macapá, que precisam cuidar de pessoas dependentes químicas, e ter que lidar com situações como sofrimento humano intenso, medos, angústias e a morte, os tornam vulneráveis ao aumento da gravidade dos sinais e sintomas da SB (SILVEIRA et al, 2016), sujeitando-os as consequências do processo do adoecimento.

Considerada um problema de saúde pública no mundo, diagnósticos de SB tem demonstrado aumento significativo nos últimos anos. Isso onera as instituições como um todo, pois o trabalhador acometido gasta com tratamentos e a empresa também arca com custos, seja para tratar esse colaborador adoecido, seja para tornar o ambiente adequado ao trabalho, prevenindo-se novos casos (SILVA; DIAS; TEIXEIRA, 2012). É fato que isso pode aumentar consideravelmente a rotatividade de pessoas nessa determinada instituição, que possui um clima organizacional com elevado potencial de adoecimento. Ambientes como esse tendem a afastar trabalhadores de qualidade e a minar as habilidades daqueles que já compõem o quadro de colaboradores. É o potencial gerador de doenças que o ambiente de trabalho tem (DEJOURS, 1992).

Martinez (1997), por exemplo, descobriu que quase 50% dos trabalhadores da atenção primária e especializada são acometidos pela SB. Esse dado, de 1997, mais de uma década atrás, tende a ter piorado. Os CAPS do Brasil são instituições de atendimentos especializados, o que, comparado a este último estudo, pode demonstrar que não seja surpresa o resultado encontrado no CAPS-AD de Macapá.

Com o resultado obtido, entende-se que tais fatores acabam por tornar o serviço precário e com baixa confiabilidade, já que é necessário que os profissionais estejam

com sua saúde mental preservada para um bom desenvolvimento de suas atividades, pois atuam com usuários de substâncias psicoativas que já chegam em grande sofrimento mental por conta do uso abusivo e se estes profissionais estão adoecidos, o serviço ofertado não tem qualidade. Também como consequência, esta realidade encontrada pode ocasionar diminuição no número de profissionais, pois os mesmos podem encontrar-se desmotivados em desempenhar suas funções, decorrendo pedidos de afastamentos ou desligamentos do local de trabalho.

#### 4. CONCLUSÃO

Ter empatia por aquele paciente em estado de crise emocional pela dependência química se torna mais difícil se o profissional, afetado por sintomas da SB, desenvolve problemas nas relações interpessoais e encontra-se física e emocionalmente exaurido para a labuta. Além do mais, o resultado preocupa: 54% dos profissionais que devem atender à população se encontram na linha de sinais e sintomas da SB.

Se não se investir na manutenção da qualidade da saúde mental e física dessas pessoas, logo que a SB se instalar de modo absoluto naquele ambiente, os serviços perderão a qualidade em progressão geométrica. Sugeriu-se que fosse criado um projeto com enfoque nos cuidadores, em que houvessem ofertas de maior tempo de descanso, atividades de lazer dentro da empresa, aplicação de exercícios de relaxamento que podem ser realizadas em conjunto ou sozinho, dependendo do que der mais prazer aos colaboradores.

Também se salienta que o aumento no quadro de funcionários pode ser uma solução, pois o CAPS-AD da capital do Amapá é o único do tipo para atender demandas do estado e de municípios do estado do Pará que são próximos. Reforça-se, assim, que a pesquisa ocorreu com 13 participantes, isto é, 13 profissionais diariamente para atender a demanda do próprio estado e de municípios do Pará.

Imperioso é a necessidade de cuidar mais desse cuidador, ajudando-o a desempenhar, no presente e no futuro, suas atividades com mais qualidade e empatia para com o outro. Bitencourt (2004) afirma que não há discussão quando o assunto é a saúde física, mental e espiritual do indivíduo, pois pessoas saudáveis nesses quesitos se sentem mais felizes e satisfeitas com seu trabalho, produzindo qualidade, riqueza e progresso.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 3.048/1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3048.htm)>. Acesso em: 24 fev.2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 336, de 19 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre os Centros de Atenção Psicossocial - CAPS, para atendimento público em saúde mental, isto é, pacientes com transtornos mentais severos e persistentes em sua área territorial, em regime de tratamento intensivo, semi-intensivo e não intensivo. *Diário Oficial da União*. Brasília, 19 de Fevereiro de 2002.

BITTENCOURT, Claudia. *Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais*. Porto Alegre: Booksman, 2004.

CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila Gonçalves. [Artigo parcialmente retratado]: Propriedades psicométricas do Maslach Burnout Inventory em uma amostra multifuncional. *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas, v. 24, n. 3, p. 325-332, Set. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2007000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2007000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 21 fev.2019.

CID 10 - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE GENEVRA. *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamentos da CID- 10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. *Educação, carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho*. Cortez: Oboré, São Paulo, 1992.

DSM-5. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FREUNDENBERGER, Harrison. Staff burn-out. *Journal of social issues*. vol. 30, p. 159-165, 1974.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2002.

JBEILI, Chafic. *Questionário preliminar de identificação de burnout*. Disponível em: <[http://www.chafic.com.br/index\\_arquivos/burnout.pdf](http://www.chafic.com.br/index_arquivos/burnout.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2018.



SILVA, Jorge Luiz Lima da; DIAS, André Campos; TEIXEIRA, Liliane Reis. Discussão sobre as causas da Síndrome de Burnout e suas implicações à saúde do profissional de enfermagem. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74124103006>. Acesso em: 01 nov.2019.

MARTINEZ, Juan Carlos Atance. Aspectos epidemiológicos del síndrome de burnout em personal sanitario. *Rev. Esp. Salud Pública*, n.3, May/Jun, 1997.

MASLACH, Christina.; GOLDBERG, Lynne. Prevention of burnout: new perspectives. *Applied & Preventive Psychology*. Disponível em: <[http://www.burnout.nl/sb\\_wp/wp-content/uploads/2018/11/Prevention\\_of\\_Burnout\\_AppPrevPsych\\_1998-Maslach-Goldberg-1998.pdf](http://www.burnout.nl/sb_wp/wp-content/uploads/2018/11/Prevention_of_Burnout_AppPrevPsych_1998-Maslach-Goldberg-1998.pdf)>. Acesso em: 24 out.2018.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*. V. 2:99-113, 1981. Disponível em: <[https://smlr.rutgers.edu/sites/default/files/documents/faculty\\_staff\\_docs/TheMeasurementofExperiencedBurnout.pdf](https://smlr.rutgers.edu/sites/default/files/documents/faculty_staff_docs/TheMeasurementofExperiencedBurnout.pdf)> Acesso em: 24 out.2018.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. *Trabalho: fonte de prazer ou desgaste*. Papirus: Campinas, 1997.

MASLACH, Christina; SCHAUFELI, Wilmar B.; LEITER, Michael P. Job Burnout. *Annu. Rev. Psychol.* v. 52:397-422, 2001. Disponível em: <<https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.52.1.397>> Acesso em: 24 set.2018.

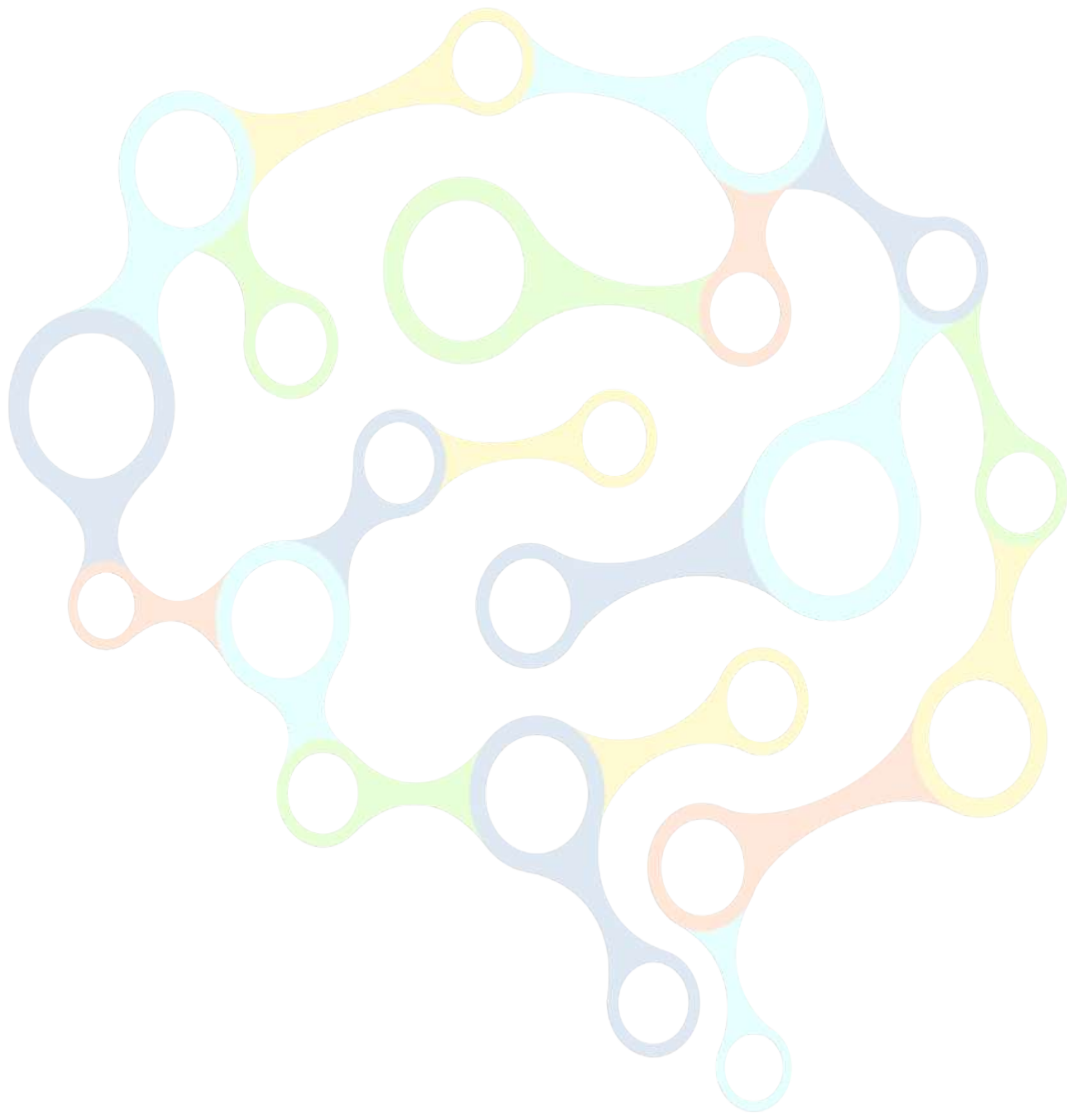
PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Rio grande do sul: Feevale, 2013.

SILVEIRA et al, Ana Luiza Pereira da. Síndrome de Burnout: consequências e implicações de uma realidade cada vez mais prevalente na vida dos profissionais de saúde. *Rev. Bras. Med. Trab.*2016; 14(3): 275-284.

TAMAYO, Mauricio Robayo; TRÓCCOLI, Bartholomeu Tôrres. Construção e validação fatorial da Escala de Caracterização do Burnout (ECB). *Estud. psicol.* (Natal), Natal, v.14, n. 3, p. 213-221, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2009000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2009000300005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 22 jan.2019.

TRIGO, Telma Ramos; TENG, Chei Tung; HALLAK, Jaime Eduardo Cecílio. Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. *Rev. psiquiatr. clín.*, São Paulo, v. 34, n. 5, p. 223-233, 2007. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-60832007000500004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832007000500004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 jan.2019.





# ***Capítulo 4***

---

## **A NETWORK E AS DIMENSÕES DO CAPITAL SOCIAL COMO DIFERENCIAL NAS ORGANIZAÇÕES : UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

**DOI: 10.29327/589113.1-4**

Camila da Silva Barbosa  
Mônica Maria Barbosa Gueiros  
Geyza D`Ávila Arruda

## A *NETWORK* E AS DIMENSÕES DO CAPITAL SOCIAL COMO DIFERENCIAL NAS ORGANIZAÇÕES: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Camila da Silva Barbosa

Mônica Maria Barbosa Gueiros

Geyza D'Ávila Arruda

### RESUMO

As organizações modernas necessitam a cada dia mais focar nos principais promotores de seu desenvolvimento competitivo: as pessoas. Essas, enquanto interligadas às redes sociais, apresentam-se como atores que fornecem e se beneficiam dos recursos, informações e conhecimentos transacionados para a obtenção de resultados significativos. Deste modo, o estudo das dimensões da *network* e capital social, a saber: estrutural, relacional e cognitiva, se configuram como um excelente aliado às estratégias de diferencial às organizações. A dimensão cognitiva apresenta como principais características o compartilhamento de códigos, símbolos e linguagens comuns, através da qual é possível oferecer enfoque ao conjunto de conhecimentos e experiências de cada indivíduo. Já a relacional enfoca na transação de informações e recursos nessa rede, assim como o estabelecimento de confiança entre os envolvidos. E, por fim, a dimensão estrutural faz referência aos contatos dos indivíduos dentro de sua *network*, como a força dos laços que estabelecem entre si. Deste modo, foi possível observar neste estudo que cada dimensão colabora diretamente e holisticamente para o diferencial nas organizações, de modo a oportunizar melhorias processuais, comunicacionais e relacionais entre os colaboradores, de modo a alavancar os resultados estratégicos institucionais, como clima, satisfação e produtividade no trabalho.

**Palavras-chave:** Capital Social; *Network*; Diferencial; Organizações

### 1. INTRODUÇÃO

A *network* é uma forma de organização humana, a qual apresenta diferentes níveis de estrutura a depender de seu contexto. A mesma é condicionada a fatores culturais, políticos e sociais, e se apresenta em três diferentes faces, a saber: estrutural, relacional e cognitiva (MARTELETO, 2004).

No contexto organizacional, ela pode se manifestar em uma estrutura social informal, a qual estabelece padrões de interação e, por sinal, regras de comportamento, que definem a posição social de seus atores envolvidos. Essas conexões informais, por

sua vez, estabelecem uma transferência de informações, gerando uma relação de ajuda, confiança e suporte social (RÉGIS; BASTOS; DIAS, 2006).

Já no contexto individual, a *network* se apresenta através de relacionamentos diversos, firmando conexões de ideias, recursos, valores e interesses compartilhados. Por assim dizer, eles estabelecem laços de relações, os quais podem ser fracos ou fortes. Nesse sentido, os laços fracos são conectados através de um menor contato e uma relação de baixa percepção de amizade, confiança e reciprocidade. Ainda assim, estabelecem uma importante função de difundir informações, estabelecer troca de conhecimentos e busca de soluções para problemas. Deste modo, favorece os atores da rede com a heterogeneidade de conhecimentos e ideias (GRANOVETTER, 1973).

Uma das vantagens dos laços fracos é que, por ter a característica da heterogeneidade, eles se tornam mais inclusivos, gerando uma maior incorporação de pessoas e uma consequente colaboração à inclusão social. No entanto, essas relações são frágeis e podem se romper com maior facilidade (ALBAGLI; MACIEL, 2002).

Os laços fortes, por sua vez, apresentam uma relação de maior interatividade entre os atores, firmando um relacionamento com altos índices de reciprocidade e amizade. Eles podem ser chamados de laços estritos ou exclusivos e geram coesão para o grupo através de um reforço de identidade. Por ter uma característica homogênea, há uma predisposição a ocasionar exclusões em relação aos que não se adaptarem aos valores e identidade do grupo (GRANOVETTER, 1973).

Todas essas relações geram um conjunto de recursos intrínsecos, os quais contribuem para o desenvolvimento cognitivo e social. Isso é o que se denomina de capital social, o qual provém do resultado entre o envolvimento de pessoas com objetivos e informações comuns (MARTELETO, 2004; RÉGIS, 2005; RÉGIS; BASTOS; DIAS, 2006).

De forma mais apurada, pode-se dizer que o capital social é proveniente de uma soma entre interações e *network*, fazendo emergir um relacionamento afinado entre os envolvidos, o que acarreta uma maior bagagem de conhecimento, informações e emoções para os tais, levando-os a atuar em um ecossistema multidimensional admitindo a fusão entre indivíduo, grupo e comunidade, ampliando o “senso de identidade dos participantes, desenvolvendo o ‘eu’ em ‘nós’” (PUTNAM, 1995).

Nesse contexto, sua abordagem pode ser apresentada em dois padrões, sendo eles: I. redes sociais, propiciando benefícios sociais em um nível de análise individual; II. perspectiva comunitária, abordando um compartilhamento de normas comuns para



aqueles inseridos nessa rede social, visando proporcionar um bem-estar coletivo à comunidade por meio de uma maior cooperação mútua, redução de custos e ampliando o horizonte de informações e recursos disponíveis (ALBAGLI; MACIEL, 2002; PUTNAM, 1995). Esta última perspectiva proporciona, ou tende, a criação de laços estritos, os quais contribuem para uma forte coesão interna.

Sendo assim, através do que fora apresentado, o presente trabalho se debruçou em analisar **a *network* e as dimensões do capital social como diferencial nas organizações** através de uma revisão bibliográfica e a reflexão sobre características atuais de diferenciais competitivos nesse contexto organizacional, sob a ótica de elencar quais as principais contribuições que cada dimensão traz para as tais.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A *Network*

Conforme dito na introdução, a *network* é uma forma de organização humana, a qual atua em diferentes níveis relacionais e organizacionais. Nesse contexto, as relações informais, desprendidas de hierarquias, são mais simpáticas (MARTELETO, 2001). Também chamada de rede, a mesma é analogamente vista como várias teias que, entrelaçadas, conectam pessoas a nível pessoal e profissional, formando as relações sociais (MARINHO-DA-SILVA, 2003).

Em uma perspectiva individual, a *network* focaliza os relacionamentos em que cada pessoa está envolvida através do vínculo de ideais, informações e recursos mutuamente compartilhados (MARTELETO, 2001). Deste modo, “a vantagem criada pela localização da pessoa em uma estrutura de relacionamento é conhecida como capital social, que pode ser um ativo ao seu favor e explica a vantagem obtida por certas pessoas”, segundo D’Ávila (2008).

Deste modo, ela pode ser analisada segundo três vieses, a saber: estrutural, relacional e cognitiva, as quais se interrelacionam com o conceito de capital social, ao passo que as redes sociais e a reciprocidade se configuram como correspondentes à dimensão estrutural, as normas compartilhadas à cognitiva, e a amizade, informação e confiança nessa teia é equivalente à dimensão relacional (KAY; PEARCE, 2003; RÉGIS, 2005).

A mediação vivenciada dentro desta rede é promovida através de seus laços, sejam eles fortes ou fracos. Para determinar a sua força, se deve levar em consideração a frequência e duração dos contatos entre os membros da rede. Nesse sentido, os laços

fracos contribuem para a disponibilização de informações e recursos, enquanto os laços fortes proporcionam maior reciprocidade em auxílio e conhecimento (D'ÁVILA, 2008; GRANOVETTER, 1973; SILVA *et al.*, 2013).

Deste modo, é possível definir a força desses laços através da frequência e reciprocidade na qual eles se apresentam, de maneira que, quanto mais semelhanças os atores apresentarem, mais homogênea e forte serão esses laços, assim como o inverso é verdadeiro em relação aos laços fracos. No entanto, vale destacar que além de mais inclusivos, os laços fracos também podem ser mais inovativos, ao passo que admite uma maior diversidade de ideias, conhecimentos e diferenças individuais (GRANOVETTER, 1973).

## 2.2 O Capital Social

Tomando como base o autor Régis (2005), é possível compreender o Capital Social como sendo o compartilhamento informal de normas e informações, gerando simultaneamente uma rede de confiança entre os indivíduos envolvidos e uma mutualidade de benefícios enquanto interligados à rede social que os une.

Segundo Bourdieu (1986, p. 241-258), o Capital Social pode ser entendido como

O agregado de recursos reais ou potenciais que estão ligados à participação de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de mútua familiaridade e de reconhecimento, que provê para cada um dos seus membros o suporte de capital da propriedade coletiva.

Destarte, este tipo de capital desenvolve produções significativas para o meio no qual se concretizam as relações, as quais criam uma espécie de gestão do conhecimento com o intuito de beneficiar e disponibilizar essa sabedoria do grupo entre todos, ao passo que estabelece e/ou frui através de laços associativos muitas vezes já existentes, como o ambiente escolar, comunidade religiosa ou mesmo em ambientes profissionais, por exemplo (PUTNAM, 1995).

Por apresentar caráter multidimensional, o capital social pode ser analisado mediante óticas distintas, a saber: individual, grupal ou comunitária. Cada uma delas apresenta particularidades comuns, as quais culminam na utilização de recursos, muitas vezes escassos, disponíveis através da rede social, o que retoma às características de confiança, reciprocidade e benefício mútuo (MARTELETO, 2004).

Deste modo, em uma abordagem pessoal, o indivíduo pode se beneficiar dessa rede social para obter benefícios que agreguem à sua vida cotidiana, como status, respeito ou mesmo facilidades de acesso, tais como: promoções organizacionais, ascensão de carreira, acesso a informações necessárias e influência sobre determinado grupo estratégico (ADLER; KWON, 2002; BELLIVEAU; O'RILLY; WADE, 1996; BOURDIEU, 1986; BURT, 1992; D'ÁVILA, 2008).

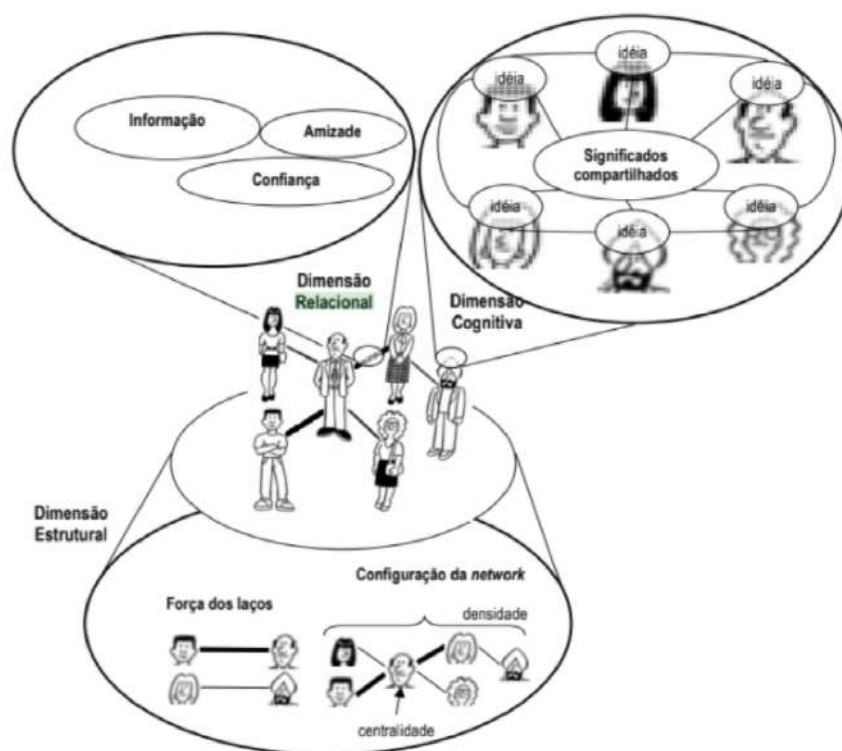
Já em uma perspectiva comunitária, entende-se o capital social como

Um conjunto de normas e redes sociais que afetam o bem estar da comunidade, facilitando a cooperação entre os seus membros pela diminuição do custo de se obter e processar informações e recursos. Mesmo nascendo em uma esfera informal de relações os efeitos das redes podem ser percebidos fora de seu espaço - nas interações com o Estado, a sociedade ou outras instituições representativas. Decisões micro são influenciadas pelo macro, tendo a rede como intermediária (D'ÁVILA, 2008).

Neste contexto, o grupo tende a apresentar uma coesão interna solidificada, o que pressupõe a criação e permanência de laços estritos, os quais contribuem para a homogeneidade e reforçam a identidade grupal. Nesse cenário há uma forte predisposição em gerar exclusões em relação àqueles que não compartilham dessa mesma identidade ou não se identificam com as normas. Opostamente, os grupos heterogêneos são mais inclusivos em relação às diferenças sociais e culturais, e apresentam laços frágeis em sua formação (ALBAGLI; MACIEL, 2002; GRANOVETTER, 1973).

Deste modo, o capital social pode ser compreendido em três dimensões distintas as quais são: cognitiva, estrutural e relacional (Figura 1). De acordo com os tópicos subsequentes é possível compreender o papel de cada uma, assim como elencar suas principais características e pontos em comum.

Figura 1: Dimensões do Capital Social



Fonte: Régis, Bastos e Dias (2006).

### 2.2.1 Dimensões do Capital Social

A dimensão cognitiva toma como ponto de partida e aplicação a individualidade de cada ser, enquanto contexto profissional, pessoal e social. É através dela que conseguimos focar no conjunto de conhecimentos e experiências de cada indivíduo, e como isso contribui para a formação de sua visão de mundo e o seu entendimento a respeito da coletividade, ou seja, o seu capital intelectual (NAHAPIET; GHOSHAL, 1998).

Este é sustentado pelas relações desses atores na rede social em que está inserido. Essa mutualidade causada pelas relações individuais é promovida por características em comum destes, como a linguagem compartilhada, por exemplo, a qual propicia a comunicação, facilita e intermedia a estruturação deste capital social. Nesse mesmo aspecto, os códigos, símbolos e narrativas também admitem esse horizonte compartilhado (NAHAPIET; GHOSHAL, 1998).

Deste modo, a dimensão cognitiva está diretamente direcionada à qualidade das conexões estabelecidas entre esses atores à nível individual, o que admite um cenário de construção coletiva de significados e a reflexão sobre a construção de valores comuns dentro da rede (ROBERTS; COGHLAN, 2011; WATTÉ; SOUZA, 2018).

Já a dimensão estrutural corresponde aos contatos desses indivíduos dentro de sua *network* e, aqui, entram as questões dos laços que elas estabelecem entre si de acordo com o nível de relacionamento interacional que mantém entre seus componentes (RÉGIS, 2005; TONDOLO; BITENCOURT; VACCARO, 2017).

Nessa *network*, Régis (2005) demonstra como as pessoas são mais ou menos procuradas entre os demais membros, assim como o nível de entrosamento e interação entre essas pessoas, determinando, assim, a força dos laços entre as tais (fortes ou fracos). Nessa relação, também está em jogo a quantidade de conhecimento e contatos que elas experienciam, concentrando em pessoas uma posição de maior centralidade em relação às demais (NAHAPIET; GHOSHAL, 1998).

Deste modo, segundo Bruch e Angnes (2018),

A dimensão estrutural refere-se ao padrão de conexão entre os atores, incluindo conexões e configurações da rede que descreve o padrão de ligações em termos de mensuração, tais como: densidade, conectividade, hierarquia e adequação organizacional.

Por fim, a dimensão relacional faz referência à transação de assuntos, ideias, tópicos e demais itens entre os atores dessa rede. Esses conteúdos, por sinal, podem ser de cunho profissional/organizacional, como ascensões de carreira e parcerias estratégicas; pessoal, voltados à amizade e socialização, assim como informais, sem ter necessariamente uma estrutura institucional mediadora (RÉGIS; BASTOS; DIAS, 2006).

Válido destacar que a confiança é fator chave nesse processo, dado que as transações de conhecimento e informações, e os laços criados, requerem um compartilhamento de seguridade, tanto da fidedignidade quanto da coerência para o grupo (GRANOVETTER, 1973; PUTNAM, 1995). Desta feita, “a dimensão relacional refere-se aos laços entre os atores, cujas principais características são: confiança e confiabilidade, normas e sanções, obrigações e expectativas, e identidade e identificação” (SALLES; FERNANDES; LIMONT, 2017).

### 3. METODOLOGIA

O presente trabalho utilizou a abordagem metodológica bibliográfica em sua formulação, a qual se debruça em analisar documentos científicos, tais como: artigos, dissertações de mestrado, teses, livros, enciclopédias, ensaios e periódicos (SÁ-SILVA;



ALMEIDA; GUINDANI, 2009), justificada pela necessidade em consultar materiais que já receberam análise e tratamento e expõem perspectivas organizadas de forma metódica, as quais são ricas para o embasamento requerido.

Neste contexto, toma-se também como base o raciocínio lógico, expresso na afirmação de Gil (2008), fazendo menção a pesquisa como um procedimento sistemático e racional, o qual proporciona a obtenção de insumos expressivamente significativos, com o intuito de produzir respostas aos problemas que foram propostos.

Desta feita, a primeira fase de execução se preocupou com a realização de leituras de dissertações de mestrado, artigos e livros, que oferecessem clareza e base à compreensão dos conceitos do tema escolhido, destrinchando-o de maneira didática na formulação do referencial teórico – fase bibliográfica.

Após essa abertura, na seção Análise e Discussão, foi estruturada a compreensão das características congruentes a cada dimensão do capital social e *network*, assim como foram estabelecidos e explicados os principais pontos observados de diferencial competitivo refletidos nas organizações através de tais dimensões.

Portanto, para a construção da seção, primeiro estudou-se quais os principais diferenciais competitivos almejados pelas organizações para o seu capital humano, através da leitura de artigos científicos e demais referenciais na área de liderança, comunicação, gestão do conhecimento, entre outros. Após selecionar alguns principais diferenciais presentes na bibliografia, analisou-se quais as características atribuídas ao desenvolvimento de cada uma delas.

Desse modo, de maneira comparativa, foi estabelecido um paralelo entre os principais marcos dessas características ao conceito atribuído a cada dimensão do capital social, reafirmando, assim, o entendimento da contribuição que as nuances e presença das redes no ambiente corporativo pode promover para esse desenvolvimento.

E, concluindo, com o intuito de arrematar e sintetizar a reflexão estabelecida, um quadro explicativo foi elaborado com os principais pontos de atenção apontados na discussão, os quais foram fundamentais para expressar os resultados do presente estudo de forma sintética e focalizada.

#### 4. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Conforme detalhado no referencial teórico do presente trabalho, a dimensão cognitiva foca seu recorte analítico na individualidade de cada pessoa mediante a apresentação de variados contextos no qual a mesma possa ser exposta e, assim,

desenvolver seus conhecimentos e adquirir experiências práticas, as quais contribuem para a formação holística desse ser (D'ÁVILA, 2008; ROBERTS; COGHLAN, 2011; WATTÉ; SOUZA, 2018)

Nesta perspectiva, entende-se que as principais características advindas da dimensão cognitiva do capital social são a linguagem comum, compartilhada entre os atores da rede, assim como as narrativas firmadas e creditadas nesse meio e os códigos compreensíveis entre os seus membros (NAHAPIET; GHOSHAL, 1998).

Sendo assim, a título de contribuição oportunizada às organizações, a dimensão cognitiva contribui para a redução de ruídos na comunicação interna, a melhoria contínua do capital humano, e um maior nível de motivação e satisfação no trabalho para os colaboradores (ALBAGLI; MACIEL, 2002; ALMEIDA, 2013; FACCIN; MACKE; GENARI, 2013; FÉ, 2009).

No quesito comunicação interna, conforme explicita Figueiredo (1999 como citado em Dias; Ribeiro; Gois, 2012), “ruído na comunicação é qualquer evento que ocorra durante o processo que deteriore a mensagem que está sendo transmitida”, ou seja, o receptor entende a mensagem de maneira diferente daquela objetivada pelo emissor. Nesse sentido, a dimensão cognitiva oportuniza uma tendência à redução de ruídos ao passo que o compartilhamento de símbolos e códigos comuns são estabelecidos, facilitando a compreensão ágil dos atores em relação a variados temas (FÉ, 2009; FONTE, 2016).

Já em relação à melhoria do capital humano, ao considerar importante o enfoque desta dimensão do capital social, as organizações conseguem emitir uma maior valorização ao conhecimento e experiências de seus funcionários, assim como conseguem focalizar os seus esforços na melhoria contínua deles, oferecendo uma rede de suporte na conciliação entre o conhecimento tácito e explícito, ou mesmo atuando como facilitadoras da aplicação e desenvolvimento das suas habilidades (ALBAGLI; MACIEL, 2002; FACCIN; MACKE; GENARI, 2013).

Isso leva, conseqüentemente, ao terceiro tópico salientado: maior nível de motivação e satisfação no trabalho, ao passo que colaboradores motivados e satisfeitos apresentam maiores índices de produtividade, felicidade e eficácia em suas atribuições, o que contribui para a excelência operacional e estratégica da organização como um todo (ALMEIDA, 2013; FONTE, 2016).

Desta feita, a dimensão relacional corresponde à transação de conteúdos diversos entre os indivíduos que compõem a rede social, em um relacionamento de

benefícios mútuos, corroborando para o estabelecimento de confiança entre esses atores e transacionando de maneira fluida informações e recursos necessários ao bom funcionamento da mesma (RÉGIS; BASTOS; DIAS, 2006; SALLES; FERNANDES; LIMONT, 2017).

Nesse contexto, entre vários benefícios organizacionais, tal dimensão contribui para o aprimoramento institucional através da facilitação para uma comunicação proativa, a promoção de aprendizados compartilhados, os quais são também geridos pela rede, e o estabelecimento de maiores níveis de confiança entre os seus integrantes (AYRES, 2016; FILHO, 2006; FÉ, 2009; FONTE, 2016; RÉGIS; BASTOS; DIAS, 2006).

No que tange à comunicação proativa, essa transação de conteúdos proporciona uma antecipação de informações simples e complexas, permitindo que o colaborador tenha em mãos o necessário para se posicionar frente às demandas e migrar de uma posição reativa para uma mais ágil e assertiva (AYRES, 2016; FÉ, 2009; FONTE, 2016).

Assim, também é possível o compartilhamento de aprendizados entre os atores da rede de forma massiva e disponível a qualquer momento, facilitando a compreensão e desenvolvimento grupal, reduzindo *gaps* de conhecimento para executar determinadas funções e reduzindo a centralização ou sobrecarga de trabalho para poucos colaboradores que antes detinham estritamente o saber de determinado tema (FILHO, 2006; QUANDT; JUNIOR, 2015).

Em continuidade, é importante que esse conhecimento seja bem gerido, a fim de que não se perca com o tempo e movimentações de pessoas dentro da estrutura institucional. Desta forma, a dimensão relacional colabora com a gestão do conhecimento, proporcionando o espaço para criação, compartilhamento, usabilidade e gestão desse recurso no decorrer do tempo (FILHO, 2006; NAKAZONE; ALVES, 2018; RÉGIS; BASTOS; DIAS, 2006).

Sob essa ótica, os pares e demais indivíduos na organização começam a estabelecer relações de confiança mais firmes, ao passo que uma rede colaborativa se forma e a fidedignidade dos recursos compartilhados vão sendo atestados por mais pessoas e em um período temporalmente maior (AYRES, 2016; FILHO, 2006; NASCIMENTO; SELIG; PACHECO, 2017).

Por fim, a dimensão estrutural corresponde aos contatos nos quais os atores estabelecem dentro de sua *network* através dos laços firmados (fortes ou fracos), sendo

estes definidos pelo nível e frequência interacional que são submetidos, independentemente da proximidade física, assim como o nível de conhecimento dos envolvidos, dependendo maior centralidade àqueles com mais saberes a compartilhar (BITENCOURT; VACCARO, 2017; RÉGIS, 2005; TONDOLO; NAHAPIET; GHOSHAL, 1998).

Logo, as principais características dessa dimensão a serem apontadas são as configurações da *network* voltadas à centralidade e conectividade, assim como a força dos laços estabelecidos (ALBAGLI; MACIEL, 2002; MARTELETO, 2001). Neste sentido, os principais diferenciais organizacionais apontados foram: surgimento de líderes informais, maior coesão interna, redução de conflitos e estímulo à diversidade (BARTZ, 2018; MUSSIO; SERAPIÃO, 2017; RADONS *et. al.*, 2020; RIBEIRO, 2020; SOUSA, 2019; SILVA; ASSUNÇÃO, 2020; YAEGASHI *et. al.*, 2019; ZENONE; CEZAR, 2020).

No que se refere ao surgimento de líderes informais, isso faz referência à centralidade das pessoas que apresentam maiores níveis de conhecimento e conseguem compartilhar esse saber, assim como influenciar positivamente os demais colaboradores, ao passo que, mesmo informalmente, esses atores colaboram e atuam como facilitadores/mediadores (ALBAGLI; MACIEL, 2002; BARTZ, 2018; SOUSA, 2019).

Em relação à maior coesão interna, isso se dá em razão de que essa estruturação coletiva promove uma sinergia interna, a qual harmoniza o ambiente de trabalho e converge para pactos informais subjetivos, os quais contribuem, por exemplo, para a melhoria do clima organizacional e sintoniza com o tópico seguinte, que seria a redução de conflitos (MARTELETO, 2001; YAEGASHI *et. al.*, 2019).

Isso porque, quanto mais uma equipe for coesa, transparente, colaborativa e unida, mais o trabalho se torna fluido, menos divergências surgem e os conflitos interpessoais são minimizados em uma troca de respeito, confiança e fortalecimento dos laços (MUSSIO; SERAPIÃO, 2017; RADONS *et. al.*, 2020; SILVA *et. al.*, 2019).

Deste modo, a diversidade ganha espaço no sentido de variados saberes interligados objetivando um bem comum, que seria a permanência dessa troca de benefícios com a disponibilização de recursos, informações e demais conteúdos, usufruindo de uma configuração de conectividade e ganhos mútuos (RÉGIS, 2005; SILVA; ASSUNÇÃO, 2020; ZENONE; CEZAR, 2020).

Sendo assim, o seguinte quadro foi construído com o intuito de arrematar e sintetizar os principais pontos elencados na análise exposta e contribuir para um melhor

entendimento da conexão estabelecida entre os critérios destacados como diferenciais às organizações e as características advindas de cada dimensão da *network* e capital social.

**Quadro 1: Resumo dos Principais Conceitos e Diferenciais**

Dimensões	Definições	Principais características	Diferencial oportunizado por cada dimensão às organizações
<b>Cognitiva</b>	Aplicação a individualidade de cada ser em contexto variados. Através dela conseguimos focar no conjunto de conhecimentos e experiências de cada indivíduo, e como isso contribui para a sua formação holística.	Linguagem, códigos e narrativas comuns compartilhadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redução de ruídos na comunicação</li> <li>- Melhoria contínua do capital humano</li> <li>- Maior nível de motivação e satisfação no trabalho</li> </ul>
<b>Relacional</b>	Corresponde à transação de assuntos, ideias, tópicos e demais itens entre os atores dessa rede e requer um compartilhamento de seguridade/confiança.	Transacionamento de informações e estabelecimento de confiança.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação proativa</li> <li>- Aprendizado compatilhado</li> <li>- Gestão do conhecimento</li> <li>- Confiança entre os pares</li> </ul>
<b>Estrutural</b>	Faz referência aos contatos dos indivíduos dentro de sua <i>network</i> , assim como a força dos laços que estabelecem entre si de acordo com o nível de interacional.	Configuração da <i>network</i> (centralidade e conectividade) e a força dos laços.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Surgimento de líderes informais</li> <li>- Maior coesão interna</li> <li>- Redução de conflitos</li> <li>- Diversidade</li> </ul>

Fonte: elaborado pelas autoras.

É válido destacar que, como uma característica comum das redes, todas as dimensões apresentadas estão interligadas, interferindo diretamente uma na outra. Logo, quesitos apontados como benefícios organizacionais atribuídos à dimensão cognitiva apresentam forte relação com aqueles salientados para as dimensões relacional e estrutural, e assim sucessivamente, levando à compreensão de que a rede é um sistema complexo multifacetado que fornece subsídios e benefícios variados para seus atores em diferentes níveis de compreensão.

## 5. CONCLUSÃO

Portanto, mediante o que outrora fora explicitado, a soma de recursos intrínsecos originários das relações estabelecidas na *network* promove o surgimento do capital social enquanto um compartilhamento informal e simultâneo de recursos, sendo estes disponibilizados e transacionados entre os atores que compõem essa rede de relacionamentos. Dentro da mesma, cada estrutura possui um papel significativo para a permanência e expansão das relações estabelecidas, sendo elas firmadas através dos laços, fortes ou fracos, conforme o contexto e nível interacional na qual se adequar.



Contundentemente, cada uma das dimensões (cognitiva, estrutural e relacional) apresentam um papel significativo dentro da rede, as quais oportunizam diferenciais construtivos e competitivos às organizações, tais como: melhoria na comunicação geral, incentivo ao aprimoramento do capital humano, elevação dos níveis de motivação e satisfação dos colaboradores, compartilhamento de aprendizados e gestão desse conhecimento, assim como o estabelecimento de uma maior coesão interna, formação de liderança, redução de conflitos e estímulo à diversidade, impactando diretamente na melhoria do clima organizacional, estratégia empresarial, alavancagem de carreira e níveis satisfatórios de confiança entre pares, líderes e subordinados.

Logo, entende-se que a *network* e o capital social são ferramentas importantes dentro da estrutura organizacional, permitindo uma estruturação corporativa entre os colaboradores e líderes, de modo que, como atores dessa rede, atuam para o atingimento de importantes resultados à nível pessoal e profissional e tendem a tornar o ambiente de trabalho mais fluido e equipado dos recursos necessários ao atingimento de objetivos estratégicos, assim como mantém uma sinergia positiva de colaboração e desenvolvimento mútuo.

Desta feita, além de contribuir para o entendimento do recorte analítico selecionado, entende-se que o presente trabalho amplia a constituição do leque de oportunidades de estudos dentro da presente temática. Como sugestão de trabalhos futuros estão: o aprofundamento dos benefícios que cada dimensão separadamente pode trazer as organizações de variados nichos; estudos de caso com a aplicabilidade das características da *network*; ou mesmo a análise dos benefícios que a formação dos laços dentro de estruturas distintas pode ocasionar.

## 6. REFERÊNCIAS

ADLER, P. S.; KWON, S.-W. **Social capital**: prospect for a new concept. *Academy of Management Review*, v. 27, n. 1, p. 17-40, 2002.

ALBAGLI, Sarita; MACIEL, Maria Lucia. **Capital social e empreendedorismo local**. 2002. Disponível em: <<http://capitalintelectual.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2016/05/NT-SaritaMLucia.pdf>>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

ALMEIDA, Luís A. Santos. **A importância da Comunicação Interna para a Motivação dos Colaboradores**. *Exedra Revista Científica*, n. 8, p. 91-103. 2013.

Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4729802>>. Acesso em 18 de maio de 2021.

AYRES, Roseane M. S. de Mello. **Capital Social, Risco Relacional, Proatividade e Transformação em Alianças Estratégicas Contratuais**: um estudo na indústria farmacêutica brasileira. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) - Programa de Pós-graduação em Administração de Empresas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

BARTZ, Márcio. **Lideranças Informais nas Organizações**. Anais do III Congresso Internacional Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura. 2018. Disponível em: <<https://reciprocidade.emnuvens.com.br/novapedagogia/article/view/474>>. Acesso em 02 de junho de 2021.

BELLIVEAU, M. A.; O'REILLY, C. A.; WADE, J. B. **Social capital at the top**: effects of social similarity and status on CEO compensation. *Academy of Management Journal*, v. 39, n.6, p. 1568 – 1593, 1997.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (Ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**, New York: Greenwood, 1986. p. 241-258.

BRUCH, Marciano. ANGNES, Derli L. **O capital social dos gestores de organizações não governamentais**. *Revista Ciências Administrativas*. v. 24, n. 1, p. 1-13. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/rca/article/view/5778/pdf>>. Acesso em 13 de maio de 2021.

D'ÁVILA, Geyza Cunha. **Indicações de candidatos para o processo de recrutamento e seleção: a força dos laços nas dimensões estrutural e cognitiva das networks** - um estudo de caso em uma empresa de terceirização de mão-de-obra. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Empresarial) - Centro de Pesquisa e Pós-graduação em Administração, Faculdade de Boa Viagem, Recife, 2008.

DIAS, Ariane Torres. RIBEIRO, José Renato. GOIS, Raquel Ferreira. **A Importância da Comunicação Interna nas Organizações**. Artigo (Especialização em Gestão de Pessoas) - Instituto Superior de Educação, Faculdade Católica de Anápolis, Anápolis, 2012.

FACCIN, Kadigia. MACKE, Janaina. GENARI, Denise. **Mensuração do Capital Social nas Redes Colaborativas Vitivinícolas da Serra Gaúcha**. Organ. Soc., vol. 20, n. 65, Salvador, Abr./Jun., 2013. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-92302013000200007&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-92302013000200007&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em 18 de maio de 2021.

FÉ, Gardênia M. de Moura. **Ruídos no Processo de Comunicação em uma Instituição de Ensino Superior**. Monografia (Especialização em Gestão Universitária) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FILHO, Bartolomeu de F. Alves. **A influência do Capital Social e da Estrutura Organizacional em Atividades da Gestão do Conhecimento**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

FONTE, Maria. I. D. Marques. **A Influência da Comunicação Interna para a Motivação, Satisfação e Comprometimento dos Colaboradores nas Organizações - Estudo de Caso: Altran Portugal**. Relatório de Estágio (Mestrado em Ciências da Comunicação - Comunicação, Organização e Sociedade) - Universidade Católica Portuguesa, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANOVETTER, M. The strength of weak ties. **American Journal of Sociology**, v. 78, n.6, p. 1360-1380, maio 1973.

KAY, Alan; PEARCE, John. **Social capital**. Information Paper, Aug. 2003. Disponível em: <[https://base.socioeco.org/docs/kb-social\\_capital-information\\_paper.pdf](https://base.socioeco.org/docs/kb-social_capital-information_paper.pdf)>. Acesso em 18 maio 2021.

MARINHO-DA-SILVA, Marcus C. **Redes sociais intraorganizacionais informais e gestão: um estudo nas áreas de manutenção e operação da planta HYCO-8, Camaçari, BA**. 2003. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

MARTELETO, Regina Maria. **Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação**. Ci. Inf. Brasília, v.30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.

MARTELETO, Regina Maria. **Redes e capital social**: o enfoque da informação para o desenvolvimento local. Ci. Inf. Brasília, v.33, n.3, p.41-49, set./dez. 2004.

MUSSIO, Rogéria Albartinase P. SERAPIÃO, Adriane Beatriz de S. **(Inter)Mediação Latente de Conflitos e Comunicação Não-violenta na Atividade Secretarial**. Perspectivas em Gestão & Conhecimento, v. 7, n. 2, p. 214-228, jul./dez. 2017. Disponível em: < <http://www.spell.org.br/documentos/ver/48218/-inter-mediacao-latente-de-conflitos-e-comunicacao-nao-violenta-na-atividade-secretarial>>. Acesso em 02 de junho de 2021.

NAKAZONE, Karina Y. ALVES, Antônio Fernando G. **Os desafios dos líderes que conduzem a geração Y na gestão do conhecimento**. Revista Triângulo, v. 11, n. 2, p. 325-345, mai./ago. 2018. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2995>>. Acesso em 02 de junho de 2021.

NASCIMENTO; Everton R. SELIG, Paulo M. PACHECO, Roberto C. dos Santos. **Dimensões do Capital Social: Uma Revisão Integrativa**. Revista Espacios, vol. 38, n. 04, 2017. Disponível em: <<https://www.revistaespacios.com/a17v38n04/a17v38n04p11.pdf>>. Acesso em 12 de maio de 2021.

NAHAPIET, J.; GHOSHAL, S. **Social capital, intellectual capital and the organizational advantage**. Academy of Management Review, v. 23, n. 2, p. 242-266, 1998.

PUTNAM, R. D. Bowling alone: america's declining social capital. **Journal of Democracy**.

v.6, p. 65-78, 1995.

QUANDT, Carlos O. JUNIOR, Paulo R. Pereira. **Relações Entre o Capital Social, o Compartilhamento de Conhecimento Interorganizacional e a Inovação em Empresas de Desenvolvimento de Software**. Int. J. Knowl. Eng. Manage., Florianópolis, v.3, n.7, p.136-152, nov. 2014/fev. 2015.

RADONS, Daiane L. GOMES, Tarízi C. ESTIVALETE, Vânia de Fátima B. LOBLER, Mauri L. MOURA, Gilnei L. **Mudança e Conflito Organizacionais**: o que revelam as publicações internacionais? RAU: Revista de Administração Unimep, v. 18, n. 4, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/60242/mudanca-e-conflito-organizacionais-o-que-revelam-as-publicacoes-internacionais>>. Acesso em 02 de junho de 2021.

RÉGIS, Helder P. **Construção social de uma rede informal de mentoria nas incubadoras de base tecnológica do Recife**. 2005. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

RÉGIS, Helder; BASTOS, A. V. B.; DIAS, Sônia. M. R. C. **Redes sociais informais**: o caso das incubadoras de base tecnológica do Recife. In: Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho, 2., 2006, Brasília. Anais... Brasília: Sociedade Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho, 2006.

ROBERTS, Cynthia. COGHLAN, David. **Concentric collaboration**: a model of leadership development for healthcare organizations. Action learning: Research and practice, 8(3),231-252. 2011.

SALLES, Fernanda da Rocha. FERNANDES, Valdir. LIMONT, Marcelo. **Capital social e sustentabilidade**: uma relação intrínseca. Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente. v. 42, p. 398-411. 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/52270>>. Acesso em 13 de maio de 2021.

SÁ-SILVA, Jackson R. ALMEIDA, Cristóvão D. GUINDANI, Joel F. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. Ano I. n. 1. RBHCS, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>>. Acesso em 18 de maio de 2021.

SILVA, Anne Jeferson C. ASSUNÇÃO, Heloísa Teixeira. **As melhores empresas para se trabalhar no Brasil**: um estudo da gestão da diversidade nas organizações. Revista Saber Digital, Edição Especial - Anais da VIII SemIC - Centro Universitário de Valença. P. 8-11. 2020. Disponível em:



<<https://revistas.faa.edu.br/index.php/SaberDigital/article/download/919/653#page=8>>.

Acesso em 02 de junho de 2021.

SILVA, Marcela C. dos Santos. PAULA, Sílvio L. de. OLIVEIRA, Lúcia M. Barbosa. RÉGIS, Hélder P. **Uma articulação entre a estrutura da rede de suporte e as ideias compartilhadas sobre responsabilidade social empresarial na Rede Lidera**. *Gestão & Regionalidade*, vol. 29, n. 87, set-dez/2013. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/18103/uma-articulacao-entre-a-estrutura-da-rede-de-su---/i/en>>. Acesso em 18 de maio de 2021.

SILVA, Thales Fabrício C. ARAGÃO, Jônica Marques C. MARQUES, Jacyara Farias de S. BARBOSA, Erivaldo Moreira. **Estratégias de resolução de conflitos interpessoais entre professores e estudantes em uma Instituição Federal de Educação Superior**. *REUNIR: Revista de Administração Contabilidade e Sustentabilidade*, v. 9, n. 3, p. 19-30, 2019. Disponível em: <<https://www.reunir.revistas.ufcg.edu.br/index.php/uacc/article/view/913>>. Acesso em 02 de junho de 2021.

SOUSA, Bárbara Filipa V. **Desenvolvimento de Líderes: avaliação de um programa**. Dissertação (Mestrado Integrado de Psicologia) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2019. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/123859/2/365266.pdf>>. Acesso em 02 de junho de 2021.

TONDOLO, Rosana da Rosa P. BITENCOURT, Cláudia C. VACCARO, Guilherme Luís R. **Capital Social Organizacional em um Projeto Interorganizacional: um estudo desenvolvido no terceiro setor**. *Revista Adm. UFSM*. V. 10, n. 1, p. 08-23. 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2734/273450498002.pdf>>. Acesso em 13 de maio de 2021.

WATTÉ, Bruno H. SOUZA, Marcio V. **A relação entre programas de desenvolvimento de liderança e o capital social nas organizações**. VIII Congresso Internacional de Conocimiento e Innovación. Guadalajara: CIKI, 2018. Disponível em: <<https://proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/article/view/453/204>>. Acesso em 13 de maio de 2021.

YATEGASHI, Eduardo T. SILVA, Juliano D. FACINA, Victor Hugo P. BUENO, Willian C. FERNANDES, Gabriel P. OLIVEIRA, Gustavo M. Correlação entre inteligência emocional, coesão no grupo e desempenho no trabalho. Revista Eletrônica Ciências da Administração e Turismo, v. 7, n. 2, p. 18-32, jul./dez. 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Juliano-Domingues/publication/339935564\\_CORRELACAO\\_ENTRE\\_INTELIGENCIA\\_EMOCIONAL\\_COESAO\\_NO\\_GRUPO\\_E\\_DESEMPENHO\\_NO\\_TRABALHO/links/5e6d0f80458515e5557c79f5/CORRELACAO-ENTRE-INTELIGENCIA-EMOCIONAL-COESAO-NO-GRUPO-E-DESEMPENHO-NO-TRABALHO.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Juliano-Domingues/publication/339935564_CORRELACAO_ENTRE_INTELIGENCIA_EMOCIONAL_COESAO_NO_GRUPO_E_DESEMPENHO_NO_TRABALHO/links/5e6d0f80458515e5557c79f5/CORRELACAO-ENTRE-INTELIGENCIA-EMOCIONAL-COESAO-NO-GRUPO-E-DESEMPENHO-NO-TRABALHO.pdf). Acesso em 02 de junho de 2021.

ZENONE, Ana Carolina. CEZAR, Bruno Barbosa. **Incorporação da diversidade cultural nas organizações através do processo de recrutamento e seleção**. P. 256-265. V SIMPEAD: Simpósio de Pesquisa e Ensino em Administração. São Paulo: PUC-SP, 2020. Disponível em: <https://www.pucsp.br/simpead/images/anais-do-simpead-2020.pdf#page=256>. Acesso em 02 de junho de 2021.

## AUTORES

**Camila da Silva Barbosa:** Mestranda em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) na linha de pesquisa em Gestão Organizacional, atribuída ao campo de Marketing e Comportamento do Consumidor (MCC), participante do grupo de pesquisa AKAFans - Collective of Researchers on Fan, Media and Entertainment Studies. Graduada em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: [camilabarbosa.dsb@gmail.com](mailto:camilabarbosa.dsb@gmail.com)

**Mônica Maria Barbosa Gueiros:** Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), participante do Innovativeness: Grupo de Pesquisa em Inovação e Operações Sustentáveis. Prof<sup>a</sup> Associada do Departamento de Ciências Administrativas da UFPE. E-Mail: [monicabgueiros@gmail.com](mailto:monicabgueiros@gmail.com)

**Geyza D'Ávila Arruda:** Resumo: Doutora em Ciência da Educação. Mestre em Gestão Empresarial. Graduada em Psicologia Organizacional. Coordenadora do NiCHO - Núcleo de Investigação em Comportamento Humano e Organizações. Professora do Departamento de Ciências Administrativas da UFPE. E-Mail: [geyzadavila@gmail.com](mailto:geyzadavila@gmail.com)




# ***Capítulo 5***

---

## **ANÁLISE CRÍTICA E CONCEITUAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO**

**DOI: 10.29327/589113.1-5**

Éder do Vale Palheta  
Ricardo Figueiredo Pinto



## ANÁLISE CRÍTICA E CONCEITUAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO

*Éder do Vale Palheta*

*Ricardo Figueiredo Pinto*

### RESUMO

Este artigo bibliográfico apresenta uma breve contextualização do desenvolvimento do pensamento crítico. É possível perceber que o desenvolvimento do pensamento crítico requer um conjunto de competências por parte dos profissionais de educação para tomada de boas decisões, bem como melhor desenvolver o processo ensino aprendizagem de educandos. Conclui-se que a transformação escolar apresenta caminhos que passam por um ensino aprendizagem que desafia o educador a optar pela libertação dos indivíduos e a prática diária libertadora necessita de uma proposta político-social que seja emancipatória, e para que isso ocorra há necessidade de ações educacionais passarem pelo pensamento crítico.

Palavras chave: Educação, Pensamento crítico

### ABSTRACT

This bibliographic article presents a brief contextualization of the development of critical thinking. It is possible to perceive that the development of critical thinking requires a set of skills on the part of education professionals to make good decisions, as well as to better develop the teaching-learning process of students. It is concluded that the school transformation presents paths that pass through a teaching-learning that challenges the educator to choose the liberation of individuals and the liberating daily practice needs a political-social proposal that is emancipatory, and for this to occur, actions are needed. educational processes pass through critical thinking.

Keywords: Education, Critical thinking

### 1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do Pensamento Crítico (PC) tem sido tradicionalmente defendido por educadores e filósofos como uma das mais importantes metas educacionais (LIPMAN, 2008; SIEGEL, 1988). Na gênese da ideia de pensamento crítico está implícito o reconhecimento da capacidade que os sujeitos têm de deliberar sobre suas crenças e ações, modificando-as e aprimorando-as de acordo com a avaliação que fazem de novas informações ou razões que recebem (GUZO & LIMA, 2018).

Dessa forma, o pensamento crítico enquanto competência ou conjunto de competências é um dos elementos que podem auxiliar a tomada de decisão de qualquer profissional (TSINGOS-LUCAS, 2016). Isso se deve ao fato de que se caracteriza como

um julgamento deliberativo focado em resultados, ou seja, o pensamento deve envolver processos de interpretação racional, uma vez que se constitui em um elemento primordial no processo racional e reflexivo (CONE, 2016).

E ainda, o desenvolvimento do pensamento crítico fundamenta-se no convívio com outras pessoas que são significativas e que auxiliam o processo de aprendizagem, possibilitando a continuidade do conhecimento humano, com isso Vygotsky (1987) enfatiza a importância do mediador no processo de aprendizagem, tornando-o papel indispensável para a formação educacional do ser humano.

Assim, o processo intelectual disciplinado do indivíduo ao realizar as ações/etapas de conceitualização, aplicação, análise, síntese e avaliação de informações obtidas ou geradas através da observação, experiência, reflexão, raciocínio ou comunicação, tem sido definido como pensamento crítico (ENDERS; BRITO; MONTEIRO, 2004).

Pelo exposto este artigo bibliográfico apresenta uma breve contextualização do desenvolvimento do pensamento crítico.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 Definição e Tipos de Pensamento**

Para Paul e Elder (2008, p. 28) “[...] todo mundo pensa; é parte de nossa natureza”. O ato de pensar pode em alguns momentos ser algo arbitrário, distorcido. É possível definir o pensamento crítico como o modo de pensar sobre qualquer assunto, conteúdo ou problemática que envolve a ação de pensar.

Pensamento e pensar são, respectivamente, uma forma de processo mental ou faculdade do sistema mental. O termo pensar permite aos seres formarem sua percepção de mundo, para então, lidar com ele de uma maneira concreta, levando em consideração suas metas, planos e desejos. Já o pensamento é visto como a expressão mais "palpável" do espírito humano, pois através de imagens e ideias revela justamente a vontade deste (PECOTCHE, 2015).

Ademais, o pensamento é fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que é o construtor e construtivo do conhecimento (PIAGET, 1996), sendo o principal veículo do processo de conscientização, porque a atividade de pensar dar ao homem "asas" para mover-se no mundo e "raízes" para aprofundar-se na realidade (PIAGET, 1996, p. 78).



Ainda para Piaget (1996, p. 56) etimologicamente, “pensar significa avaliar o peso de alguma coisa. Em sentido amplo, é possível dizer que o pensamento tem como missão tornar-se avaliador da realidade”.

O pensamento nada mais é o caminho complexo que direciona para raciocinar, falar, informar, formular e organizar, nos quais apresentam os pensamentos de um indivíduo, onde em todo raciocínio há um fio condutor que leva um pensamento a outro. A seguir apresentam-se alguns tipos de pensamento:

- Pensamento produtivo: consequência da integração de experiências previamente não relacionadas. Usa experiências não relacionadas de uma nova maneira, criando um novo conhecimento (MAX, 1982).
- Pensamento reprodutivo: aplicação de experiências previamente adquiridas que conduzem a uma solução correta em nova situação de impasse, com adaptações constantes (MAX, 1982).
- Pensamento verificativo: tem como objetivo de verificação ou comprovação do conhecimento (MAX, 1982).
- Pensamento Intuitivo: usa a intuição do indivíduo (BRUNER, 1986).
- Pensamento Analítico: consiste em decompor o todo, em partes mais simples, que são mais facilmente explicadas ou solucionadas (BRUNER, 1986).
- Pensamento Sintético: é a reunião de um todo pela junção de suas partes (BRUNER, 1986).
- Pensamento Dedutivo: vai do geral ao particular. É uma forma de raciocínio em que se atinge a conclusão a partir de uma ou várias premissas (OLIVEIRA, 2012).
- Pensamento Indutivo: é o processo inverso do pensamento dedutivo, é o que vai do particular ao geral. A base é a figuração de que se algo é certo em algumas ocasiões, o será em outras similares, mesmo que não se possam observar (OLIVEIRA, 2012).
- Pensamento criativo: aquele que se utiliza da criação ou modificação de algo, introduzindo novidades, ou seja, a produção de novas ideias para criar ou modificar algo existente (BRUNER, 1986).
- Pensamento sistêmico: é uma visão completa de múltiplos elementos com suas diversas inter-relações. Sistêmica deriva da palavra sistema, o que nos indica que devemos ver as coisas de uma forma inter-relacionada (KASPER, 2010).

- Pensamento crítico: examina a estrutura dos raciocínios, e tem uma vertente analítica e avaliativa. Tenta superar o aspecto mecânico do estudo da lógica (KASPER, 2010).
- Pensamento interrogativo: é um pensamento com o que se faz as perguntas, identificando o que interessa a alguém saber sobre um determinado tema (KASPER, 2010).

## 2.2 Pensamento crítico: definições

O pensamento crítico fundamenta-se em uma comunicação efetiva dotada de compromisso pautada na superação do individualismo natural dos seres humanos. Aduz-se que ele também é autodirigido, autodisciplinado e autorregulado. Soma-se ao entendimento de que é exposto ao rigor do perfeito domínio na sua aplicabilidade (PAUL & ELDER, 2008).

Alinhado com a visão de Paul e Elder (2008), entende-se que o domínio dos padrões intelectuais produzidos universalmente garante um pensamento crítico responsável e eficaz, na medida em que eles utilizam padrões para confirmar a qualidade do raciocínio a ser feito para o tratamento de um problema ou fato, que são:

- a) clareza (detalhe na abordagem de um problema);
- b) exatidão (referenciar um fato com base científica);
- c) precisão (apresentar com detalhe a resposta a uma situação);
- d) relevância (resposta a uma situação diretamente vinculado ao tema em questão);
- e) profundidade (em que medida as respostas respondem com detalhe a situação);
- f) amplitude (respostas a situação abordada e vários ângulos); e
- g) lógica (ordenamento de ideias para a solução de fatos) (PAUL & ELDER, 2008).

Assim, o termo pensamento crítico (PC), é entendido de várias formas. Etimologicamente, deriva do grego *Krinein*, cujo significado é julgamento, critério, decisão, debate, desatar um nó. Na forma latina, teve origem no adjetivo *criticu(m)*. No senso comum, a crítica é uma censura, um julgamento desfavorável (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 72). O pensamento crítico é aquele que não fica na aparência, mas utiliza critérios de discernimento que se referem a vários aspectos de uma questão, que “desatam nós”, mostram aspectos não evidentes, não revelados (CIAVATA, 2014).

Situa-se como uma investigação com o propósito de explorar uma situação, fenômeno, questão ou problema, para chegar em uma hipótese ou conclusão, que possa reunir todas as informações disponíveis, e possa, portanto, ser convincentemente justificada (GARRET et al., 1996).

Com isso, o PC é um processo de reflexão sobre as hipóteses que envolvem as ideias e ações, reconhecendo como o contexto altera comportamentos, resultando em novas formas alternativas de pensar e viver. “É, por isso, um processo de envolvimento político, cujo desenvolvimento é fundamental para criar e manter uma democracia saudável” (BROOKFIELD, 1987, p. 87). O que significa dizer, complementarmente, que é o exame racional de ideias, inferências, suposições princípios, argumentos, conclusões, problemas, afirmações, crenças e ações (JACOBS et al., 1997).

Em suma, os pensadores acima mencionados, descreveram a definição do pensamento crítico como uma operação, uma habilidade intelectual ou uma disposição, com ênfase na análise de argumentos, no controle sobre o que se pensa, na necessidade de compreender os pontos de vista opostos e o pensamento e ceticismo reflexivo.

E para ilustrar mais ainda o tema, traz-se a lura a palavra “crítica” que vem do Grego “*kritikos*”, que significa “a capacidade de fazer julgamentos”. No sentido filosófico, o senso crítico é o desenvolvimento de uma consciência reflexiva baseada no “eu” (autocrítica) e no mundo (GUEDES, 2019, p. 19).

O senso crítico, segundo o autor acima, é construído por meio do uso da razão e por isso, vai contra ao senso comum, uma vez que não aceita nenhuma verdade sem questioná-la, o que resulta em um pensamento crítico porque tem a capacidade de fazer a avaliação, o julgamento e discernir com base no equilíbrio.

Assim, compreende-se que o senso crítico tem como base a dúvida e o questionamento, com desdobramentos à reflexão e à contestação. Em suma, senso crítico é a capacidade de questionar e analisar de forma racional e inteligente. Pois através do senso crítico, o homem aprende a buscar a verdade questionando e refletindo profundamente sobre cada assunto. O que significa que alguém não aceita a imposição de qualquer tradição, dogma ou comportamento sem antes questionar.

Hodiernamente, o PC pode ser definido de forma bem direta como a capacidade intelectual de conceitualizar, aplicar, analisar, sintetizar e quantificar informações que são reunidas por meio de observações, experiências, reflexões e trocas comunicativas (FRANCO; VIEIRA; SAIZ, 2017). É também dividido em duas definições básicas: primeiro, um conjunto de informações e crenças que geram e processam habilidades

diversas; e, segundo, um hábito de compromisso intelectual que utilizará tais habilidades para guiar o comportamento individual.

Faz-se necessário citar algumas habilidades a serem exploradas por meio do pensamento crítico. São elas:

- entender as conexões lógicas entre ideias;
- identificar, construir e avaliar argumentos;
- detectar inconsistências comuns no raciocínio;
- resolver problemas sistematicamente;
- identificar a relevância das ideias;
- refletir sobre a justificativa de suas próprias crenças e valores (FRANCO; VIEIRA; SAIZ, 2017)

Assim, é conveniente ressaltar que o pensamento crítico não se trata de uma questão de acúmulo de informações ou que uma pessoa com boa memória e que conhece muitos fatos não é necessariamente boa em pensamento crítico. Mas um pensador crítico é capaz de deduzir consequências e sabe como usar dados para resolver problemas e buscar fontes relevantes para se informar (GUEDES, 2019).

Face a este raciocínio, o PC pode ser entendido por estratificações que ficam em disposições, como citado anteriormente, a fim de fomentar intenção e a vontade para fazer algo por meio de habilidades e competências para realizar determinada ação com vistas a um objetivo (GUZZO & GUZZO, 2014).

Diante desta perspectiva, compreende-se por Pensamento Crítico:

um conjunto de disposições e habilidades, que implicam na forma de se pensar sobre qualquer temática, analisá-la, julgá-la e determinar as melhores intervenções para uma tomada de decisão mais efetiva, mediante a situação e os recursos disponíveis, naquele determinado momento. Dessa forma, pensar criticamente é fundamental para o desenvolvimento de ações seguras e livres (CARBOGIM et al., 2017, p. 77)

Ademais, o pensamento crítico não deve ser confundido com argumentar ou criticar outras pessoas. Muito embora as habilidades possam ser usadas para expor falácias e raciocínios ruins, também podem desempenhar um papel importante no raciocínio cooperativo e em tarefas construtivas.

### 2.3 Teorias do pensamento crítico

É notório que o pensamento crítico, não se reduz somente às contribuições do Marxismo e da Escola de Frankfurt. Ao contrário, estende-se para analisar novos assuntos ou os que já foram estudados. Dessa forma, configuram-se temas de interesse tais como: questionamentos direcionados e condições materiais de existência; abordagem atual da existência do indivíduo; formas de produção e consequências delas decorrentes; papel do Estado; formas de controle social; elementos constitutivos da subjetividade individual e coletiva da sociedade e outros, assim como as formas de expressão humanas, ou seja, a linguística, os símbolos e demais (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 72).

Neste sentido, o PC busca paralelamente, emancipar os indivíduos e promover a conscientização de maneira crescente da necessidade de uma sociedade cada vez mais humanizada, onde os interesses coletivos sejam preponderantes sobre os individuais, em que os homens sejam os donos do próprio destino, escrevendo coletivamente a história. Em síntese, pensar criticamente significa questionar se os atos individuais ou de grupos organizados na sociedade são meras atitudes remediadoras. É também indagar-se sobre os atos humanos e se essas atitudes têm como objetivo atender a interesses de grupos específicos (MENEGHETTI, 2002).

Assim sendo, deduz-se a partir da ideia do autor acima que o pensamento crítico é condição primordial para a construção de uma sociedade mais humana, detentora da própria história e consciente das suas responsabilidades e das atribuições coletivas, aliado ao humanismo que é a consolidação do pensamento crítico.

Destarte, a relação entre humanismo e pensamento crítico é dialética, porque envolve a transformação constante das essências que governam a vida cotidiana. Em suma, o pensamento crítico compõe-se da tríade o pensamento radical, do uso da razão e do humanismo. O que significa dizer que ele não segue regras e, nem tampouco, se vale de esquemas rígidos e imutáveis, pois sua característica fundamental está em questionar a ordem existente, buscando entender a realidade, mas, sobretudo, modificá-la em benefício do coletivo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Apresenta-se na fundamentação do materialismo histórico, em que as ordens existentes são as análises dialéticas sobre determinados fatos e acontecimentos. Não pode ser entendido como simples teorias, pois procura questioná-las e mudá-las, quando percebe suas ineficácias e suas limitações.



Para compreender melhor o pensamento crítico, é necessário entender os elementos constitutivos da sua arqueologia (JAMESON, 1997, p. 77).

Depreende-se que a cada novo tema a ser estudado, os fatos apresentam características particulares, nos quais merecem ser analisados meticulosamente caso a caso. Contudo, isto implica afirmar que não possam ser aplicados métodos epistemológicos ou conhecimentos teóricos específicos na análise, no intuito de compreender a realidade que envolve tal acontecimento. Por estas razões, confirma-se a necessidade de apresentar categorias analíticas que caracterizam o pensamento crítico, de acordo com Vieira e Vieira (2014). Dentre eles, destacam-se:

**Entender as Contradições Existentes:** Significa que os fatos se transformam, mas as aparências nem sempre denunciam as mudanças da essência, isto é, cada contexto histórico apresenta ou esconde o que há por trás de determinadas ações humanas, organizações econômicas, políticas ou sociais. Uma realidade nega-se com o passar do tempo e mesmo as teorias são insuficientes para explicar determinados contextos ou situações. Dada a história que se encarrega de corroborar ou questionar sua validade. Logo, é possível, portanto, compreender que está em desacordo com os fatos, denominadas de contradições, são consequências naturais de uma sociedade que se constrói e se destrói, não à deriva, mas conforme as condições materiais de existência e, conseqüentemente, das suas relações de produção (VIEIRA; VIEIRA, 2014).

Em uma organização, por exemplo, o que parece ser a chance de se sobressair diante da competição com outros trabalhadores, torna-se o próprio mecanismo que irá intensificar sua exploração. Um trabalhador que demonstra competência, qualidade e agilidade para executar determinadas atividades em menor tempo, não só será cobrado em outras tarefas com as mesmas qualificações com que executou a primeira, mas também servirá de modelo para os demais, como já se sabe desde o taylorismo (VIEIRA; VIEIRA, 2014, p. 32).

Assim, para entender as contradições nem sempre é possível identificá-las de imediato, somente após algum tempo, que são evidenciadas as razões que levaram uma determinada realidade social a se modificar.

**2. Identificar a Ideologia Dominante:** A premissa de que as ideologias quase sempre são consequências naturais de uma “prisão” social que impossibilitam o conjunto dos indivíduos compreenderem a própria existência histórica, é o que

fundamenta as organizações capitalistas, pautadas em premiações como: a participação nos lucros da empresa, por produtividade, os bônus de final de ano, os presentes e brindes por empenho e dedicação à empresa são formas de induzir ainda mais os indivíduos a trabalhar. Assim, os trabalhadores vendem sua força de trabalho por um valor inferior ao realmente devido, de forma que, se a oferta de prêmios, benefícios e outros mascara a relação de exploração, ao mesmo tempo os discursos ideológicos devem ser eficientes para destituir dos trabalhadores a consciência necessária para enxergar tal realidade (VIEIRA; VIEIRA, 2014).

Por meio destas “premiações” surge uma ideologia falsa que torna parcial a consciência dos indivíduos em relação ao todo social, uma vez que fragmenta a compreensão da realidade, onde os indivíduos enxergam uma outra realidade que não corresponde ao fato real.

**3. Questionar as Racionalidades Dominantes:** Por meio das racionalizações é possível convencer de que práticas exploradoras, opressivas e preconceituosas sejam praticadas quase que livremente. A exemplo de que na relação de trabalho, os trabalhadores são explorados e aceitam essa situação passivamente, reproduzindo-a, muitas vezes. As racionalidades são criadas para legitimar as ideias e valores morais dos pequenos grupos que tentam manter seus privilégios (VIEIRA; VIEIRA, 2014).

Para tanto, necessitam mascarar a realidade e diminuir as racionalidades que venham a colocar em risco as relações de poder com o uso de novas estratégias para demonstrar “mudanças” na forma de pensar e de ver a realidade, até porque novas racionalidades são criadas para substituir as que estão se tornando ineficientes na manutenção da estrutura de controle.

A força de legitimidade de uma racionalidade não requer somente o uso da razão. As correspondências emocionais, individuais ou coletivas, devem ser recíprocas. A racionalidade tecnológica é outra forma que tenta se impor de forma totalitária. No entanto, o discurso do progresso através da técnica não pode ser aceito sem questionamentos. É fato que os avanços decorrentes da associação da ciência com a técnica trazem benefícios para a humanidade, ainda que as contradições dessa associação sejam visíveis nas diferenças econômicas e sociais daqueles atingidos diretamente por tais avanços (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 85).

**4. Analisar o contexto social-histórico:** Cada contexto envolve um conjunto de elementos particulares à sua época, que são: condições materiais, graus de consciência

distintos, conhecimentos específicos sobre determinados assuntos, concepções morais diferenciadas e outros (ADORNO, HORKHEIMER, 1985).

Nesse sentido, pontua-se que para o entendimento do desenvolvimento de um determinado fato social, deve-se investigar e conhecer sua trajetória histórica, uma vez que os fatos se modificam e são modificados por meio do conhecimento e da consciência daqueles que se propõem a entendê-lo. Assim, é pertinente mencionar que um fato histórico pode ser entendido de diversos ângulos, à medida em que as informações que se tem sobre o fato e as técnicas científicas que possam ajudar a desvendá-lo. Logo, o entendimento sobre de que forma se modificam as teorias que explicam determinados fatos é condição fundamental para que novas explicações não possam gerar erros e enganos das anteriores.

**5. Proporcionar a Emancipação:** De acordo com Marx, o termo emancipação perpassa pela busca incessante da autonomia do indivíduo e da sociedade, sedimentada na capacidade de criar a própria história, desempenhando papel ativo sobre os problemas relevantes de interesse coletivo. Por isso, uma sociedade emancipada é, antes de tudo, consciente da sua existência (VIEIRA; VIEIRA, 2014).

Assim, é possível dizer que o termo emancipação é o oposto da alienação, da opressão social, da dominação do homem pelo homem, da prevalência dos interesses individuais em detrimento dos coletivos (MARX, 2008). Para tanto, promover a emancipação se constitui em uma tarefa que tem o intuito de identificar as ilusões que aprisionam os indivíduos no pensamento supersticioso, inerte, preconceituoso, ideológico, ou seja, de todos os elementos que tornam os homens escravos das suas ambições ou das formas de opressão.

Com base nas premissas acima, há a necessidade de ir além do visível permeado pelo conhecimento científico. Emancipar é, antes de tudo, esclarecer (ADORNO, HORKHEIMER, 1985), isto é, proporcionar aos indivíduos os elementos necessários para compor o pensamento racional. Para isso, entretanto, a razão deve ser questionada (HORKHEIMER, 2000), a fim de que não se constitua um instrumento de manipulação e ilusão. Assim, a razão que promove o esclarecimento é a engrenagem para romper os limites do conhecimento existente.

**6. Promover a Conscientização Individual e Coletiva:** Nesta categoria, ter consciência é estar ciente de si mesmo, das próprias percepções, sentimentos e emoções. Para Damásio (2000) a constituição da consciência individual não ocorre somente pela razão, pois os sentimentos e as emoções que sustentam o agir, a partir da razão, são

essenciais na sustentação da consciência que o indivíduo tem de si e dos outros. Aduz-se que compreender a realidade é outro fator preponderante, uma vez que os limites desta compreensão se relacionam à capacidade dos indivíduos ou de uma coletividade de se autoconhecerem. Assim, como os indivíduos não podem compreender por total sua realidade, a via para melhor compreendê-la passa a ser um esforço coletivo.

Sobre este assunto, pontua-se que a soma das capacidades, aliada ao debate democrático e à abertura ao diálogo, incrementam os esforços para a compreensão da realidade. Na atualidade, com o advento do individualismo, a satisfação dos indivíduos está embasada na aquisição material (FROMM, 1979).

Diz-se que as relações impessoais humanas são influenciadas por comportamentos utilitaristas e individualistas, porque a relação que os indivíduos desenvolvem com os objetos materiais insere graus de instrumentalização que, invariavelmente, são transportados para as relações pessoais. Com destaque a alienação no trabalho, no qual os indivíduos são limitados na sua capacidade criativa e, com isso, são diminuídos ao movimento do sistema, que é outro elemento encontrado na atualidade.

Assim, com a consciência individual fragmentada, há a possibilidade de ocorrer a consciência coletiva emancipada. Em termos gerais, a consciência plena, seja no plano individual ou coletivo, não deixa de ser objetivo utópico, mas, inegavelmente, deve ser perseguido. Dessa forma, é pertinente e coerente falar em conscientização, ou seja, em contínuo processo histórico, pois a consolidação de indivíduo e sociedade conscientes da sua realidade e da sua existência só é possível com abertura de espaços democráticos de discussão. Hoje, todavia, com a atual estrutura econômica e social, que tende a privilegiar os interesses individuais e privados, essa realidade parece estar bem distante.

Portanto, Horkheimer (2000) pontua a orientação do comportamento do sujeito crítico para a emancipação, pois,

o sujeito crítico é sujeito social consciente dos processos sociais de dominação e exploração. E ele não se submete às determinações do sistema social como se elas fossem realidades naturais e inquestionáveis. Ele mesmo condena o sistema social que produz contradições e dominação como sendo sistema que diz respeito a um mundo que não é o seu, e sim “do capital” (HORKHEIMER, 2000, p. 130).

Desse modo, as categorias apresentadas não são únicas e nem excludentes. Dentro da perspectiva histórica de análise, a união entre elas favorece melhor a compreensão dos fatos, o que pode ser constatado pelas pesquisas científicas e ensaios teóricos que englobam essas categorias que podem ser caracterizados dentro do pensamento crítico. Essas indicações referem-se a críticas que procuram romper com o controle social, a violência, a opressão, a dominação, a exploração, ao totalitarismo, ao autoritarismo e tantos outros temas que tornam os homens escravos de outros homens e de si mesmos (VIEIRA; VIEIRA, 2014).

Para Paul e Elder (2008) é possível ajudar, desenvolver e fortalecer o pensamento crítico por intermédio de aplicação de estratégias cognitivas. Dentre elas pode-se destacar:

- comparar pela identificação de semelhanças e diferenças entre objetos, pessoas, ideias;
- classificar onde se deve escolher coisas ou ideias dentro de classes; organizar (dispor, colocar, arrumar);
- interpretar onde se devem expressar ideias a partir do entendimento claro do que foi apresentado;
- fazer analogias onde se devem apresentar ideias paralelas demonstrando entendimento dos fatos ditos e observados;
- expressar hipóteses pelo desenvolvimento de uma possível explicação ou causa, que logo requer a necessidade de ser provada e verificada como verdadeira;
- esboçar inferências, por intermédio de uma generalização ou regra aplicável, após a análise dos dados levantados;
- generalizar e concluir mediante a compilação dos dados levantados relacionada com a hipótese; e
- tomar a decisão considerando todas as informações levantadas e analisadas.

### **3. A EDUCAÇÃO DO SÉCULO 21: CONTEXTUALIZAÇÃO**

É notório que o mundo contemporâneo vem se modificando com muita rapidez. As pessoas se veem diante de situações muito complexas e com alta conectividade em especial, a virtual e tecnológica, permeada com grande desigualdade e instabilidade social em ritmos cada vez mais elevados de produção e consumo, muitas vezes caminhando para a própria insustentabilidade (VILAÇA; ARAUJO, 2016).



Diante deste cenário, torna-se necessário repensar o que se compreende como educação, que é um processo permanente e inerente ao viver, ou seja, na medida em que se vive em diferentes situações, educa-se, pois o dia a dia é educativo e os indivíduos vão criando e recriando formas de vida social, é o que se espera da escola e de suas práticas. Historicamente, a função social da escola sempre foi - e continuará sendo - um ambiente de socialização e de acesso ao conhecimento (BUENO, 2010).

No entanto, se antigamente o foco era quase exclusivo na transmissão e no domínio de conteúdo, por meio da dimensão cognitiva dos estudantes, hoje urge a escola formar alunos críticos com oportunidades para permitir, com o mesmo empenho, tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento de um conjunto de competências essenciais para uma atuação social autônoma, transformadora, responsável, com capacidade de adaptação dos desafios e de seguir aprendendo ao longo da vida (BIBIANO, 2015).

Portanto, conclui-se que nos tempos atuais a maior busca está por uma educação com propósito de dar oportunidade ao desenvolvimento pleno de crianças, adolescentes e jovens, para que sejam impulsionados em todo seu potencial para viver, conviver, aprender e produzir, qualquer que seja seu contexto socioeconômico e seu projeto de vida. Esta é a educação mais capaz de gerar realizações em muitos resultados relevantes para cada estudante e também de reduzir desigualdades sociais (BRANDÃO, 2011).

Destarte, o objetivo da educação no século 21 é preparar os estudantes para lidar com os desafios que encontram tanto na escola como fora dela, além de serem autônomos para construir os projetos que planejarem, valendo-se para isso de seus conhecimentos e competências. Tal perspectiva promove uma educação crítica e libertadora que é um dos instrumentos de mudanças da realidade social (FREIRE, 1999).

No entanto, segundo o autor supra, a educação envolve aspectos que permeiam o fazer pedagógico que dentre eles está a figura do professor que, para promover o desenvolvimento das competências dos estudantes de modo intencional, é preciso que ele esteja aberto a inserir essa temática em seu planejamento e suas ações, e que exista coerência entre o que diz e o que faz, “uma vez que a educação não é neutra e se constitui em um ato político” (FREIRE, 2002, p. 77).

Assim, a educação deve ser uma oportunidade para o desenvolvimento pleno dos estudantes e que, especialmente nas sociedades atuais, deve resultar de oportunidades

equânimes e inclusivas para que todos possam viver com autonomia diante dos inúmeros desafios desse novo tempo.

Até porque a construção de processos educativos deve ampliar o propósito da escola e considerar as múltiplas dimensões humanas; cognitivas, emocionais, sociais, corporais e culturais. Ao valorizar tais dimensões, as propostas de educação devem tornar explícita a intenção de desenvolver o estudante como um todo, e não apenas na aquisição de conhecimentos fragmentados (MOCHCOVITCH, 2001).

Dessa forma, depreende-se que:

políticas públicas, práticas de gestão, formação de professores, ações de planejamento escolar e metodologias de ensino e aprendizagem usadas por cada professor, em qualquer aula ou componente curricular, podem contribuir para o principal objetivo dessa educação: promover uma formação em que crianças, adolescentes e jovens possam aprender com excelência e também se autoconhecer de forma plena, para utilizarem seu potencial ao se relacionarem consigo mesmos, com os outros e com os desafios para estabelecerem e construírem seus projetos de vida e de comunidade (MAYO, 2004, p. 24).

Com a evolução da tecnologia, aliado a conectividade global e facilidade de acesso ao conhecimento ou às opiniões divergentes sobre um mesmo tema, explica-se que as maneiras com que se resolviam problemas no século 20 já não são mais suficientes para atender aos desafios do século 21. Isto porque vive-se em um mundo volátil, incerto e ambíguo que confere uma nova complexidade à sociedade contemporânea, na qual há exigência na busca de soluções mais ágeis e diversificadas que venham responder com urgência às necessidades, tanto individuais quanto coletivas (ALVES, 2003).

Em vista desse pressuposto, devido à fluidez e velocidade com que se pode acessar o conhecimento, situações que antes tinham pouco impacto na vida cotidiana agora refletem, e muito, em toda a sociedade. O próprio conhecimento passa a ser questionado, no que especialistas chamam da era da pós-verdade, em que a objetividade dos fatos parece ser questionada diante das crenças e ideologias (CHAUI, 1992).

Sob este prisma, há o reconhecimento de um volume cada vez maior de informações veiculando em grande velocidade, partindo de fontes não confiáveis e dispersas e com objetivos nem sempre claros. Neste contexto que ganham ainda mais

relevância as iniciativas que visam organizar e definir o amplo conjunto de competências existentes e possíveis de serem desenvolvidas por cada pessoa.

#### 4. EDUCAR PARA O PENSAMENTO CRÍTICO

A sociedade atual enfrenta uma série de crises (econômica, social, moral) que exigem a busca de novos paradigmas, capazes de responder melhor as demandas da contemporaneidade. Neste cenário, a educação aparece como uma força fundamental para a instauração de uma nova ordem mundial. Para que essa força cresça, é preciso que a educação assuma o importante papel de desenvolver uma formação capaz de garantir as condições necessárias para a superação das diversas crises que afligem toda a humanidade, sobretudo a crise das relações sociais que geralmente levam à barbárie. Não é mais possível admitir conscientemente uma realidade em que alguém seja maltratado porque é diferente ou porque pensa diferente. A diversidade presente nas relações sociais precisa ser entendida como qualidade e não como deformidade, e isso é papel da educação comprometida com o desenvolvimento pleno do ser humano.

Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas. (DELORS, 1998, p. 52)

O educar para a emancipação perpassa por uma nova concepção de educação, fundamentada no desenvolvimento da consciência crítica, que será a base para a libertação do indivíduo. Assim, cabe a escola trabalhar e favor da dominação, capacitando-o para a reflexão e ação libertadora da alienação, a partir do domínio do conhecimento (ADORNO, 2009).

Evidentemente a isto corresponde uma instituição escolar em cuja estruturação não se perpetuem as desigualdades específicas das classes, mas que, partindo cedo de uma superação das barreiras classistas das crianças, torna praticamente possível o desenvolvimento em direção a emancipação mediante uma motivação do aprendizado baseada numa oferta diversificada ao extremo (ADORNO, 2009, 170).

Na educação, vários pensadores contribuíram para o desenvolvimento de uma ação libertadora por meio da crítica pedagógica, como Bourdieu, Passeron, Baudelot, Young, Apple, Giroux, Althusser, Demerval Saviani, Paulo Freire. A intenção dos educadores críticos era explicar como a educação se tornou o que é, descrevendo a dinâmica social que a moldou dessa forma. O que implica dizer que esta é constituída de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais.

No Brasil, o pensamento crítico em educação ganhou projeção a partir de 1970, juntamente com a presença da concepção analítica e a predominância da tendência tecnicista como bases epistemológicas das teorias educacionais vigentes. Naquela época, criaram-se diversos estudos com a proposta de desenvolver a crítica da educação dominante, o que evidenciou as funções reais da política educacional que, de modo geral, eram encobertas pelo discurso político-pedagógico oficial (CHAUI, 1992).

Neste sentido, o PC tem a finalidade de fomentar a mudança derrubando os obstáculos que se cruzam no caminho da concretização da emancipação. Educar para o pensamento crítico, portanto, significa educar para uma nova ordem social, a partir de uma renovação da consciência crítica comprometida com a emancipação do sujeito (LIDEL, 2019). Ao explorar o pensamento crítico, a escola está ajudando seus estudantes a adquirir conhecimento, aprimorar teorias e fortalecer argumentos — algo essencial ao futuro profissional.

Sobre o tema, Mendes (1996) verificou que as mudanças na educação estão acontecendo em diversos aspectos, mas com a predominância ainda da racionalidade técnica, e expande-se mais, embora lentamente, a racionalidade emancipatória.

Para educar, isto é, conscientizar, é preciso lutar contra a educação, uma luta retomada incessantemente contra a educação dominante. Não apenas interrogá-la sobre a natureza de seu projeto, de sua coerência e de sua incoerência, mas, além disso, pôr em evidência sua função ideológica em relação ao contexto político, social e econômico (GADOTTI, 2000, p. 58)

O professor deve compreender a proposta pedagógica de transformação, para definir os objetivos políticos e educacionais que serão traduzidos em resultados concretos.

Mediante o contexto, é pertinente abordar sobre a educação superior no Brasil, que está sendo convocada para demonstrar qualidade e eficácia e o desenvolvimento do pensamento crítico. Na literatura encontra-se abordagens no que concerne a eficácia na

busca da excelência na formação profissional aliado ao desenvolvimento do pensamento crítico, a fim de abrir novas perspectivas sobre o mundo, promover a autoconfiança e aprendizagem mais significativa (BROOKFIELD, 1987). Dessa forma, citam-se as abordagens:

- é necessário desenvolver o pensamento crítico, pois a todo o momento tomam-se decisões e atingem-se conclusões, sem deixar de olhar novas perspectivas e reconsiderar as decisões;
- o desenvolvimento eficaz do pensamento crítico requer uma variedade de estratégias planejadas cuidadosamente, dando igual atenção para todos os domínios de competência tanto cognitivo, psicomotor e afetivo o que resultará em um aumento dos cuidados seguros, eficazes e oportunos, requer também tempo adequado para desenvolver as habilidades de pensamento crítico nos alunos e para os docentes avaliarem as mudanças;
- é preciso que os docentes fiquem alerta para não ver o pensamento crítico como uma unidade de conteúdo a ser ensinado (LIMA & CASSIANI, 2010, p. 45).

De modo geral, como mediador do conhecimento e do desenvolvimento dos estudantes, o educador deve assumir uma postura de acolhimento, escuta ativa e de promoção do protagonismo aos mesmos, que são corresponsáveis pelo processo formativo como um todo. Dessa forma, ao invés de ser o único centro detentor de respostas, o professor estimula questionamentos e a construção conjunta do conhecimento. Outro princípio básico da educação é o de que o professor faz parte da solução e não do problema, tanto quanto o estudante. Logo, é preciso reconhecer seu potencial transformador e reflexivo, como gerador de conhecimentos, ao invés de focar nas vulnerabilidades. Esta é uma condição essencial para que ele se sinta confiante e preparado para exercer seu potencial na sala de aula e na escola (GENTILI & FRIGOTTO, 2002).

Em suma, de acordo com Arroyo (2000), “a escola tem que se rever profundamente para ser democrática nas suas estruturas”. Isto significa acreditar na educação que é considerada um instrumento de luta e um espaço que pode fomentar debates entre os indivíduos, e que conseqüentemente, torná-los sujeitos sociais defensores de uma cultura própria (CALDART, 2009).



A Pedagogia da luta educa para uma postura diante da vida que é fundamental para a identidade de um lutador do povo: nada é impossível de mudar e quanto mais inconformada com o atual estado de coisas, mais humana é a pessoa. O normal, saudável, é estar em movimento, não parado. Os processos de transformação são os que fazem história (CALDART, 2009, p. 52)

Para se conseguir tal intento, faz-se necessário destruir valores negativos alicerçados ao longo da história da humanidade. Para isso, o professor deve ter coragem, vontade e persistência e se fortalecer contra a massificação cultural impregnada nos sistemas de ensino, por meio da articulação entre o discurso e a prática (FREIRE, 2000).

## 5. POR QUE O PENSAMENTO CRÍTICO?

Acredita-se que o PC só tem valor quando possibilita compreender, usufruir ou modificar a realidade. Ou seja, transformar o sujeito para que este seja capaz de mudar o seu meio social.

Esta afirmação vem ganhando força, pois o pensamento crítico está tendo cada vez mais espaço nas pautas de discussões sobre o que é preciso para desenvolvê-lo. É uma das competências considerada relevante para que cada pessoa possa analisar, filtrar, selecionar e usar informações, estabelecendo novas conexões entre saberes e criando diversas possibilidades de uso dos dados e pontos de vista (LIMA & CASSINI, 2010).

Neste sentido, o pensamento tem que ser: Significativo, para corresponder às necessidades do educando; crítico, para não se conformar com a aparência; criativo, para ser aplicado, transferido para outras situações; duradouro, para que o sujeito esteja apto a interferir na realidade (CALDART, 2009).

Sobre isso, recentemente, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), destacou duas competências: a criatividade e o pensamento crítico, cujos resultados de um grande projeto colaborativo com esse enfoque foram apresentados em 2019, com a participação do Brasil. Na Conferência Internacional “Habilidades de Criatividade e Pensamento Crítico na Escola: Avançando a Agenda”, representantes de Ministérios da Educação de diversos países, educadores, pesquisadores e atores da sociedade civil organizada compartilharam suas análises sobre

a urgência de apoiar professores para promover o desenvolvimento dessas competências entre os estudantes (LIMA & CASSINI, 2010).

Com base no pressuposto acima citado, há um consenso de que a educação formal deve contribuir com a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes. No entanto, esse objetivo é dificultado por um entendimento limitado sobre como esse tema pode ser inserido no cotidiano das escolas.

Promover a criatividade e o pensamento crítico de formas mais sistemáticas e efetivas requer o desenvolvimento de estratégias e ferramentas que auxiliem professores, estudantes e formuladores de políticas públicas a articular essas competências de forma mais visível e tangível, especialmente como parte do currículo (LIMA & CASSINI, 2010, p. 69)

Além do que educadores comprometidos com o desenvolvimento do pensamento crítico argumentaram sobre o papel dessas duas competências nas sociedades atuais, e defenderam a necessidade de avançar nas abordagens e iniciativas de qualidade para inserir a criatividade e o pensamento crítico nas escolas.

De modo específico, o pensamento crítico também costuma ser visto de forma simplificada, e muitas vezes são associados a posturas negativistas, resistentes a qualquer informação ou posição diferente, e até mesmo ao ceticismo puro. É oportuno salientar que no século 21 se possa ampliar essa compreensão, com a identificação das diversas facetas e etapas necessárias para se ter uma posição embasada em pensamento crítico de forma propositiva para resolução de problemas (MAYA, 2004).

Assim como na criatividade, no pensamento crítico não se pode considerar que é apenas uma competência “inata”, onde as pessoas já nascem, e sim algo que pode ser adquirido por ser estimulado entre todos, cujos efeitos são notáveis no dia a dia em uma sociedade que demanda, cada vez mais, de tomadas de decisões, de análise de informações de todos os tipos e construção de posicionamentos sobre as mais diversas temáticas.

Visto dessa forma, essa é também uma característica valiosa para todas as pessoas, e não específica de apenas um campo do conhecimento ou área de atuação, pois,

O pensamento crítico é uma competência que habilita a pessoa a se posicionar de modo racional e analítico frente a situações do cotidiano e,

portanto, se manifesta sempre que alguém se depara com alguma informação, situação ou atitude de outras pessoas e busca fazer uma análise de sua validade (compreendendo os fatos, a lógica, a coerência argumentativa etc.), sua origem (quem e o que motivou a construção e divulgação da informação) e finalidade (a quem a informação pretende chegar e com qual objetivo) Aproxima-se do pensamento filosófico (lógica, por exemplo) e científico, pois é entendido como uma expressão de racionalidade (LIMA & CASSINI, 2010, p. 70).

Partindo da afirmação acima, quando o pensamento crítico se mostra bem desenvolvido, este se caracteriza pela superação de simplificações e egocentrismos por meio de: informação que não é categorizada simplesmente como boa ou má, adequada ou inadequada, algo que alguém gosta ou não, no qual se expressa pela problematização, decomposição e ressignificação da informação ou situação (LIMA & CASSINI, 2010, p. 70).

## **6. AS ETAPAS ENVOLVIDAS NO PENSAMENTO CRÍTICO**

Em todos os aspectos, o Pensamento Crítico evita que as mentes cheguem diretamente as conclusões, porque direciona o raciocínio para as etapas lógicas que tendem a ampliar o leque de perspectivas, aceitando descobertas, deixando de lado preconceitos pessoais e considerando possibilidades razoáveis. As etapas, conforme Morelli (2020) são: Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Ação.

1. Conhecimento – Refere-se na organização das Informações Disponíveis com a seleção e avaliação da qualidade destas informações, ou seja, busca identificar o argumento ou o problema de fato que precisa ser resolvido, cujo objetivo é o de obter um entendimento profundo sobre o mesmo (MORELLI, 2020).

2. Contextualização do conhecimento – Significa o aprofundamento da informação que se estrutura a partir da contextualização e de uma visão de mundo. Desse modo, o sujeito crítico deve ser capaz de localizar outras informações que se articulam com as outras, por meio da capacidade de leitura de mundo e do uso de outros saberes para se posicionar frente à informação. Assim, a contextualização da informação baseado nos conhecimentos prévios faz com que o conteúdo seja apropriado pela pessoa também de forma subjetiva, pois se relaciona com as outras experiências que o indivíduo já teve e com sua visão de mundo (MORELLI, 2020).

3. Decomposição e análise de validade - Uma informação é composta por argumentos e fatos. Para analisar sua validade, deve-se avaliar a coerência e a razoabilidade entre argumentos, fatos e conclusões. Desse modo, o pensamento crítico envolve a apropriação consciente de um método mental de análise do conhecimento e das informações, que permite a identificação de falácias e de *fake News* (MORELLI, 2020).

4. Reflexão e ressignificação - Após entender a informação, contextualizá-la, analisar sua pertinência e validade, o sujeito crítico pode refletir sobre o modo como o pensamento crítico se expressou na situação dada, quais pontos podem ser aperfeiçoados, dar um sentido para o processo e, muitas vezes, utilizá-lo para fazer uma escolha ou tomar um posicionamento, no qual circunscreve a informação com base em sua análise (MORELLI, 2020).

## 7. CONCLUSÃO

Assim como a criatividade, o pensamento crítico é uma competência complexa e híbrida, pois é formada por componentes cognitivos (conhecimento sobre o assunto, por exemplo) e socioemocionais (autogestão, abertura ao novo) que possibilitem a análise de uma informação.

Em suma, a transformação escolar apresenta caminhos que passam por um ensino aprendizagem que desafia o educador a optar pela libertação dos indivíduos e a prática diária libertadora necessita de uma proposta político-social que seja emancipatória, e para que isso ocorra há necessidade de ações educacionais passarem pelo pensamento crítico.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ALVES, Rubens. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que existisse**. SP: Campinas: Papirus, 2003

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre. Imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BIBIANO, Bianca. **A escola perdeu sua função social no Brasil**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/funcao-social-escola.htm>. Acesso em: 9 fev. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto**. São Paulo: Cortez, 1995.

BROOKIFIELD, S.D. **Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting**. San Francisco, CA: JosseyBass, 1987.

BRUNER, Jerome. **Realidade Mental Mundos Possíveis**. Porto Alegre: Artmed. 1986. 119 páginas

BUENO, José Geraldo Silveira. **Função social da escola e organização do trabalho pedagógico**. 2010. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/funcao-social-escola.htm>. Acesso em: 9 fev. 2021.

CARBOGIM, F.D.C., et al. Teaching critical thinking skills through problem-based learning. **Texto & Contexto Enfermagem**, 2017; 26. doi:10.1590/0104-07072017001180017

CARDOSO, L.S, et al. O pensar da enfermagem em serviço de urgência e emergência intra-hospitalar. **Revista de Enfermagem UFPE** on line, 2016; 10: 4524-4531. doi:10.5205/1981-8963-v10i12a11519p4524-4531-2016.

CASSIANE, S.H.B, et al. A situação da educação em enfermagem na América Latina e no Caribe rumo à saúde universal. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 2017; 25: e2913. doi:10.1590/1518-8345.2232.2913.

CIAVATTA, M. **O Golpe Civil-militar e o pensamento crítico em trabalho e educação**. Seminário de Produção Científica do Grupo THESE, UFF, UERJ e EPSJV-Fiocruz, dezembro de 2014.

CHAUÍ, M. **O discurso competente: crítica e ideologia**. São Paulo: Moderna, 1992.

CONE, C.; GODWIN, D.; SALAZAR, K.; BOND, R.; THOMPSON, M.; MYERS, O. Incorporation of an Explicit Critical-Thinking Curriculum to Improve Pharmacy Students' Critical-Thinking Skills. **Am J Pharm Educ**, v. 80, n. 3, 2016. DOI: 10.5688/ajpe80341

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ENDERS B. C. BRITO, R. S. MONTEIRO, A. I. de. Análise conceitual e pensamento crítico: uma relação complementar na enfermagem. **Rev Gaúcha Enferm**, v. 25, n. 3, p. 295-305, 2004. Disponível em: Acesso em: 4 fev. 2021.

FARIA, J. H. de. Economia política do poder: uma proposta teórico metodológica para o estudo e a análise das organizações. Recife: II Encontro Nacional de Estudos Organizacionais, 2002. **Anais do ENEO** [CD-Rom]. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.



\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2000.

FROMM, E. **Psicanálise da sociedade contemporânea.** 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis.** São Paulo: Cortez, 2000.

GARRET, M.; SCHOENER, L.; HOOD, L. Debate: a teaching strategy to improve verbal communication and critical thinking. **Nurse Educator**, v. 21, n. 4, p. 37-40, 1996

GUEDES, I. **Conhecimento científico, senso comum e senso crítico.** 13 setembro. 2019. Disponível em: <https://www.icguedes.pro.br/conhecimento-cientifico-senso-comum-e-senso-critico>. Acesso em 5 fev. 2021.

GUZO, G. B.; LIMA, V. M. do R. O desenvolvimento do pensamento crítico na educação: uma meta possível? **Educação Unisinos**, v. 22, n. 4, p. 334-343, outubro/dezembro 2018. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2018.224.11/60746614>. Acesso em 3 fev. 2021.

GUZZO V, GUZZO GB. **O pensamento crítico como ferramenta de defesa intelectual.** Conjectura: Filosofia e Educação, 2014; 20: 64-76.

HORKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica.** São Paulo: Nova Cultural, 2000.

JACOBS, P.M.; OTT, B.; SULLIVAN, B.; ULRICH, Y. An approach to defining and operationalizing critical thinking. **J. Nurs. Educ.**, v. 36, n. 1, p. 19-22, 1997.

JAMESON, F. **O marxismo tardio: Adorno, ou a persistência da dialética.** São Paulo: Editora da UNESP: Editora Boitempo, 1997.

KASPER, H. **O processo de pensamento sistêmico.** 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/9013/000288315.pdf>. Acesso em 11 fev. 2021.

LIMA, M. A. da C.; CASSIANI, S. H. de B. Pensamento crítico: um enfoque na educação de enfermagem. **Rev. latino-am. nfermagem - Ribeirão Preto - v. 8 - n. 1 - p. 23-30 - janeiro 2010.**

LIPMAN, M. **O pensar na educação.** 4a ed., Petrópolis, Vozes, 402 p., 2008

MAYO, P. **Gramsci, Freire e a educação de adultos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MAX, W. **A teoria do pensamento produtivo**. 1982. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11728/11728\\_5.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11728/11728_5.PDF). Acesso em 11 fev. 2021.

MENDES, M.M.R. **O ensino de graduação em Enfermagem no Brasil, entre 1972 e 1994** - mudanças de paradigma curricular? Ribeirão Preto, 1996. 312 p. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo

MENEGHETTI, F. K. **As organizações e a sociedade unidimensional: as contribuições de Marcuse**. Recife: II Encontro Nacional de Estudos Organizacionais, 2002. Anais do ENEO [CD-Rom]. 2002.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 2001.

OLIVEIRA, M. A. C. **Raciocínio indutivo**. 2012. Disponível em: <https://www.infoescola.com/filosofia/raciocinio-indutivo>. Acesso em 11 fev. 2021.

PAUL, R. e ELDER, L. **O guia do pensamento crítico**. Conceitos e ferramentas. Fundação para o pensamento crítico, 2008. Disponível em [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org). Acesso em 8 de fev. 2021.

PECOTCHE, C. B. A arte de ensinar e a vontade de aprender. **Coletânea da Revista Logosofia**, v. 2. São Paulo: Logosófica, 2005a. p. 163-167

PIAGET, J. **As Formas Elementares da Dialética**. (Luiz, F.M. Trad.) São Paulo: Casa do Psicólogo. 1996 (Original publicado em 1980).

SIEGEL, H. **Educating reason: Rationality, critical thinking and education**. Nova York, Routledge, 191 p., 1988

TSINGOS-LUCAS, C.; BOSNIC-ANTICEVICH, S.; SMITH, L. A Retrospective Study on Students' and Teachers' Perceptions of the Reflective Ability Clinical Assessment. **Am J Pharm Educ**, v. 80, n. 6, 2016. DOI: 10.5688/ajpe806101.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VILAÇA, M. L. C.; ARAÚJO, E. V. F. de. (Orgs.). **Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital**. Universidade Unigranrio, Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.



## ***Capítulo 6***

---

# **A INCLUSÃO DE NOÇÕES DE ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**DOI: 10.29327/589113.1-6**

Daniel Guilherme Marquezani Silva  
Jane Sthefany Lazame Palmerim



## A INCLUSÃO DE NOÇÕES DE ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*Daniel Guilherme Marquezani Silva*

*Jane Sthefany Lazame Palmerim*

### RESUMO

A deficiência visual, conhecida como cegueira ou deficiência visual, é uma perda da acuidade visual que limita a percepção de estímulos através dos olhos e, muitas vezes, causa prejuízos cognitivos, emocionais, sociais e principalmente funcionais. O objetivo deste artigo é analisar a importância de desenvolver os conceitos de orientação e mobilidade nas aulas escolares de educação física pois, nessa disciplina, o movimento é um objeto de aprendizagem cuja finalidade é a autonomia e o desenvolvimento integral do indivíduo. O presente artigo possui como base a pesquisa bibliográfica, como principal fonte de pesquisa, e insights sobre os fatores que descrevem esse déficit. Segue-se para a identificação dos conceitos de orientação e mobilidade e, por fim, relaciona-se a formação de sentido de tais experiências nas aulas de Educação Física. A partir desse ponto de vista, conclui-se que é necessário desenvolver os conceitos de orientação e mobilidade nas aulas de educação física na escola pois a falta de estímulos de movimento ameaça diretamente a interação de uma pessoa deficiente visual com o meio ambiente, contribuindo para o atraso no seu desenvolvimento.

**Palavras-chaves:** Deficiência visual. Orientação e mobilidade. Educação Física.

### 1. INTRODUÇÃO

Atualmente, os professores enfrentam enormes desafios no processo de inclusão de alunos com deficiência visual devido à especificidade apresentada pelos alunos com deficiência visual e seu nível de desenvolvimento, exigindo que os professores organizem com antecedência o que é abordado e, além disso, a adequação de ferramentas e procedimentos, para o verdadeiro processo de ensino. Esse fato gera algum desconforto, pois muitos professores apresentam resistência à mudança. Minetto (2008) destacou: "Quanto mais sabemos sobre um fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante deles. O novo gera insegurança e instabilidade e precisa ser reestruturado, mudado". Cabe, portanto, aos professores desenvolver novas atitudes e habilidades para compreender as características dos alunos com deficiência visual para que possam intervir de forma positiva nos momentos de aprendizagem.

Vivemos um momento histórico onde os elementos visuais são constantemente estimulados, nutrindo nossas imaginações, consumos, aspirações e conquistas. Nesse

sentido, os alunos com deficiência visual estão em desvantagem em relação aos videntes, pois, além de atrasos em seu desenvolvimento devido à dificuldade em construir conceitos por meio de símbolos e elementos abstratos, ainda apresentam atrasos no movimento, na socialização, aspecto, e emoção. (Júnior e Santos, 2007). Nesse contexto, o esporte contribui como ferramenta inclusiva, pois ajuda a liberar as dificuldades enfrentadas, pois cria as condições para uma maior autonomia e o desenvolvimento de habilidades que contribuem para a realização de potencialidades.

A relevância de escrever um ensaio sobre o desenvolvimento do conceito de orientação e mobilidade na educação física escolar se dá porque o tema faz parte dos aspectos cognitivos e sociais do desenvolvimento da disciplina e tem despertado o debate sobre a importância do tema Educação esportiva inclusiva. Este trabalho desenvolverá inicialmente a conceituação e caracterização da deficiência visual através da obra do autor que contribui para um melhor entendimento. Em seguida, discutirá a contribuição dos conceitos de orientação e mobilidade para a autonomia dos alunos com deficiência visual. Portanto, o aumento do conceito de orientação e mobilidade nas aulas de educação física escolar contribuirá para o desenvolvimento humano e autonomia dos alunos com deficiência visual. Por fim, serão publicadas impressões e sentimentos sobre as contribuições para os temas abordados nas aulas de educação física e a necessidade de reflexão sobre o papel docente.

## **2. DEFICIÊNCIA VISUAL**

Deficiência visual é o termo usado para descrever indivíduos que são deficientes visuais ou que necessitam de adaptações especiais para permitir que funcionem visualmente em condições abaixo da média, incluindo aqueles sem visão útil. As pessoas com deficiência visual se dividem em duas categorias: baixa visão e cegueira.

Para Faye e Barraga (1985), indivíduos com baixa visão são "pessoas cujas condições variam desde condições que indicam projeção de luz até o ponto em que a diminuição da visão interfere ou limita seu desempenho".

Ainda segundo Faye e Barraga (supra), indivíduos com visão baixa ou abaixo do normal são aqueles que apresentam uma resposta visual diminuída, mesmo após tratamento e/ou correção óptica convencional.

A deficiência visual pode ser consequência de causas congênitas, que surgem desde a concepção até o nascimento, bem como de causas adquiridas que ocorrem após o nascimento.



Costa (2009) assim coloca:

Uma pessoa com deficiência visual é uma pessoa normal que não pode ver ou tem uma visão deficiente. Ou seja, nada fica atrás da natureza nele. No entanto, devido ao estreitamento das oportunidades de experimentação, relações familiares e/ou sociais inadequadas e intervenções educacionais inadequadas, pode retardar o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e psicomotor em relação aos indivíduos com visão normal. grupo de idade.

Quando ocorrem, esses atrasos são mais acentuados no domínio motor devido às limitações das experiências motoras da pessoa com deficiência visual em vários níveis, conforme citado por Pedrinelli (1994). As limitações podem ser percebidas na área da imagem corporal, equilíbrio, postura, marcha, expressividade corporal, diminuição do tônus muscular, entre outras.

Atrasos cognitivos são facilmente notados, principalmente nas dificuldades de formação e uso de conceitos, pois sua capacitância limitada de captar estímulos visuais afeta negativamente a relação entre objetos percebidos e palavras.

### **3. ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE**

Primeiramente, é preciso abordar os conceitos de orientação e mobilidade, para que possamos traçar uma reflexão sobre seu papel na autonomia do deficiente visual.

Segundo Wojnacki (1989), a orientação é entendida como "a capacidade de reconhecer o ambiente e confirmar sua posição em relação a ele". Dessa forma, a consciência corporal, a percepção de objetos e espaço, o comportamento motor e o uso correto desses conhecimentos afetam a capacidade de condução do indivíduo. Desenvolve-se através de repetidas experiências sensório-motoras no ambiente.

Wojnacki (ibid.) também entende a mobilidade como a capacidade física de se mover com propósito, eficiência e segurança pelo ambiente da forma mais independente possível de um lugar para outro. Inclui tanto as percepções obtidas por meio da orientação quanto a capacidade do corpo de se mover no espaço.

O movimento independente é a tarefa mais difícil para os deficientes visuais. Para que a orientação e a mobilidade sejam efetivas, ele deve compreender o ambiente em que se encontra, utilizar informações obtidas por meio de outros sentidos,

principalmente a audição, obter informações verbais, utilizar técnicas de proteção, bastão longo ou guias psíquicos.

O objetivo de desenvolver as habilidades de orientação e movimento dos alunos com deficiência visual é permitir sua capacidade de se mover de forma eficiente e suave, segura e independente em condições internas e externas, o que garante sua imobilidade.

#### **4. NOÇÕES DE ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

A pessoa com deficiência visual, seja ela cega ou amblíope, sempre terá como objetivo a integração social. Pessoas com deficiência visual, geralmente, não são inclinadas à atividade física, especialmente atividades vigorosas (Laughlin, 1975; Stamford, 1875). A inatividade física não só reduz a capacidade funcional, mas também promove o desenvolvimento de distúrbios hipocinéticos, que encurtam sua vida.

A falta de visão reduz a curiosidade natural de uma criança deficiente para descobrir e limita sua participação ativa na descoberta do mundo. O medo de bater em objetos e a superproteção dos pais e educadores aumenta a inatividade e o isolamento.

Os movimentos propiciados pelas aulas de Educação Física podem contribuir para a mudança desse paradigma pois, por meio de exercícios físicos, os alunos com deficiência fortalecem sua autoconfiança. O treino regular torna-o mais seguro e independente, o que favorece um melhor estado de saúde, uma melhor atitude, porque a consciência corporal é estimulada pelos movimentos do corpo. A harmonia dos movimentos melhora, porque os movimentos tornam-se mais naturais e menos mecânicos, o que contribui para a sua melhoria . movimento

Nesse sentido, as aulas de educação física são um espaço incentivador para aprender sobre seu corpo. A partir daí, ele começa a descobrir seu ambiente, o que o estimula a explorar o mundo.

Buell (1985), no entanto, sugere que pessoas cegas experimentam mais estresse ao realizar atividades rotineiras. Portanto, ao nivelá-los, o movimento também deve ser considerado, pois a falha da missão pode afetá-lo.

A capacidade de se movimentar é fundamental para a qualidade de vida de todos. Portanto, os deficientes visuais necessitam de técnicas específicas para obter sucesso em seu movimento, reduzindo a probabilidade de erros e acidentes que podem

prejudicar sua experiência motora. Essas técnicas visam aumentar suas chances de sucesso pois são fator de motivação, vitória e independência.

Nesse sentido, o tratamento dos conceitos de familiarização e movimento nas aulas escolares de educação física visa promover a segurança dos cegos em seu movimento, o que facilita sua integração social e integração ao meio ambiente. A atividade motora é essencial para o desenvolvimento global e específico do movimento.

De acordo com Barber e Lederman (1988), "o movimento no espaço resulta inteiramente do sistema háptico, que usa tanto a pele quanto a informação cinestésica". Assim, o reconhecimento do espaço pelo aluno com deficiência deve ser feito não apenas com as mãos, mas com todo o corpo. Desta forma, a independência do aluno com deficiência visual somente se efetiva quando ele entra no programa de orientação e movimento.

Ressalta-se que o início dos programas de orientação e mobilidade deve ocorrer o mais cedo possível, paralelamente à vida acadêmica do aluno, criando condições psicológicas, sociais e físicas que promovam a conscientização da atividade de movimento, para que fase de alguns; as técnicas acabaram.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão deste estudo é que a deficiência visual é caracterizada por uma diminuição da percepção visual, o que prejudica diretamente a interação do indivíduo com o meio em que vive, o que contribui para retardar seu desenvolvimento e aquisição de atitudes . que limitam seu repertório motor, autoestima e criam sentimentos de incompetência e insegurança.

Nesse sentido, a educação física desempenha um papel importante no desenvolvimento da autonomia de descoberta dos alunos com deficiência visual, pois o objeto de aprendizagem nessa disciplina é o movimento. O treinamento físico regular estimula a melhora da aptidão física dos alunos com deficiência, o que é essencial para a aprendizagem da orientação e mobilidade, pois gera conhecimento sobre o próprio corpo e suas possibilidades.

O desenvolvimento de técnicas de orientação e movimento nas aulas de educação física escolar promove a consciência corporal, justiça, adoção de atitudes positivas, postura, caminhada, adoção de hábitos saudáveis e integração social do aluno.

Por fim, ressalta-se que é importante promover os conceitos de orientação e mobilidade nas aulas de educação física já desde cedo, pois a ampliação dos repertórios

de movimento na primeira infância promove maior autonomia e segurança das deficiências dos alunos no futuro. . independência

## REFERÊNCIAS

BARBER, P. O.; LEDERMAN, S. J. **Encoding Direction in Manipulatory Space and the Role of Visual Experience**. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, p.99-106, mar., 1988.

BUELL, C. **Blind Athletes Who Compete in the Mainstream in: Berridge, M.; Ward, G. (Eds.). International perspective on adapted physical activity**, p.173-178. Illinois: Human Kinetics Publishers, 1985.

COSTA, C. S. L. et al. **Análise do conceito de deficiência visual: considerações para a prática de professores**. In: COSTA, M. P. R. (Org.) *Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes*. São Carlos: EDUFSCar, 2009, p. 47-62

FAYE, E.; BARRAGA, N.C. *The low vision patient*. Grune e Stratton, 1985.

JUNIOR, W. R.; SANTOS, L. J. M. **Judô como atividade pedagógica desportiva complementar em um processo de orientação e mobilidade para portadores de deficiência visual**. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Nº 35, 2001. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd35/judo.htm>; Acessado em: 22/05/2019.

LAUGHLIN, S. **A WalkingJogging Program for Blind Persons**. *The new outlook for the blind*, 69, p.312-313, 1975.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

PEDRINELLI, V. J. *Educação Física Adaptada: Conceituação e Terminologia*. In: *Educação Física e Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência*. Brasília: MECSEDES, SESI-DN, 1994, p. 7-10.

STAMFORD, B. A. **Cardiovascular Endurance Training For Blind Persons**. *The new outlook for the blind*, 70, p.308-311, 1975.

WOJNACK, D. **Orientação e Mobilidade para as pessoas Visualmente Deficientes com Desvantagens Adicionais**. Vinã Del Mar, Chile [s.n], 1989







Prezados(as) leitores(as),

É com muita satisfação que apresentamos o décimo terceiro volume da Coleção intitulada "ESTUDOS AVANÇADOS INTERDISCIPLINARES", que reúne em seus capítulos pesquisadores de diversas instituições com discussões e temáticas que circundam uma gama de possibilidades de pesquisas e de relações dialógicas que certamente podem ser relevantes para o desenvolvimento social brasileiro a partir de uma ótica que contempla as mais vastas questões da sociedade. Tal obra visa dar publicidade a estudos e pesquisas frutos de árduos trabalhos acadêmicos que decerto contribuem, cada um a seu modo, para o aprofundamento de discussões em suas respectivas áreas pois são pesquisas germinadas, frutificadas e colhidas de temas atuais que estão sendo debatidos nas principais universidades nacionais e que refletem o interesse de pesquisadores no desenvolvimento social e científico que possam impactar positivamente a qualidade de vida de homens e de mulheres.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados, esperamos que os textos publicados contribuam para a formação intelectual e a reflexão crítica dos alunos, professores e demais leitores. Desejamos ressaltar, em nome de todos que compõem a Editora Enterprising, a nossa gratidão para com os pesquisadores cujos trabalhos aparecem aqui reunidos, que diante da dedicação, temos a oportunidade de nos debruçar acerca de assuntos atuais e pertinentes.

Sejam bem-vindos e tenham proveitosas leituras!



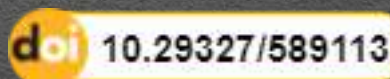
**Editora Enterprising**

www.editoraenterprising.net

E-mail: [contacto@editoraenterprising.net](mailto:contacto@editoraenterprising.net)

+55 61 98229-0750

CNPJ: 40.035.746/0001-55



ISBN 978-65-845-4626-4



9 786584 546264 >