

Luana Frigulha Guisso

Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES 2

**Teoria e prática em educação,
ciência e tecnologia**



DIÁLOGO
EDITORIAL

Luana Frigulha Guisso e
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 2:

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

1ª edição

Vitória
Diálogo Comunicação e Marketing
2022

Diálogos interdisciplinares 2: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia
© 2022, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira.

Projeto gráfico e editoração
Diálogo Comunicação e Marketing

Capa e diagramação
Ilvan Filho

1ª edição

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537 Diálogos interdisciplinares 2: teoria e prática em
educação, ciência e tecnologia / organização Luana
Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira. -

Vitória, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2022. -

266 p. : il. foto. color. ; 24 cm.

ISBN 978-85-92647-66-7
DOI 10.29327/564118

1. Educação. 2. Abordagem interdisciplinar do
conhecimento. I. Guisso, Luana Frigulha. II. Oliveira,
Ivana Esteves Passos de.

CDD – 370

Conselho Editorial

Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

Dra. Luana Frigulha Guisso

Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Dra. Sônia Maria da Costa Barreto

Apresentação

A Diálogo Editorial, em parceria com o Mestrado em Ciência Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré, respaldado por um conselho editorial representado por Doutores e Pós-Doutores, coordenou a editoração desse compilado de dissertações acadêmico-profissionais, implementadas, por docentes e discentes, em diversas áreas do saber, no intuito de propiciar a perpetuação da consolidação dos conhecimentos construídos em investigações na perspectiva transversal das ciências, tecnologia e educação.

O e-book reúne elementos teóricos sobre as áreas supracitadas, e lança foco nas ferramentas criadas durante o processo de investigação, na confluência da prática com a teoria, as quais consolidam novas metodologias e inovação tecnológica, na premissa da criação de caminhos criativos, inovadores e sistematizados pela valorização das tradições e da cultura.

O e-book “Diálogos Interdisciplinares 2: teoria e prática em educação, ciência e tecnologia” apresenta um trabalho incansável de pesquisa desenvolvido pelos alunos e orientadores do curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré.

É importante ressaltar que a leitura de tal compilado é um convite para quem deseja expandir seus estudos em contextos de interdisciplinaridade em Educação, Saúde e História, bem como compreender um pouco mais sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, a educação quilombola, o papel da escola na promoção de uma alimentação saudável, o desinteresse escolar, professores de educação física e as redes de diálogos, práticas de convivência e fortalecimento de vínculos com grupos de gestantes, entre outros temas que estão disponíveis.

É preponderante ressaltar que esta coletânea tem a sua tessitura resultante de investigações sobre práticas do cotidiano escolar, escritas sob o olhar contemplativo, observador e reflexivo, o qual alimenta reflexões, que vencem, na obstinação de seus autores, os muros das escolas, reverberando nas comunidades, para buscar ganhar notoriedade e inspirar outros estudos.

***Dra. Luana Frigulha Guisso e
Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira***

Sumário

| | |
|--|-----|
| EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA “ORCI BATALHA” DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES | 08 |
| Cláudia Márcia Corrêa de Jesus e André Luis Lima Nogueira | |
| CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 26 |
| Cristiely Monteiro da Silva e Luana Frigulha Guisso | |
| O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DE UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA EMEF PLURIDOCENTE JIBOIA DE PRESIDENTE KENNEDY-ES | 41 |
| Daniele Alves Mesquita e Daniel Rodrigues Silva | |
| DESINTERESSE ESCOLAR DE ESTUDANTE DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM PROBLEMA A SER ENFRENTADO PELA ESCOLA E A FAMÍLIA | 63 |
| Dilméia Fernandes Pacheco da Silva e Nilda da Silva Pereira | |
| PRÁTICA DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS COM GRUPOS DE GESTANTES DO CRAS DE PRESIDENTE KENNEDY | 85 |
| Elisangela Moraes Ayres e Daniel Rodrigues Silva | |
| COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA VIA REDES DE DIÁLOGOS | 103 |
| José Rodrigo Brioli Polonini e José Roberto Gonçalves de Abreu | |
| ENTENDENDO A DISFUNÇÃO ERÉTIL MASCULINA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA | 129 |
| Josima Lima Oliveira e Daniel Rodrigues Silva | |

| | |
|---|-----|
| O IMPACTO DAS RECEITAS DOS ROYALTIES DO PETRÓLEO SOBRE OS INVESTIMENTOS EM EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES | 144 |
| Leandra Fontana Tonon | |
| A ATUAÇÃO DAS ESCOLAS NA DETECÇÃO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS | 160 |
| Leidiane Chaves da Cruz e Luciana Teles Moura | |
| A REALIDADE DA SÍFILIS EM GESTANTES DO ESPÍRITO SANTO E AS IMPLICAÇÕES TRAZIDAS PARA O EXERCÍCIO DA ENFERMAGEM | 174 |
| Lusiane Lima Oliveira e Luciana Barbosa Firmes Marinato | |
| A HISTÓRIA NOSSA DE CADA DIA: PRESIDENTE KENNEDY 1964- 2019, NA VISÃO DOS ALUNOS DA EJA | 185 |
| Milene da Silva Rodrigues Carvalho e Sebastião Pimentel Franco | |
| O ENSINO DE HISTÓRIA E A ATUAÇÃO DO DOCENTE: PRINCIPAIS ABORDAGENS SOBRE O ESTUDO DE HISTÓRIA LOCAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 200 |
| Poliana Nicoli Fontana e Luana Frigulha Guisso | |
| CONTRIBUIÇÕES DO FISIOTERAPEUTA NO TRABALHO DOS CUIDADORES DE ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL NO MUNICÍPIO DE MUQUI-ES | 213 |
| Sirlene de Oliveira Mario Inacio e José Roberto Gonçalves de Abreu | |
| MARKETING DIGITAL EM MICROS E PEQUENAS EMPRESAS | 227 |
| Thiago Coelho Scherrer de Souza e Sara Dousseau Arantes | |
| IMPACTOS DOS ESPAÇOS PARA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I | 245 |
| Urbano da Silva Batista e Juliana Cassani Martins | |
| OS AUTORES | 262 |

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA "ORCI BATALHA" DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES

Cláudia Márcia Corrêa de Jesus
André Luis Lima Nogueira

INTRODUÇÃO

Garantida pela Constituição Federal (1988), a educação é direito de todos e de responsabilidade do Estado, sendo uma prática social, política e de desenvolvimento humano presente em diferentes espaços, principalmente o escolar. Sendo assim, entende-se que a formação escolar é o primeiro exercício de cidadania e que por meio dela os sujeitos têm acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos.

A lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade de ensino de história e cultura afro- africana na educação básica, foi editada no início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 9 de janeiro de 2003, e seguida pela publicação das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico -raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana", em outubro de 2004.

De acordo com Pereira (2008), o advento da Lei 10.639/2003 se deu em meio a um intenso debate social amplificado pela grande mídia, que expressava os primeiros impactos da implantação de programas de ação afirmativa em algumas universidades brasileiras. O texto das "Diretrizes" apresenta dimensões normativas relativamente flexíveis, sugerindo referências, conteúdos e valores para a ação docente, em consonância com o pressuposto formativo e educativo da valoriza-

ção da pluralidade cultural– mote, aliás, já presente nos temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998.

Como é sabido, tivemos uma longa experiência colonizadora no Brasil (ou melhor definido, América portuguesa). Dentre as facetas desse processo está o uso de mão de obra cativa, tanto de indígenas como principalmente dos africanos escravizados por diferentes rotas de tráfico (SCHWARCZ e STARLING, 2015). Nesse sentido, os quilombos seriam uma das principais formas – efetivas e simbólicas – de resistência dos escravizados, fundamentalmente os africanos, contra as agruras e violências do cativo.

De acordo com Gomes (2013), as sociedades escravistas conheceram diversas formas de resistência, destacando-se as fugas individuais e as comunidades de fugitivos. Nas áreas urbanas as dificuldades para capturar os cativos eram grandes, e por isso os jornais ficaram abarrotados de anúncios de fugas. Ainda mais difícil era capturar os fugitivos que formavam quilombos/mocambos.

No Brasil, os quilombos são apontados como lugares de refugiados negros ou escravos fugidos, angariando, em alguns casos, ao longo de sua existência, outros grupos subalternos, a exemplo de crioulos, forros ou alforriados, mestiços pobres grupos indígenas, etc. Porém, o seu significado vai além desse conceito, os quilombos foram formados “[...] pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implementação de uma outra forma de vida, de uma outra estrutura política na qual se encontram todos os tipos de oprimidos.” (MUNANGA & GOMES, 2006 p. 71).

Ainda lastrados pelas discussões propostas por Munanga e Gomes, para além da resistência à escravidão, os quilombos também construíram vínculos fraternos (e hierárquicos), de solidariedade, de convivência e que até nos dias atuais, vêm se transformando e fortalecendo a cultura negra.

Apresentaremos a seguir fragmentos do embasamento teórico que versou a pesquisa e o resultado das entrevistas realizadas.

TRÁFICO E ESCRAVIDÃO NO BRASIL: ALGUMAS ABORDAGENS HISTÓRICAS

A escravidão estabelecida, no Brasil tão logo se iniciou a colonização, foi marcada pela violência, em razão da quais muitos escravizados – fossem, inicialmente nativos, fossem africanos e seus descendentes – preferiram fugir a viver sob o regime do terror. Desse modo, as fugas de escravos foram tornando-se uma realidade: inicialmente os escravos fugiam em pequenos números em busca de um lugar isolado para viver e, quando se adaptavam a lugares geralmente isolados, abriam caminhos para acolher outros negros.

O Brasil foi o último país ocidental a abolir a escravidão, a qual permaneceu por três séculos. A escravidão no Brasil é posterior da descoberta dos portugueses e, antes de usar a mão de obra negra, aproveitou-se a indígena.

De acordo com Silva (2018), o comércio de almas e o trabalho dos escravizados, durante cerca de quatro séculos, da África à América, mostrou-se especialmente perverso porque os seus efeitos se prolongaram nos descendentes dos que lhe sofreram a violência. Assim, seguindo ainda dos argumentos do autor, se em quase todas as sociedades se discrimina e socialmente se exclui, humilha ou rebaixa quem tem antepassado escravo, este podia em muitas delas - em Roma, por exemplo, ou em Axante, ou no Mali - conseguir esconder sua origem, porque cativo e homens livres não diferiam na aparência. No caso americano, isso não era possível, porque escravo era sinônimo de negro. E, por isso, nas Américas, os negros herdaram o retrato impiedosamente falso que do escravo, quase sempre branco, se fazia na Antiguidade Clássica.

Ainda segundo esse autor, sabemos muito pouco sobre as formas de escravidão na Grécia antiga. No entanto, podemos inferir que são diferentes das prevalentes na cafeicultura brasileira no século XIX. Embora a escravidão seja facilmente considerada o sistema mais eficaz e feroz de recrutamento, proteção e exploração de trabalho em todos os lugares e épocas, é baseada no direito de uma pessoa possuir outra e dispor dela como uma mercadoria, mas é no espaço., Tempo, é principalmente a maneira de usar escravos.

Devido à grande área da plantação, na busca de lucro, os empresários compravam negros a preços baixos, vendiam a preços altos e os traziam para trabalhar. Os mercantilistas usavam sobras em troca de escravos, obedeciam aos princípios de hierarquia trazidos pelos colonos portugueses, e investiam em terras com significado social para além da busca de riquezas, com o objetivo de ganhar status no cenário político e social.

Os escravos que vieram para as Américas eram negros trazidos de diferentes partes do continente africano, em face das diferentes nuances das rotas de tráfico, dos interesses africanos com o tráfico (que também devem ser devidamente considerados), dentre outros aspectos. Os negros que foram traficados para escravos têm características próprias em termos de corpo, religião, linguagem e trabalho. Podemos destacar que, como legado da escravidão, o Brasil possui a segunda maior população afrodescendente do mundo. Assim, relata Souza (2008 apud FURTADO; SUCUPIRA; ALVES, 2014, p. 108):

Cerca de 40% dos africanos escravizados tiveram como destino o Brasil e atualmente 65% da população negra nas Américas é constituída por brasileiros. Os primeiros africanos chegaram ao Brasil em 1554. Foram, portanto, 316 anos de escravidão, o que marca os últimos séculos da história brasileira e representa 63% do tempo desde que os portugueses aqui chegaram até os dias de hoje. Os escravos brasileiros constituíam-se, em sua maioria, por negros africanos e, ainda que existissem índios, estes eram escassos nos trabalhos mais pesados. Os anos de escravidão refletiram, e continuam a refletir, de forma veemente na realidade socioeconômica-cultural da sociedade brasileira. Os mais de trezentos anos de práticas exploratórias colonialistas imbuíram na memória social brasileira traços e costumes próprios de nossa identidade.

Concordando com Mattoso (2003, p. 19), “[...] entre 1502 e 1850, mais de 9 milhões e meio de africanos foram transportados para as Américas, e o Brasil figura como maior importador de homens negros”. Gomes (2015, p. 8) afirma:

Os primeiros africanos nas Américas foram pioneiros, adaptando linguagens, moradias, alimentação, idiomas e culturas. Ergueram fazendas e engenhos, plantaram cana-de-açúcar, café, milho, arroz, mandioca e algodão. Retiraram ouro e prata de montanhas ou rios, além de ajudarem a desenvolver diversas cidades e seus arrabaldes. Foram lavradores, mineradores e pastores. Trabalharam demais, receberam castigos e maus-tratos sem cessar e conheceram índices de mortalidade altíssimos.

O tráfico e o comércio de negros oriundos da África assinalam a história do Brasil, quando foram trazidos negros reis, rainhas, artistas, guerreiros, todos transformados em escravos. No entanto, a escravidão humana aconteceu desde a Antiguidade, como afirmam Almeida e Paula (2006, p. 254):

Na história da humanidade, seria impossível determinarmos quem foi o primeiro homem a ser escravizado e quando isso aconteceu. Já na Antiguidade, a escravidão atingia proporções expressivas, povos inteiros eram subjugados graças a derrotas militares, mas havia também sociedades onde um homem se tornava legalmente propriedade de outro homem devido à impossibilidade do pagamento de dívidas financeiras contraídas. Esta última era uma prática muito difundida entre as várias civilizações localizadas à margem do mar Mediterrâneo (hebreus, mesopotâmios, fenícios).

A escravidão sempre esteve profundamente enraizada na cultura dos povos antigos.

A história da escravidão mostra que lutas e organizações marcadas por ações corajosas formaram o que é comumente referido como “resistência negra”. Seu contorno inclui obediência, condições de trabalho, resistência de organizações religiosas e fuga dos chamados mocambos ou quilombos. Portanto, os negros muitas vezes se opunham à estrutura escrava e buscaram outro modo de vida fugindo e formando quilombos.

Muitos escravos negros não aceitavam os maus-tratos impingidos por seus senhores e resistiam à escravidão, às vezes, por meio de fugas, o que acabou dando início aos quilombos brasileiros ainda no período colonial. O quilombo era conceituado como negros fugidos que não precisavam de nada para se situarem e analisavam apenas a relação de identidade entre si, ainda que tal “conceituação” de quilombos tenha variado historicamente.

QUILOMBOS E RESISTÊNCIA ESCRAVA

O Brasil é um país de diferentes povos e tradições. Os povos e as comunidades tradicionais são considerados grupos culturalmente diferenciados, que possuem condições sociais, econômicas e culturais próprias, mas, ao mesmo tempo, mantêm relações específicas com o território e com o ambiente onde estão inseridos.

De acordo com o Decreto Federal Nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, povos e comunidades tradicionais são:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2012).

Ao observar este Decreto, percebem-se duas características fortemente evidenciadas nesses grupos. A primeira delas refere-se ao território, considerado um espaço necessário para a (res)significação cultural, social e econômica dessas comunidades, seja ele utilizado de forma permanente ou temporária. Nesses territórios, simbolicamente, são impressas a memória e a base material de significados culturais que compõem a identidade do grupo.

Outro fator é o desenvolvimento sustentável, pois é comum o uso de recursos naturais de forma equilibrada, com a preocupação de mantê-los para as novas gerações. São comunidades marcadas pela economia de subsistência (MORIM, 2009).

O Decreto Federal Nº. 6.040/2007 também instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT). O principal objetivo dessa política é:

Promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições (BRASIL, 2007).

Portanto, os membros de uma comunidade tradicional possuem uma marca registrada no modo de ser, fazer e viver, tornando possível e visível seu autorreconhecimento como portadores de uma identidade própria e de direitos.

Desse modo, o conceito de identidade quilombola se fundamenta em representações nas quais o sujeito se encontra, de alguma forma, inserido, bem como em suas identificações com os valores que são construídos perante a sociedade, conforme sinaliza Gomes (2003):

A identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (GOMES, 2003, p. 5).

A identidade está relacionada com o sentimento de pertencimento de um indivíduo ou um grupo, em que todos possuem uma forma singular de ser, pois, assim como a cultura, a identidade não é fixa, ela se ajusta com o tempo e com as necessidades vigentes de uma determinada sociedade:

A reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade como processo mais amplo, mais complexo. Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social (GOMES, 2003, p. 5).

Em decorrência da escravização dos africanos, o Brasil tornou-se a segunda maior nação do planeta com população de ascendência na África. De acordo com Anjos (2006), o Brasil representa um dos maiores importadores de africanos forçados, ao longo dos séculos XVI ao XIX, chegando a ultrapassar a casa dos quatro milhões de indivíduos transportados, com a escravidão tornando-se uma das maiores e mais rentosas atividades dos negociantes europeus. Foi um comércio tão intenso,

a tal ponto de se tornar impossível precisar o número de negros africanos retirados de seu habitat, com sua bagagem cultural, a fim de serem, injustamente, incorporados às tarefas básicas para formação de uma nova realidade (ANJOS, 2011, p. 262).

O autor ainda evidencia alguns fatores que contribuíram para que a escravidão do negro se tornasse efetiva e lucrativa, tais como: as habilidades que os negros possuíam como ferreiros, agricultores, construtores, mineradores e muitas outras habilidades que poderiam contribuir para o “crescimento” econômico brasileiro. Essa visão de um novo mundo se deu de modo desumano, visto que os negros eram capturados à força em seu habitat, sendo arrancados de suas casas, famílias e transportados em navios para uma viagem sem volta. Logo eles seriam vendidos e obrigados a trabalhar como cativos, isto é, sem receber nenhum tipo de remuneração pelos seus serviços, porém,

[...] nas cidades, eram eles que se encarregavam do transporte dos objetos de pessoas e constituíam a mão-de-obra mais numerosa empregada na construção das casas, pontes, estradas e diversos serviços urbanos (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 65).

Os africanos estavam presentes em todos os lugares, desenvolvendo as atividades nas lavouras, nas agriculturas, criações de gado, comércios, nas minerações e na produção de alimentos, entre outras atividades que foram repassadas para suas novas gerações. Nas cidades, onde a economia era mais dinâmica, esses escravizados desempenhavam diferentes trabalhos, alguns dos quais com signifi-

cativo grau de especialização, como o de sapateiros, alfaiates, barbeiros e sangradores, músicos, etc. No entanto para estes a vida na América portuguesa era bastante precária, pois os castigos físicos e punições eram aspectos essenciais para a manutenção do regime de escravidão (ALBUQUERQUE, FRAGA FILHO, 2006).

Vale ressaltar que, em algumas comunidades, o processo de fundação não está relacionado à fuga da escravização, mas a doações dos senhores, compra da terra por negros libertos, posse por ser local de difícil acesso ou doações de senzalas por descendentes de escravos que permaneceram nas terras abandonadas pelos donos.

No Espírito Santo, algumas comunidades quilombolas estão relacionadas à última geração de africanos cativos trazidos para o Brasil, devido à grande demanda de mão de obra e à localização dos portos clandestinos litorâneos, o que explica as comunidades quilombolas localizadas perto do litoral. Alguns quilombos já existiam antes do fim do tráfico de escravos nessas regiões, os quais abrigaram os últimos libertos que se dirigiram para os quilombos antes e depois da abolição, em busca de abrigo e coletividade, sendo fruto também da migração de famílias libertas.

De qualquer forma, no Espírito Santo, como já observado, a primeira metade do século XIX foi fértil em fugas, rebeliões e formação de quilombos. Na medida em que decorria o tempo, novas fugas e rebeliões aconteciam, bem como outros quilombos surgiam e desapareciam, muitas vezes sem deixar vestígios e notícias superficiais. Nesses casos, incluem-se, por exemplo, documentos que abordam a organização de tropas, em 1840, para combater quilombos pelo interior da Província e também sobre a destruição de um quilombo, com 18 casas, de pretos bem armados, em 1843. Também havia informações sobre a destruição de quilombos no interior, em 1847, e a existência de mais outros, em 1850, em Cachoeiro de Itapemirim (MACIEL, 2016, p. 98).

A busca dos negros escravos por liberdade ocorreu no Espírito Santo da mesma forma como acontecia no resto do Brasil, e os números de quilombos

creciam, o que contribuía para que a administração brasileira aos poucos designasse leis que culminassem no fim da escravidão, o qual deu início às lutas por sobrevivência e direitos.

Essas comunidades hoje vivem basicamente da agricultura, que é variada, e algumas famílias que geralmente não possuem terras para o plantio trabalham para os grandes proprietários de terra e somam a renda familiar aos benefícios governamentais, lutando por garantias de direito. Na maioria das comunidades quilombolas do Espírito Santo, organizadas em associações, os indivíduos vivem com o mínimo de recursos públicos. Elas possuem escolas quase que padronizadas na maioria das comunidades quilombolas. Essas escolas são pequenas, com apenas duas salas, não têm posto de saúde, e as reuniões comunitárias geralmente acontecem nas sedes das associações.

Assim, para o reconhecimento das comunidades quilombolas, faz necessário registrar:

A certificação das comunidades quilombolas é o primeiro passo para a regularização fundiária e para o reconhecimento da identidade da comunidade enquanto remanescente de quilombo. A emissão do certificado é de responsabilidade da Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura (FCP/MinC), que tem como atribuição legal realizar e articular ações de proteção, preservação e promoção do patrimônio cultural das comunidades remanescentes de quilombos, bem como das comunidades tradicionais de terreiros. (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2007, [s.p]).

Os quilombos eram os espaços de resistência e desejo de liberdade dos negros, que buscavam viver com liberdade, mantendo e resgatando seus costumes, valores e estilos de vida originários da cultura, e mostrando a resistência negra no Brasil.

Assim, podemos afirmar que os quilombos foram experiências coletivas de, “[...] homens e mulheres que se recusavam viver sob o regime da escravidão e desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra esse sistema” (MUNANGA &

GOMES, 2006 p. 72), que criaram estratégias de resistência à escravidão, vínculos fraternos, de solidariedade, de convivência e que lutaram por uma sociedade livre, e que até nos dias atuais, vêm se transformando e fortalecendo a cultura negra.

Teve início com quarenta escravos fugidos de engenhos, no ano de 1595, mas o número de pessoas foi crescendo, e o quilombo de Palmares, se tornou uma comunidade de mais de 30 mil quilombolas, ocupando um espaço equivalente a um terço de Portugal, pois era constituído por diversos quilombos que formavam uma cidadela segura. Era chamado por seus moradores de Angola Janga, que na língua quimbundo, quer dizer, “Angola Pequena”. (MUNANGA & GOMES, 2006).

Desse modo, existem definições normativas para essas comunidades, podendo-se observá-las, por exemplo, no Decreto Nº. 4.887, de 20 de novembro de 2003 que, em seu Artigo 2º, considera:

Remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnicos raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003).

Nessas normatizações, o território não foi visto apenas como um espaço físico, mas também como um espaço de referência para a construção da identidade quilombola. Para Leite (1990), o território constitui um espaço demarcado por limites, reconhecido por todos que a ele pertencem, pela coletividade que o conforta. Um tipo de identidade social, construído contextualmente e referenciado por uma situação de igualdade na alteridade, “o território seria, portanto, uma das dimensões das relações interétnicas, uma das referências do processo de identificação coletiva. Imprescindível e crucial para a própria existência do social” (LEITE, 1990, p. 40).

O território passa pela condição simbólica e material e tem assegurado o sentimento de pertencimento a um lugar e a um grupo. A posse coletiva da terra

e seu desenvolvimento coletivo não se dão simplesmente pelo fato de se viver em um lugar, mas sim pela comunhão que com ele mantemos (SANTOS 2004). Vale ressaltar que a terra é vista não como propriedade individual, mas como apropriação de um grupo em comum. Do mesmo modo, se entende que os elementos étnicos são construídos a partir de um território, sendo esses elementos étnico-culturais que conduzem a vida e dão sentido de pertencimento ao lugar.

Sendo assim, a autodefinição de comunidade quilombola está diretamente ligada com a relação que o grupo possui com o território, tradições e práticas culturais. A importância da preservação desse patrimônio assegura a potencialização de sua capacidade autônoma, seu desenvolvimento social e econômico e a garantia de seus direitos, pois

o território é uma condição essencial porque define o grupo humano que o ocupa e justifica sua localização em determinado espaço. (...) Mas antes de tudo é um espaço comum, ancestral, de todos que têm o registro da história, da experiência pessoal e coletiva do seu povo, enfim, uma instância do trabalho concreto e das vivências do passado e do presente (ANJOS, 2006, p. 49).

Os pertencimentos das comunidades ao território se distinguem como um ponto fundamental, pois, além de eles serem condição de sobrevivência física para os grupos, constituem a terra como instrumento importante para a afirmação da identidade desses grupos e para a manutenção e continuidade de suas tradições.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Pretende-se, a partir de agora, descrever e analisar – para além do diálogo pontual com outras realidades de escolas quilombolas Brasil afora – as práticas pedagógicas adotadas pelos professores da Pré-escola e de 1º aos 5º anos da escola Orci Batalha dialoga com as necessidades e especificidades da comunidade quilombola onde está inserida. Assim, logo gostaríamos de afirmar que a escola

em tela representa um fundamental espaço de interação sociocultural que considera a história, a vivência e os saberes afro-brasileiros dentro da comunidade no qual está inserida.

Pretende-se, ainda analisar se há nas práticas pedagógicas e ações no âmbito da escola, a construção de uma educação que busca consonância com seu Projeto Político Pedagógico as questões elencadas na legislação nacional para a Educação Quilombola. E que são refletidas nas práticas pedagógicas realizadas e vivenciadas no âmbito educacional e que estão contribuindo para a formação de sujeitos que valorizem a história, a cultura e a identidade quilombola.

É necessário conhecer como esses professores adotam em sua prática diária o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de 2012, que estas escolas devem estar inscritas em suas terras, e ter uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade, bem como reconhecer e valorizar sua diversidade cultural, bem como o cotidiano escolar, em sua “materialidade”, ou seja, qual é o tipo de material disponível aos docentes para a realização de seu trabalho; como eles dialogam com o material didático que utilizam em suas aulas, as possibilidades de diálogo com os colegas de turma para a execução de projetos e trabalhos articulados, entre outros vetores. Buscamos igualmente perguntar aos docentes sobre sua formação, tanto inicial como continuada para entendermos o tipo de inserção que possuem nas temáticas atinentes à educação quilombola e aos estudos das contribuições dos africanos e seus descendentes, prerrogativa, como dito acima, fulcral na lei 10.639.

O perfil dos professores entrevistados aponta uma predominância quanto à faixa etária entre 41 e 55 anos, ao local de moradia procedência Urbana, a Formação Escolar Pós Graduação e ao tempo de trabalho na escola menos de 01 ano. Nota-se que autodeclaração há 04 professores que se declaram etnia Branca e 03 professores que se declaram etnia Parda. Como fica patente, não há para o caso aqui estudado a presença de professores autodeclarados negros, bem como indivíduos oriundos da comunidade quilombola no qual atuam como

docentes. Como dito acima, nos chamou atenção o pouco tempo que esses indivíduos atuam na unidade escolar. Ainda foi indagado aos professores porque eles atuam há tão pouco tempo na referida escola, como é a forma de ingresso-a instituição, se é processo seletivo ou concurso público. Os professores relatam que é feito uma seleção por meio de processo seletivo que conta com provas de título e tempo de serviço todo final de ano e devido a classificação, não conseguem permanecer na mesma escola.

Mediante aos dados coletados sobre a procedência geográfica e o tempo de atuação dos professores entrevistados, acreditamos que há necessidade de uma formação continuada por meio de práticas pedagógicas enriquecedora que se diferencia dos programas tradicionais de formação continuada nos quais são transmitidos aos professores uma enxurrada de informações teóricas sem conexão com sua realidade local. Nesse contexto, haverá que se trocar experiências de forma colaborativa com intuito de favorecer aos professores, uma visão mais crítica de seu contexto escolar e da realidade de seus alunos, passando assim a entender que a construção do conhecimento se dá de forma coletiva e com a participação de todos.

Conhecer a própria história é importante, não existe um povo sem história, porque é a história que permite entender a atualidade. Até os alunos entenderam que é importante conhecer a história da comunidade. Ao considerar a História como uma ciência que estuda a vida do homem através do tempo, investigando o que os homens fizeram, pensaram e sentiram, entende-se que o conhecimento histórico ajuda na compreensão do homem enquanto ser que constrói seu tempo. Com as respostas dos alunos, foi perceptível que a disciplina História é pouco mencionada, demonstrando um desconhecimento sobre a disciplina que deveria abordar esse estudo.

Entretanto, o tempo que os professores reservam para essa temática ainda não é o ideal, uma vez que a história local e a afro-brasileira são de ensino obrigatório como expõe a BNCC. Os professores precisam aprofundar o ensino sobre história e cultura afro-brasileira, principalmente porque é um ensino obrigatório com base na Lei nº 10.639.

Os professores precisam buscar meios didáticos para melhor desenvolver a aprendizagem dos alunos, podem propondo projetos, e pedir apoio do poder público, como também levar a comunidade para dentro da escola, fazendo uma ponte entre os saberes e fazeres das comunidades e o conteúdo proposto pelo currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos um estudo, temos ciência que os resultados são incertos e, sobretudo, parciais. Poderão haver possibilidades de novas pesquisas, portanto, pretendemos neste subitem apresentar algumas considerações finais em torno das análises do material empírico levantado, bem como pontuar algumas dificuldades e limitações encontradas no desenvolvimento do mesmo para assim, quem sabe igualmente contribuir para suscitar mais olhares, em trabalhos a serem produzidos em torno dessa fundamental e pulsante tema da educação quilombola e da valorização e visibilidade da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula.

Assim, a análise do material empírico nos permitiu constatar que, a despeito da preocupação com a temática e com as premissas das leis e diretrizes prescritivas da Educação Quilombola, bem entendidas quando da leitura do PPP, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental ‘Orci Batalha’, da comunidade quilombola da Cacimbinha no município de Presidentes Kennedy/ES, a fala dos professores reflete, em certos momentos, a falta de material didático sobre comunidades quilombolas nas escolas e que as escolas precisam melhorar os acervos didáticos sobre a temática, reconhecendo que, todas as vezes que esse conteúdo entra em pauta, é necessário adaptar o conteúdo à realidade dos alunos.

É importante ressaltar, que a pedagogia quilombola, é uma discussão recente, e que ainda está em construção e efetivação no âmbito escolar, mas cumpre um papel importantíssimo na construção de um novo olhar para a inserção dos negros nos conteúdos e nas ações escolares, considerando o negro autor dos seus saberes e co-

nhecimentos, e respeitando sua história e cultura. E contribuindo para a valorização e reconhecimento da identidade negra, e na superação da desigualdade etnicorracial.

Desta forma, acreditamos que a instituição escolar deve dialogar com a comunidade quilombola para encurtar a distância entre elas e viabilizar uma nova proposta de ensino.

Um aspecto que acreditamos contar a favor dessas processuais mudanças nas relações ensino e aprendizagem nesses espaços escolares é que as falas dos professores entrevistados, de modo unânime, reforçaram a importância das especificidades da educação quilombola, bem como mostraram a aproximação dos mesmos em relação à temática e, principalmente, com parte da legislação vigente. Ainda que, conforme apresentado aqui no curso de nossa análise de caso, aspectos como a rotatividade dos professores, em especial aqueles em situação de contratos temporários, além da já sublinhada falta de material didático específico, decerto aparecem como percalços para a promoção de uma abordagem mais consistente na comunidade quilombola estuda de Presidente Kennedy, no Espírito Santo. Realidade, aliás, não muito diferente de outras comunidades remanescentes de quilombos no Brasil, como apontamos baseados em outros estudos de caso.

Todavia, essa pesquisa abre novas questões a serem investigadas, a exemplo de problematizar interações entre a escola, a comunidade e os movimentos sociais que discutem a implementação das diretrizes curriculares na educação formal e não formal. Vale ressaltar que no contexto atual, no qual se caminhou muito nas políticas públicas e, atualmente, se encontram ameaçadas, uma vez que toda a legislação antirracista pode sofrer restrições curriculares de ordem impositiva ferindo frontalmente as conquistas nesse campo de ensino.

Sendo assim, temos agora dois desafios, o de manter as políticas públicas já conquistadas e de fazer com que continuem acontecendo à implementação no chão da escola. E, nesse sentido, é preciso pensar uma educação a luz dos Planos Nacionais de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola e para os Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Vilma P. **Escravidão e transição** – O Espírito Santo 1850-1888. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 2003..

BRASIL, MEC/CNE/CEB. Resolução nº 8. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília, 2012.

DA SILVA, Vania dos Santos. **Diagnóstico das dificuldades do ensino de história no que tange à identidade quilombola em Presidente Kennedy-ES**. 2020. 72 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, 2020

GOMES, Maria Cristina, OLIVEIRA, Andreza Alves de e ALCARÁ, Adriana Ro-secler. **Entrevista: um relato de aplicação da técnica**. Seminário em Ciência da Informação. Londrina. Paraná .2006.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os Quilombos no Brasil: Questões Conceituais e Normativas**. Etnográfica, v. IV (2), 2000, pp. 333-354..

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo, Editora Global, 2006..

OLIVEIRA, Jucilene Belo de. Comunidades remanescentes de quilombo da Amazônia: o uso do território. **VI Encontro Nacional da Anppas**. 18 a 21 de setembro de 2012. Belém - PA – Brasil.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e LINS, Mônica Regina Ferreira. Por uma desobediência epistêmica: sobre lutas e diretrizes curriculares antirracistas. **Revista da ABPN** • v. 6, n. 13 • mar. – jun. 2014 • p. 365-386.

PEREIRA, Júnia Sales. **Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 21-43.

SANTANA, Jaqueline. Aspectos políticos da educação quilombola: currículo e prática pedagógica em discussão. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**. Aracaju.v.4. Edição Especial - Contextos da Cultura. p. 101 - 108.nov. 2015.

SANTOS, Greice Keli Dos et al.. **Saberes da comunidade no currículo das escolas quilombolas – reflexões**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018.

SANTOS, Leonardo dos. **Identidade quilombola: o olhar dos alunos, pais e professores sobre as escolas quilombolas do ensino fundamental em Presidente Kennedy-ES**. 2020. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus-ES.

SILVA, Juliana Ferreira da. Dissertação de mestrado. **Educação quilombola: um olhar sobre as práticas educativas na Escola Municipal Professora Antônia do Socorro Silva Machado**. João Pessoa: UFPB, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio dos Santos **Dicionário da Escravidão e Liberdade** 50 textos críticos. 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras.2018.

CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cristiely Monteiro da Silva
Luana Frigulha Guisso

INTRODUÇÃO

Esse artigo é resultado de uma defesa de dissertação de mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré, que buscou compreender como as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança em idade pré-escolar. Além disso, também se buscou verificar junto aos professores da pré-escola da EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”, a compreensão deles sobre o “lúdico, os jogos e as brincadeiras” no desenvolvimento cognitivo dos alunos da educação infantil e averiguou-se com os professores sobre como ocorre a inserção das atividades lúdicas neste momento de Pandemia da COVID 19 na sua rotina escolar e de planejamento.

Nessa pesquisa, em específico foi aprofundado sobre o ensino-aprendizagem de crianças de 4 a 5 anos de idade, uma vez que, caracterizam os sujeitos participantes dessa pesquisa, de modo que, nessa fase do desenvolvimento a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza o uso da ludicidade como forma de linguagem, que trabalha os aspectos da imaginação e criatividade da criança, objetivando principalmente o desenvolvimento cognitivo da criança.

Algo que está intimamente ligado com a ludicidade é o brincar, em que através das brincadeiras a criança se torna capaz de expressar o que de fato sentem, aprendem sobre a existência de regras (como nos jogos, por exemplo) e a importância de respeitá-las, aprendendo a se colocar no lugar do outro, o que vem a desenvolver o caráter da empatia; de forma geral, a ludicidade associada

ao brincar é capaz de propor inúmeros benefícios para o desenvolvimento da criança, e esta metodologia vem pouco a pouco ganhando mais espaço dentro do ambiente pedagógico, como um recurso fundamental.

Considerando o contexto educacional, a inserção do lúdico, através dos jogos, por exemplo, ocorrem através da prática de atividades lúdicas¹, que se origina do termo latim “lúdico”, que vêm de “*ludos*” e significa jogos, brincadeiras ou qualquer atividade que distraia a quem o faz. É sabido, sobre as atividades lúdicas, que sua aplicação durante a infância possui grande ascendência no desenvolvimento e formação da criança, em especial na pré-escola² e educação infantil, uma vez que o lúdico se encontra presente em todas as manifestações sociais do ser humano.

Através da atividade lúdica é exercido o ato de brincar, em que a criança mais se permite aprender, pois, interage de forma que estimule seu desenvolvimento. O brincar³ assume uma posição de contribuição para a aquisição das habilidades da criança, de modo que desperta a curiosidade, aguça os sentidos, desperta o senso crítico, o questionamento do “por quê”, elucida a capacidade cognitiva da criança.

Ao longo dos anos diversos autores, como Friedmann (1996), Vygotsky (1991), Piaget (1990), desenvolveram estudos e pesquisas relacionando a importância do uso do lúdico no contexto da educação infantil, e desenvolveram em seus trabalhos a conceituação do que viria a ser a ludicidade, baseando-se em um conceito de finalidade geral que se torna propriamente possível identificar os diversos aspectos positivos que vem a se relacionar com a promoção do processo de educação associado à ludicidade para o desenvolvimento das crianças.

1 Conjunto de atividades que envolvem os jogos e as brincadeiras, de modo a propiciar o desenvolvimento das habilidades e competência do indivíduo, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

2 Entende-se por pré-escola, o ensino que compreende ao atendimento educacional de crianças na faixa etária de 04 (quatro) anos a 05 (cinco) anos e 11 (onze) meses de idade nos termos do inciso II do inciso do art. 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

3 “No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando” (BRASIL, 1998, p. 27).

Na perspectiva de Friedmann (1996) a criança de fato tem diversos estímulos para o brincar, sendo o principal a associação entre a brincadeira e a sensação de prazer e felicidade, que é algo constantemente associado ao desenvolvimento das atividades lúdicas; assim, através da brincadeira a criança não se limita a simplesmente usufruir do momento do brincar, e sim possibilita a criança a expressão de seus sentimentos e emoções, a aumentar as experiências e a estabelecer a interação social, que para Vygotsky (1991) constitui característica fundamental para desenvolvimento integral da criança.

Ainda, com base nos estudos de Vygotsky (1991) é proposto que o uso da brincadeira a criança se torna capaz de adentrar no mundo da fantasia, criando situações imaginárias onde a “realidade da fantasia” se torna capaz de satisfazer os desejos que nunca seriam possíveis no mundo real, assim estimulando o desenvolvimento dos aspectos cognitivos da criança.

Em seu trabalho Vygotsky (1991) ainda afirma que a brincadeira, por mais que seja desenvolvida de forma “livre” e não estruturada, não está isenta de regras, visto que todas as brincadeiras estão de alguma forma associadas a alguma regra que rege como a criança tem de conduzir a brincadeira, mesmo que sejam atividades como um simples faz de conta. Isto passa a ser algo fundamental para o desenvolvimento da criança se bem trabalhado pelo professor no desenvolvimento das atividades lúdicas.

CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar desenvolve um papel educativo importante na Educação Infantil. Através do brincar as crianças vão se desenvolvendo, conhecendo a si própria, descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social.

De acordo com Wajskop (2007) o brincar é um direito da criança, e que deve ser inserido no contexto escolar, utilizando ao máximo da ludicidade como proposta pedagógica nessa etapa de ensino, uma vez que o lúdico, através do brincar e das brincadeiras estimulam o desenvolvimento da criança, abrangendo os aspectos físico, cognitivo, emocional e social.

Além disso, tem-se a premissa de que é nos primeiros anos de vida que a criança adquire suas habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, e que são constantemente potencializadas conforme a criança for crescendo e alcançando seu desenvolvimento integral. Todavia, para que esses potenciais sejam trabalhados de forma eficaz, torna-se indispensável o brincar nessa etapa, tendo em vista que brincando a criança desenvolve sua autonomia, a interação com o próximo, explora suas criatividade e sua imaginação (SOUZA, 2007).

As crianças se expressam pelo corpo e aos poucos vão evoluindo. Nesta perspectiva Vygotsky (2007) afirma que a criança já nasce inserida em um contexto social, e que para apropriar-se da interação social e do conhecimento, bem como na internalização dos conceitos, o ato de brincar se torna necessário para fomento do desenvolvimento de suas habilidades.

Marcelino (2002) concorda ao dizer que:

O brincar possibilita à criança a vivência da sua faixa etária e ainda contribui, de modo significativo, para uma formação como ser realmente humano, participante da sociedade em que vive, e não apenas como mero indivíduo requerido pelos padrões de “produtividade social” (MARCELLINO, 2002, p. 39).

Dentro desse contexto, pode-se afirmar que o brincar esta associado ao aprender, sendo que um não existe sem o outro, basta que o brincar tenha uma intencionalidade educativa. Nesta faixa etária a metodologia de ensino se baseia no brincar que envolvem o lúdico, com o intuito de que a criança se desenvolva plenamente. Assim, as ações que ocorrem dentro do ambiente escolar devem ser planejadas, pensadas e organizadas com cautela e criatividade já que os conceitos ali passados serão levados para a vida toda.

Ainda segundo Marcellino (2002):

[...] é fundamental que se assegure a criança o tempo e o espaço para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensida-

de capaz de formar a base sólida para criatividade e a participação cultural e, sobretudo, para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção” ... como se fora brincadeira de roda ...” (MARCELLINO, 2002, p. 38).

Nesse contexto, o jogo passa a ser compreendido como uma linguagem para criança, de modo que através da interação do brincar a criança se comunica com os outros, e estimulam sua criatividade ao criar um mundo paralelo, em que a criança absorve todo o conhecimento e aprendizado alcançado no mundo externo, e leva para o mundo imaginário. Assim, Friedmann (1996) confirma essa prerrogativa ao defender que o jogo é muito mais que um simples ato de brincar de infância, é uma ferramenta para a criança se comunicar com o mundo, expressando através deste os maiores níveis de aprendizagem.

Em relação aos brinquedos, cada um com suas especificações, contribuem com o conhecimento do mundo. Segundo Vygotsky (2007) o brinquedo abre um leque de opções para a criança, dando-lhe a perspectiva de criar coisas novas e se expressar como no foco de uma lente de aumento.

O ambiente no qual as atividades lúdicas são realizadas, estes devem estar organizados e serem ambientes acolhedores. Segundo Oliveira (2002, p. 135) “[...] o desenvolvimento da criança é resultado da interação de uma aprendizagem natural, mas paralelamente estimulada, que ocorre por meio da experiência adquirida”. É nesse cenário que as atividades lúdicas entram em cena como uma ferramenta que auxilia na construção do conhecimento.

O espaço na Instituição de Educação Infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito a modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas (BRASIL, 1998, p.69).

Entretanto, para que o brincar auxilie no desenvolvimento da criança elas precisam se sentir confiantes e compreendidas. Desta forma, ao organizar um ambiente deve-se levar em consideração primeiramente os procedimentos inerentes a segurança da criança, o conforto e a tranquilidade; e os educadores como mediador do ensino, precisam oportunizar atividades que desenvolva na criança atitudes e procedimentos que valorizem seu bem-estar. Uma vez que, o brincar é uma atividade fundamental para crianças pequenas e, segundo Piaget (1967, p. 49) “brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades”. Devido a estes fatores e muitos outros é que o pedagógico é indissociável do brincar.

Ao longo da pesquisa, é remetido a contribuição do lúdico para o desenvolvimento cognitivo, dando ênfase as teorias defendidas por Piaget (1971), que afirmam quanto a importância contributiva dos jogos, como atividades lúdicas, no desenvolvimento de habilidades cognitivas, enaltecendo a capacidade que essa atividade proporciona à criança, uma vez que, estimula o pensar da criança, a assimilação real e um meio de autoexpressão.

O jogo, como uma atividade lúdica inserida no contexto da Educação Infantil, fomenta a imaginação da criança, as habilidades de memorizar, de construir e respeitar regras, de entender que existem regras a serem seguidas. O jogo como simbolismo das atividades lúdicas, propicia a assimilação do eu, as descobertas que o rodeiam, e que são aprendidas de maneira espontânea, sem nenhuma imposição contrária a criança, o que a deixa aberta para o aprendizado, sendo crucial no processo da educação infantil.

É importante enfatizar que, todos os autores mencionados nesse item, como Vygotsky (2007), que defende que o desenvolvimento infantil está relacionado e vinculativo a interação social da criança; como Brasil (1998) que estabelece as diretrizes educacionais para a educação infantil; como Wajskop (2007) que estuda o brincar, nas várias vertentes, como proposta pedagógica para o desenvolvimento infantil; além dos demais autores que complementam e conversam com as teorias propostas por Piaget (1971), seja de forma direta, ao afirmarem que o brincar, o jogo e/ou o brinquedo, todos relacionados ao lúdico, propiciam e

estimula o desenvolvimento cognitivo da criança, e até mesmo de forma indireta, ao estabelecer as relações sociais, como mediador do desenvolvimento integral da criança, que não apenas foca no desenvolvimento cognitivo, mas abarca toda a aquisição de habilidades possíveis para o pleno desenvolvimento.

Desse modo, é irrefutável dizer que as atividades lúdicas não propiciam o desenvolvimento da criança, tão pouco contribui no processo educacional, ao contrário, sua inserção no ensino aprendizagem de crianças, desde a Educação Infantil, é fundamental para que a criança adquira habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais.

Os jogos, como ferramenta pedagógica proposto nesse estudo, ele traz contribuições inerentes ao desenvolvimento de raciocínio, por exemplo, uma vez que deve estabelecer e criar estratégias para “vencer” o adversário no jogo. Ao passo que, essa competição formulada também exige da criança habilidades de leitura dos movimentos de seus adversários no jogo, impulsionando a criatividade para tentar algo novo e inesperado. Essas habilidades precisam e devem ser desenvolvidas e trabalhadas na Educação Infantil, visando um objeto maior, qual seja, o desenvolvimento das habilidades cognitivas da criança, que concomitantemente exigira o desenvolvimento das demais habilidades do ser humano.

Nesse contexto, muitas são as contribuições do lúdico, seja através dos jogos, das brincadeiras e até mesmo do brinquedo, no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil, e no processo do desenvolvimento da criança. Assim, utilizar meios pedagógicos lúdicos que auxiliem o ensino nessa etapa de ensino, é crucial para a criança, que além de se divertir com os jogos e brincadeiras, estará adquirindo e estimulando suas habilidades cognitivas e evoluindo na aprendizagem, preparando-a para as etapas que sucederam esse processo.

A LUDICIDADE NA TEORIA DE PIAGET

A teoria de Jean Piaget, explica o desenvolvimento cognitivo e intelectual do sujeito, o qual em sua perspectiva, advém do princípio que, as ações

biológicas são ações para uma adaptação ao meio de caráter físico, bem como as organizações relacionadas ao meio ambiente, promovendo assim um equilíbrio pra o indivíduo. Na teoria piagetiana, o desenvolvimento intelectual é compreendido como o desenvolvimento biológico, ou seja, as habilidades cognitivas são estabelecidas e desenvolvidas concomitantemente com as demais habilidades do ser humano (PIAGET, 1971).

As concepções teóricas de Piaget mediante ao desenvolvimento e a aprendizagem, tem grande destaque de acordo com o caráter de construção relacionado aos jogos no desenvolvimento infantil.

Segundo Piaget (1971) há três modelos básicos de atividades lúdicas que trabalha o desenvolvimento da criança mediante utilização dos jogos. Piaget (1990), afirma que o jogo é fundamental para o desenvolvimento da criança, e que para cada etapa do desenvolvimento existe um tipo de jogo relacionado.

Neste contexto, Piaget (1971) traz alguns elementos sobre a ludicidade e estabelece os jogos como grande motivador para as questões de aprendizagem. Ao retratar os jogos de exercício sensorio motor, estes determinam a etapa que se inicia no nascimento e percorre até a iniciação do aparecimento da linguagem.

Sendo assim, retrata as questões relacionadas aos exercícios chamados sensorios motores, os quais constituem a maneira primária do jogo com o indivíduo, ou seja, são exercícios de coordenação motora que acontecem a partir de repetições de gestos e movimentos simples corporais, considerando que estes exercícios de repetição, não são especificamente de uma fase, eles podem estar presentes em toda a infância, até mesmo na fase adulta “[...] sempre que um novo poder ou uma nova capacidade são adquiridos” (PIAGET, 1971, p. 149).

Outra subjeção que Piaget (1971) traz em sua teoria, são os jogos simbólicos, os quais são determinantes entre a faixa etária de 2 a 6 anos, onde o interesse da criança pela ludicidade se evidencia, manifestando-se através do jogo simbólico o qual é caracterizado pela imitação, ficção e imaginação.

Nesse sentido, para Piaget (1969, p.29):

O jogo simbólico é, simultaneamente, um modo de assimilação real e um meio de auto expressão, pois à medida que a criança brinca de casinha, por exemplo, representando papéis de adultos, ou brinca na escola, reproduzindo papéis do professor e aluno, ela está, ao mesmo tempo, criando cenas e também imitando situações reais vivenciadas (PIAGET, 1969, p.29).

O estabelecimento das funções lúdicas, de acordo com Piaget (1990) estão entrelaçadas a fim de proporcionar satisfação para a criança por meio de uma situação real contemplando suas vontades: “a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a sua maneira, e revive todos os prazeres e conflitos, resolvendo-os, ou seja, completando a realidade através da ficção” (PIAGET, 1990, p. 29). Ainda sob essa perspectiva, a teoria piagetiana defende que a situação imaginária da criança, em qualquer configuração do brincar, já abrange as regras de comportamentos, mesmo que seja um jogo, em que as regras já vêm definidas, a imaginação da criança “cria” essas regras, o que fortalece o desenvolvimento das suas habilidades cognitivas.

VYGOTSKY: A LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento é considerado, em partes, como um processo de maturação do organismo, sendo esse fruto das relações sociais entre os indivíduos. No entanto, é através do aprendizado que são estimulados os processos internos de desenvolvimento, o qual permite que mediante a interação com o meio, a criança adquira e desenvolva as habilidades intelectuais, sociais, motoras e afetivas. De acordo com Vygotsky (2007, p. 115) esse “[...] aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

Diante da teoria vygotskyana é perceptível que desde o início do processo de desenvolvimento a criança adquira uma concepção própria dentro da socie-

dade em que vive, e que é fundamental que a criança desde o seu nascimento estabeleça relações sociais, visto que a interação está ligada diretamente ao desenvolvimento integral da criança.

Todavia, Vygotsky (2001) vai enfatizar que existem uma diferença no processo de formação do conhecimento da criança que está relacionado ao conhecimento científico, que consiste em todo conhecimento adquirido de maneira formal, através do estudo das ciências e das linguagem, trabalhados principalmente no ambiente educacional; e o conhecimento sistemático e hierárquico, que são alcançados no processo de relações, ou seja, durante a vivência do indivíduo, atribuído às suas experiências do cotidiano.

No entanto, quando falado de desenvolvimento cognitivo, Vygotsky (2001) traz uma singularidade para esses dois modelos de desenvolvimento, uma vez que são processos interligados que exigem influência sobre o outro para que se estabeleça o pleno desenvolvimento do indivíduo. Assim, para Vygotsky (2001, p. 261):

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos - cabe pressupor - são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro. [...] independentemente de falarmos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou científicos, trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas, mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo de duas formas de pensamento que desde o início se excluem (VYGOTSKY, 2001, p. 261).

Nesse contexto, compreende-se que a proporção tomada pela teoria histórico-cultural proposta por Vygotsky no meio educacional explica parcialmente o destaque ao papel da aprendizagem no desenvolvimento. Em outras palavras, Vygotsky (2001) defende que a maturação do conhecimento do indivíduo, ocorre em conjunto com o desenvolvimento da aprendizagem, de modo que é através desse que as habilidades cognitivas da criança são estimuladas ao desenvolvimento.

METODOLOGIA

Considerando o objetivo desta pesquisa que consiste em compreender como as atividades lúdicas, contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança em idade pré-escolar, a pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, uma vez que, proporcionará ao investigador maior familiaridade com a temática, além de constituir hipóteses e descoberta de novas concepções (GIL, 2002).

A pesquisa também é caracterizada como um grupo focal, considerado um método de pesquisa qualitativa que tem por objetivo discutir sobre o problema a ser investigado, visando obter o máximo de informações possíveis, dando foco às abordagens principais, que contribuam para a promoção de resultados com maior precisão e profundidade.

Adota-se também como metodologia a pesquisa bibliográfica, realizando um levantamento das teorias de Piaget, que defende a ludicidade como proposta pedagógica que contribui para o desenvolvimento integral da criança, mediante atividades que envolvem o brincar, o brinquedo e os jogos; bem como a teoria de Vygotsky, que defende a interação social promovida através das atividades lúdicas, como essencial no desenvolvimento cognitivo da criança.

A pesquisa em tese utilizou-se da técnica de grupo focal, considerando sua contribuição para o levantamento de dados em investigações que estuda as ciências sociais e humanas, delimitando um determinado grupo com características e pensamentos diferentes, que reúna informações e opiniões sobre um tema em particular, nesse caso, o uso das atividades lúdicas na pré-escola, expondo suas opiniões e entendimento sobre o assunto. Na área educacional, a utilização do grupo focal teve seu início associado aos acordos internacionais, de modo que, era utilizado para discutir os acordos que viabilizasse o empréstimo de recursos financeiros para financiamento de projetos educacionais, sendo uma discussão promovida pelo Estado e Banco Mundial (GOMES, 2005).

Nesse sentido, para esse estudo foi convidado a compor o grupo focal 12 professores (entre regentes e específicos), atuantes no campo educacional da

EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo, considerando o exercício da sua docência no ensino pré-escolar, estando aptos para discutir sobre assuntos inerentes à educação de crianças de 4 a 5 anos de idade, matriculadas na instituição de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussões acerca da ludicidade inserida na Educação Infantil no Município de Presidente Kennedy/ES, em específico na EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo, foram voltados ao ensino e aprendizagem de alunos em idade pré-escolar (4 a 5 anos de idade).

Assim, inicialmente trataremos uma discussão do lúdico na Educação Infantil do Município, enfatizando as características específicas do Município, e seus investimentos voltados à área educacional, com a criação das escolas e projetos educacionais que fomentem o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos (creche) e de 4 a 5 anos (pré-escola).

Também se discutiu sobre o Projeto Político Pedagógico da EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo, e posteriormente apresentaremos os resultados alcançados com o grupo focal, mediante a discussão da percepção dos professores acerca da importância da ludicidade na Educação Infantil como proposta de ensino-aprendizagem que contribui no desenvolvimento cognitivo da criança.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise do Projeto Político Pedagógico (PPA) da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Vilmo Ornelas Sarlo”, inscrita no INEP sob o código 32077718, foi elaborado no ano de 2019, com a finalidade de instrumento ideológico, político, com vistas a gestão de resultados favoráveis ao aprendizado dos alunos, através de um planejamento e organização dos objetivos de aprendizagem a serem trabalhados pelos docentes.

Tem como objetivo principal do PPA, planejar as ações que serão trabalhadas

no contexto escolar, envolvendo não apenas o projeto com os alunos, mas abrangendo toda comunidade escolar (professores, alunos, funcionários, pais e a comunidade). De acordo com o projeto elaborado, o ensino-aprendizado dos alunos ocorre mediante a colaboração de cada componente da comunidade escolar, evidenciando que não basta apenas a escolar mediar o conhecimento, é preciso colaboração e incentivo da comunidade para estimular e incentivar o ensino das crianças.

DISCUSSÕES DO GRUPO FOCAL

Participaram do grupo focal 07 professores da EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo, entre regentes e específicos, que atuam no ensino-aprendizagem de crianças de 4 a 5 anos de idade.

Utilizando o roteiro de discussão deu-se início ao grupo focal, apresentando aos professores participantes que se tratava de uma pesquisa para fins acadêmicos, cuja finalidade era compreender como as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança em idade pré-escolar. Além de buscar um aprofundamento acerca da compreensão destes sobre o lúdico, os jogos e as brincadeiras como proposta pedagógica de contribuição para o desenvolvimento cognitivo das crianças. E também entender como o lúdico passou a ser trabalhado considerando o período de pandemia, em que as aulas eram remotas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa trouxe uma discussão a respeito das contribuições das atividades lúdicas, no contexto educacional, para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. É sabido que, a criança desde pequena está propícia ao brincar. É da natureza da criança a relação com o brincar, com os brinquedos e as brincadeiras, seja realizada em família ou com os amigos no âmbito familiar e escolar. É durante as brincadeiras que a criança inicia o processo de assimilação das informações, descobre o mundo imaginário e fomenta sua criatividade, reproduzindo nas brin-

cadeiras os valores e os conhecimentos que vão adquirindo ao longo do tempo.

Dado a importância do brincar como potencializador do desenvolvimento, também se discutiu sua importância no âmbito educacional, como dimensão educativa, dialogando com pesquisadores e com as diretrizes educacionais o papel do brincar na Educação Infantil. E com vistas a alcançar os objetivos propostos no estudo, foi realizado um grupo focal com 07 professores da EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo, em que discutiu-se a percepção dos docentes acerca dos jogos e brincadeiras, enquanto lúdico, no desenvolvimento cognitivo de crianças de 4 a 5 anos.

Assim, mediante os relatos dos professores foi constatado a importância do caráter lúdico como prática pedagógica no ensino infantil, uma vez que as crianças sentem prazer no brincar e ao utilizar o lúdico na dimensão educativa, os docentes conseguem assimilar o conhecimento a ser trabalhado em alguma brincadeira ou jogo, o que é sempre percebido pelas crianças como algo prazeroso. Embora os participantes tenham afirmado não possuir uma Projeto Político Pedagógico (PPA) voltado para a Educação Infantil, eles compreendem a necessidade e importância do planejamento das atividades que serão desenvolvidas com a criança, sempre tendo um aprendizado intencionado. De modo que, o lúdico por si só não produz conhecimento, é preciso estar imerso em um projeto, com etapas estabelecidas, que visem o desenvolvimento de alguma habilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em: 09 out. 2021.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GOMES, Sandra Regina. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 4, p. 39-46, 2005.

MARCELINO, N. C. **Estudo do Lazer: uma introdução**. Campinas SP, Autores associados 2002.

PIAGET, J. *La Psychologie de l Intelligence*. Paris: Colin, 1943. [**A Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1958; Fundo de Cultura, 1967.

PIAGET, Jean.; FRAISSE, P. **Tratado de psicologia experimental: psicofisiologia do comportamento**. Rio de Janeiro: Florense, v. 5, 1969.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imitação e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

VYGOTSKY, L. Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7. ed- São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, Maringá, 2007. Arq. Mudi. Periódicos. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.df>. Acesso em: 15 mai. 2021.

O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DE UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA EMEF PLURIDOCENTE JIBOIA DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

Daniele Alves Mesquita
Daniel Rodrigues Silva

INTRODUÇÃO

As refeições são uma parte importante das rotinas diárias para as famílias e as escolas que trabalham com educação infantil. Elas oferecem oportunidades para a ingestão nutricional das crianças e estabelecem hábitos alimentares que as crianças provavelmente terão por toda a vida.

Estudos de Terence (2008) mostram que as crianças começam a desenvolver seu apetite e preferências alimentares a partir dos dois anos de idade. Assim as refeições em família e nas escolas acabam se tornando um momento importante para desenvolver atitudes e comportamentos relacionados a alimentos a longo prazo. Essa importância levou pediatras, nutricionistas e acadêmicos para elaborar diretrizes e princípios gerais para os pais seguirem nas refeições com seus filhos pequenos.

No entanto, refeições com crianças pequenas também foram identificadas como fonte de estresse para muitos pais e impaciência por parte de alguns profissionais de educação. A neofobia alimentar¹ e a escassez de alimentos são comuns entre crianças pequenas, e pesquisas indicam que os pais e professores sofrem estresse como resultado de birras relacionadas às refeições, pickiness, longos períodos de alimentação e sua necessidade de exercer sua autonomia (YING-YU, ET. AL, 2019).

1 Neofobia alimentar, considerada o medo de alimentos novos, é um comportamento caracterizado pela rejeição ou recusa de alimentos não familiares. Trata-se de uma resistência individual em comer e/ou experimentar “novos” alimentos, ou seja, alimentos diferentes do padrão habitual de consumo.

Os pais e professores também veem as refeições como uma parte importante e valiosa da alimentação de seus filhos e alunos, pela experiência diária que representam. Na visão de Allison et. al, 2002) eles querem que as refeições sejam um momento em que as crianças aprendam boas maneiras e praticam participando de conversas. Assim valorizam as refeições como oportunidades para o vínculo familiar, afetivo e juntos, e consideram a mesa de jantar como uma das configurações mais importantes para isso. Os autores explicam que existem aplicativos e jogos para reduzir hábitos alimentares exigentes que ajudam a criança a distinguir alimentos saudáveis de opções não saudáveis e promover a conscientização e a autorreflexão.

Assim sendo, procuramos examinar o papel que a tecnologia desempenha em vários relacionamentos entre pais e filhos pequenos nas refeições da família, e nas escolas com seus professores, o que constitui uma rotina recorrente na vida familiar e escolar. As refeições são importantes para a ingestão nutricional das crianças pequenas e para lhes proporcionar maneiras de aprender hábitos alimentares saudáveis e boas maneiras à mesa.

No entanto, suas escolhas alimentares e birras também são uma fonte de estresse de pais e professores, momento em que é válido citar o potencial de soluções tecnológicas para apoiar as práticas de refeições das crianças e famílias - apesar da possibilidade de que tais soluções possam não ser aceitas devido à rejeição geral da tecnologia pelos pais nesse contexto. Assim, incorpora o potencial paradoxo que a tecnologia traz para a dinâmica familiar e escolar e as tensões de valor entre crianças e adultos e as metas das refeições dos pais e professores são identificadas nesse contexto.

As tecnologias a serem usadas ou concebidas para as rotinas familiares e escolares das crianças pequenas visam promover experiências significativas e interações ricas. Assim, contribuir para as investigações de como o uso da tecnologia infantil em casa e na escola emergirá como um envolvimento contínuo com suas rotinas de vida e como o processo de envolvimento poderá abordar os valores das crianças, de seus pais e professores é de suma importância.

Por isso é esperado que os resultados e as ideias desse trabalho possam ser expandidas para informar a integração cotidiana de objetos inteligentes na vida familiar e escolar das crianças, para informar a diversidade de ferramentas tecnológicas que considerem a complexidade do relacionamento entre a tecnologia e as rotinas de vida familiar e escolar.

A nutrição é uma das necessidades básicas da vida. A educação nutricional nos primeiros anos de vida, principalmente no período pré-escolar, é muito importante para a saúde de um indivíduo ao longo da vida. As experiências nutricionais em tenra idade influenciam os hábitos nutricionais na idade adulta.

Por esse motivo, a educação nutricional deve ser contínua, eficaz e direcionada a todos os membros da família e principalmente no ambiente escolar. Deve incluir as seguintes etapas: oferta de educação, aquisição de conhecimento, formação de atitudes e desenvolvimento de comportamentos. Os hábitos alimentares dos pais têm efeito direto ou indireto nos estilos alimentares dos filhos.

COMPREENDENDO AS PERSPECTIVAS DOS PAIS E PROFESSORES SOBRE A TECNOLOGIA DAS REFEIÇÕES

O estudo é uma pesquisa que visa ajudar a entender quais as preferências dos pais e professores, e quais considerações são importantes quando eles são apresentados com diferentes formas de tecnologia para diferentes propósitos. A proposta é voltada especificamente para adultos (pais e professores), porque são eles que exercem o poder e privilégio nas relações pai-filho, professor-aluno. Eles também detêm o principal poder de decisão em decidir quais dispositivos digitais entram na casa e na sua sala de aula. Com este estudo, forneceremos uma compreensão generativa de como os pais e professores poderão inserir essa nova roupagem inovadora para obtenção de soluções para as refeições e como suas atitudes podem se estender a outros aspectos da vida familiar e escolar.

Preocupações com personificação e vigilância, aceitação do familiar e educador e tensão relacionados à ideia de terceirizar as responsabilidades dos pais

e professores para uma máquina, entre outros temas, todos tem o potencial de transferir para outros contextos.

Usando o que foi aprendido com os estudos apresentados no tópico anterior, foram identificadas tensões no decorrer das refeições das crianças. Com base nas tensões mensuradas acima, serão sugeridos jogos pedagógicos que estimulem a criança a realizar uma alimentação saudável e nutritiva.

Uma opção seria se trabalhar com aplicativos sonoros e dinâmicos, que poderão ser baixados nos dispositivos móveis, tais como: notebooks, tablets e celulares. Os aplicativos deverão selecionados de acordo com a aceitação da criança, pois, ela precisa se sentir confortável e segura quanto a proposta apresentada.

TECNOLOGIA E NUTRIÇÃO: UMA NOVA FORMA DE APRENDIZAGEM

A tecnologia é onipresente nos ambientes das crianças e cria uma abordagem flexível para aprendizagem em salas de aula, casas e muitos outros ambientes. Como os dispositivos móveis são portáteis, informativo e estimulante, as crianças podem interagir com elas de várias maneiras para aprender informações sobre assuntos como nutrição.

Os dispositivos móveis podem ser estimulantes, fornecendo atividades de aprendizagem, como jogos de exercícios físicos e simulações participativas (DRUIN, 2009).

Lu et. al. (2013) defende a probabilidade do aprendizado por meio da tecnologia inovadora ter efeitos positivos na saúde social, pois ensinar a nutrição infantil através de atividades interativas, como jogar, é uma maneira muito eficaz de fornecer às crianças o conhecimento do que comer, quanto comer e, o mais importante, como viver uma vida saudável. Pretendemos descrever como a educação nutricional e a mobilidade com as tecnologias podem ser combinadas para promover o aprendizado entre as crianças.

Para Gómez-Pinilla (2008) nutrição é definida como o processo de comer o tipo certo de alimento para que as pessoas possam crescer adequadamente e ser saudável. O objetivo de ingerir uma nutrição adequada é manter-se saudável e reabastecer os nutrientes usados pelo organismo para o crescimento e funcionamento diários. O consumo de nutrientes necessários para atender às necessidades do corpo contribui para uma cognição ideal, crescimento físico, social e emocional.

Portanto, é de extrema importância que as crianças obtenham uma nutrição adequada para ter sucesso em seu desempenho acadêmico, uma vez que se o nutriente for essencial e equilibrado no momento da ingestão, sua saúde será ótima e proporcionará uma base saudável para sua saúde futura.

Drewnowski e Eichelsdoerfer (2010) lembram que os profissionais de nutrição acreditam que alimentos nutritivos constituídos por grãos, carnes magras e frutas e legumes são acessíveis a todos os americanos, independentemente da renda familiar. Porém, há que se ressaltar fatores importantes que influenciam a capacidade de adquirir nutrição equilibrada, como status socioeconômico e localização geográfica. Logo, frequentemente, quando a renda dos pais diminui, os alimentos de alta qualidade precisam ser eliminados ou reduzidos da dieta de uma criança.

POLÍTICAS PÚBLICAS E ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: O PNAE

A fome é um problema permanente que afeta mais de 1,2 bilhão de pessoas, uma situação calamitosa derivada de crises econômicas globais, flutuações nos preços dos alimentos, guerras, conflitos políticos e desastres naturais devastadores que acabam privando milhões de pessoas de algumas regiões mais pobres do mundo de terem acesso à alimentação adequada.

E esse cenário tem sido perseguido por esforços em todo mundo, através de Programas de Alimentação Escolar (PAEs), para se atingir o objetivo de evitar que milhões de crianças não sejam privadas de alguns dos seus direitos humanos básicos como serem alimentadas e irem à escola em busca de uma educação formal que as prepare para uma vida adulta produtiva.

A análise dos artigos revelou efeitos positivos relativamente consistentes da alimentação escolar nas suas diferentes modalidades sobre a ingestão de energia, estado de micronutrientes, matrícula escolar e frequência das crianças que participaram em PAEs em comparação com os não participantes. No entanto, o impacto positivo da alimentação escolar no crescimento, cognição e desempenho acadêmico de crianças em idade escolar recebendo PAEs em comparação com crianças não-escolares foi menos conclusivo.

Esta revisão identifica lacunas de pesquisa e desafios que precisam ser abordados no projeto e implementação de PAEs e apelos por avaliações de impacto baseadas em teoria para fortalecer a evidência científica por trás da concepção, financiamento e implementação de PAEs.

Dados da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO, 2005), a Organização de Alimentos e Agricultura, uma agência das Nações Unidas estabelecida em 1945 para garantir melhorias na produção e distribuição de alimentos e produtos agrícolas e elevar os níveis de nutrição da população, revelam que os programas de alimentação escolar (PAEs) têm continuamente ganhado popularidade nos países em desenvolvimento, principalmente os afetados gravemente pela fome infantil e desnutrição visando aumentar o período de concentração e a capacidade de aprendizagem das crianças em idade escolar, fornecendo refeições nas escolas para reduzir a fome em curto prazo que pode prejudicar seu desempenho.

Atualmente, existem PAEs em cerca de 70 dos 108 países de renda baixa e média baixa espalhados ao redor do mundo, e a maioria deles foi iniciada e financiada pelo Banco Mundial e seus parceiros de desenvolvimento, incluindo o *World Food Programme* (Programa Mundial de Alimentos), a maior agência humanitária do mundo que trabalha no sentido de fornecer alimentos a mais de 90 milhões de pessoas em cerca de 80 países, sendo aproximadamente 58 milhões de criança (FAO, 2014).

Alguns desses PAEs evoluíram e foram adotados nacionalmente, enquanto outros ainda dependem da assistência, financiamento e/ou especialização do Pro-

grama Mundial de Alimentos e seus parceiros de desenvolvimento em diferentes graus que têm promovido a alimentação escolar em suas diferentes modalidades há anos como intervenções eficazes que ajudam a aliviar a fome e melhorar as habilidades cognitivas e educacionais das crianças.

Para Bundy et al. (2009), quando as crianças recebem alimentos na escola, os pais não apenas recebem incentivos para enviá-los à escola, como também contribuem de forma direta para a erradicação da fome, o alcance da educação primária universal e o fechamento do hiato de gênero, dando às crianças oportunidades iguais para conclusão da escola primária.

Os programas de alimentação escolar familiar fornecem transferência de alimentos para as crianças na escola, de renda para suas famílias e de recursos para as escolas que operam esses programas. Em 2009, o Banco Mundial e o PMA publicaram uma revisão conjunta enfatizando novamente a lógica e os objetivos desses programas onde os três principais objetivos identificados foram fornecer redes de segurança para as famílias absorverem choques sociais e econômicos, melhorar a educação e o desempenho escolar das crianças em idade escolar e melhorar a nutrição e o estado de saúde das crianças. Paralelamente aos três principais pilares ou objetivos desses programas (redes de segurança, nutrição e educação), foi desenvolvido um marco lógico para que eles mapeiem as entradas, saídas, resultados e impactos para cada um dos seus objetivos e fundamentos (KRISTJANSSON ET AL., 2006; p.28).

Nesse sentido, se a nutrição é o objetivo do programa, os resultados identificados são o alívio da fome e a melhoria do status de micronutrientes das crianças em idade escolar cujos impactos pretendidos são a melhora da nutrição e a saúde das crianças beneficiárias, potencializando inclusive as capacidades de aprendizagem.

No entanto, apesar dos benefícios da alimentação escolar estarem bem documentados, ainda permanece certa controvérsia sobre a eficácia dos PAEs. Segundo Kristjansson et al. (2006), especialistas em uma reunião de intervenções em alimentação escolar/alimentação para educação ocorrido em 2000 concluí-

ram que *“há pouca evidência de benefícios nutricionais da alimentação escolar e que a alimentação escolar apenas aumenta a aprendizagem quando outras melhorias na qualidade da escola são feitas”*.

Kristjansson et al (2006) ressalta que a presente revisão foi realizada para resumir a literatura nutricional sobre o impacto da alimentação escolar, concentrando-se principalmente na relação entre alimentação escolar e mudanças nos resultados nutricionais e de saúde das crianças em idade escolar e secundariamente em resultados cognitivos e educacionais mais estabelecidos.

Há que se esclarecer as lacunas na literatura sobre a alimentação escolar nos países em desenvolvimento e outros desafios enfrentados por aqueles que implementam esses programas. Além, é imprescindível a necessidade de estudos de avaliação de impacto baseados em teoria para fortalecer a concepção e implementação dos PAEs existentes e futuros (KRISTJANSSON ET AL, 2006).

Quanto ao impacto da alimentação escolar na educação e aprendizagem, Espejo et al (2009) disserta que, além dos resultados nutricionais promissores, estudos trazem a importância e os benefícios de oferecer às crianças em idade escolar refeições escolares e/ou lanches para melhorar certas funções cognitivas e desempenho escolar - especialmente entre crianças desnutridas desfavorecidas.

Assim, a alimentação escolar é novamente de particular importância nos países em desenvolvimento com os maiores percentuais de crianças desnutridas, com baixa escolarização e altas taxas de desistência e repetência lembra Bundy et al (2009). A maioria dos PAEs relatados na literatura demonstram um impacto positivo na matrícula e frequência escolar e seu impacto no desempenho acadêmico mostra efeitos positivos consistentes em testes de aritmética, leitura e escrita, ajudando a melhorar o progresso escolar e reduzindo a taxa de desistência (BUNDY ET AL, 2009).

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), primeiro e maior programa social do País na área de alimentação ativo criado no Brasil desde a década de 1950, ainda à época chamado Programa Nacional de Merenda Escolar

pela Comissão Nacional de Alimentação (CNA), para reduzir a deficiência nutricional de nossos alunos mais carentes, e assim, segundo Schneider (2014), contribuir para o crescimento, desenvolvimento, aprendizagem, rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos estudantes, através da oferta da alimentação escolar e das ações de educação alimentar e nutricionais.

O PNAE atende alunos dos segmentos da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) devidamente matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias (conveniadas com o poder público), por meio da transferência de recursos financeiros (SCHNEIDER, 2014).

Sturion (2002) nos lembra, que com a descentralização do programa na década de 1990, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, e responsável pelo PNAE, designou convênios com estados e municípios para o repasse de recursos financeiros, condicionados à criação dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE) em cada estado e município do País - que deveriam fiscalizar e controlar a aplicação dos recursos destinados à merenda escolar e também acompanhar a elaboração dos cardápios, atividade esta que foi incumbida aos estados e municípios. A partir de 1997 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passa a ser o responsável pelo PNAE.

Schneider (2014) detalha de forma objetiva que a “descentralização” da administração da alimentação escolar foi um marco dentro desse programa, momento em que foi possível organizar e racionalizar melhor a logística e custos de distribuição dos produtos, viabilizando o oferecimento de uma alimentação escolar condizente com os hábitos da população nas diferentes localidades do País, utilizando um padrão alimentar baseado em alimentos processados desde a infância, nos hábitos alimentares das crianças atendidas pelo programa.

Segundo o Ministério da Educação, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as realizações do repasse aos municípios pas-

saram a ser feitas baseadas no Censo Escolar realizado no ano anterior ao do atendimento. O Programa é acompanhado e fiscalizado diretamente pela sociedade, por meio dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), pelo FNDE, pelo Tribunal de Contas da União (TCU), pela Controladoria Geral da União (CGU) e pelo Ministério Público (BRASIL, 2001).

Em 2009, com o PNAE em vigor dispondo sobre atendimento da alimentação escolar e o Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, foram alteradas as Leis 10.880/04, Lei 11.273/06, Lei 11.507/07 e ainda revogou-se os dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36/01 e a Lei nº 8.913/94 estabelecendo, dentre outros, diretrizes e dando as seguintes providências:

I - o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica;

II - a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional;

III - a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica;

IV - a participação da comunidade no controle social, no acompanhamento das ações realizadas pelos Estados, pelo Distrito Federal, pelos Municípios para garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada;

V - o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos;

VI - o direito à alimentação escolar, visando a garantir segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social (BRASIL, 2009).

Schneider (2014) defende que as diretrizes primárias do PNAE se fundamentam na devida nutrição de nossas crianças inscritas na educação básica regida pelo Estado. Para o autor, a alimentação escolar é um direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado devendo ser promovida e incentivada com o objetivo de atender os princípios por ela estabelecidos e contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentar saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo (SCHNEIDER, 2014).

AGRICULTURA FAMILIAR: UMA SAÍDA PARA A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR MAIS SAUDÁVEL

No momento em que essa pesquisa vem discutir acerca da importância da alimentação saudável nas escolas públicas municipais, traz-se também para essa discussão a relevância de se incentivar parcerias entre a escola e a agricultura de forma a beneficiar substancialmente o sistema da alimentação escolar e, consequentemente, o desenvolvimento rural sustentável dos agricultores familiares do município de Presidente Kennedy-ES.

De acordo com o inscrito na lei sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, os cardápios devem priorizar os alimentos *in natura* e os semielaborados (produtos básicos) - momento em que vê-se o favorecimento da agricultura familiar pelas práticas quase que artesanais de cultivo, de onde se destacam alimentos com pou-

cos defensivos agrícolas (agrotóxicos) -, para oferecer pelo menos três porções de frutas e hortaliças por semana e alimentos que apresentem aceitabilidade acima de 85% (SCHNEIDER, 2014).

No entanto, o “privilegio” dado à agricultura familiar pode ser interrompido caso algumas determinações impostas pela Lei nº. 11.947/09 não sejam cumpridas, impedindo assim que seus produtos sejam adquiridos pelo PNAE, que dispensa a aquisição de gêneros da agricultura familiar no momento em que houver impossibilidade de emissão do documento fiscal correspondente, inviabilidade de fornecimento regular e constante dos gêneros alimentícios e ainda condições higiênico-sanitárias inadequadas, ou seja, em desacordo com o disposto no art. 25 (BRASIL, 2009).

Vê-se que o Estado procura dentro dos limites legais avançar no fortalecimento e fiscalização da relação entre o PNAE e a agricultura familiar Segundo Santos (2014):

Em relação aos recursos financeiros do PNAE, o Censo Agropecuário do IBGE de 2006 apesar de ter identificado cerca de 4.367.902 estabelecimentos de agricultura familiar (84,4% do total), percebeu que apenas 24,3% (80,25 milhões de hectares das áreas) deles estavam ocupados pela agricultura familiar. Em 2010, para aplicação do texto inserido no Art. 14 da Lei nº 11.947/09 e identificação dos grupos alimentares integrantes dos cardápios da alimentação escolar das escolas públicas brasileiras, o FNDE pesquisou o mecanismo das compras dos produtos da agricultura familiar com no mínimo 30% dos recursos financeiros do PNAE transferidos no ano anterior a Estados, Distrito Federal e Municípios (SANTOS, 2014; p. 81).

Somam-se a essas exigências o fato de que o art. 25 ainda requer que os produtos adquiridos para o PNAE sejam devidamente submetidos ao controle de qualidade observando-se a legislação pertinente, como mais um dos requisitos exigidos pela legislação - e que justificariam a não aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar para a alimentação escolar.

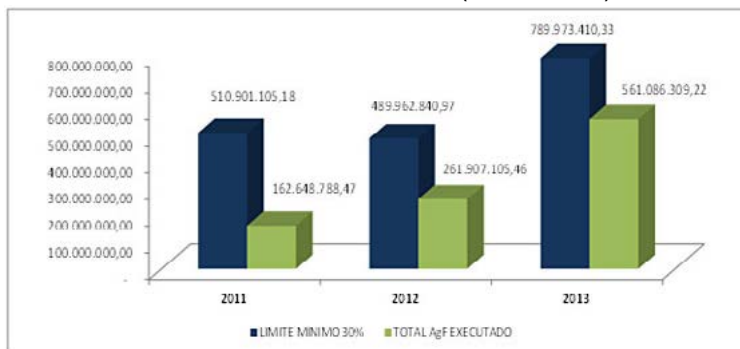
Com a atualização da legislação que rege o programa em 2009, pela Lei Federal nº 11.947, estabelecendo novas diretrizes para a merenda escolar no Brasil e vinculando a agricultura familiar ao PNAE, passou-se, através do seu artigo 14 a investir pelo menos 30% dos recursos repassados pelo Governo Federal para cidades do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na compra de alimentos saudáveis produzidos por agricultores familiares locais - aqui a preferência deve ser dada aos alimentos orgânicos, bem aos produzidos por comunidades indígenas, quilombolas e assentamentos de reforma agrária (BRASIL, 2009). Uma questão inovadora que se destaca na aquisição de alimentos para alimentação escolar e ainda expressa apoio ao desenvolvimento local sustentável, fortalecendo pequenos agricultores.

RESULTADOS

Com a atualização da legislação que rege o programa em 2009, pela Lei Federal nº 11.947, estabelecendo novas diretrizes para a merenda escolar no Brasil e vinculando a agricultura familiar ao PNAE, passou-se, através do seu artigo 14 a investir pelo menos 30% dos recursos repassados pelo Governo Federal para cidades do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na compra de alimentos saudáveis produzidos por agricultores familiares locais - aqui a preferência deve ser dada aos alimentos orgânicos, bem aos produzidos por comunidades indígenas, quilombolas e assentamentos de reforma agrária (BRASIL, 2009). Uma questão inovadora que se destaca na aquisição de alimentos para alimentação escolar e ainda expressa apoio ao desenvolvimento local sustentável, fortalecendo pequenos agricultores.

No entanto, ainda existe uma distância entre os recursos financeiros disponíveis através do PNAE para aplicação na agricultura familiar e o que realmente se investe nesse processo, conforme destaca o gráfico disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em consonância com o Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SiGPC) – um instrumento utilizado para realização das prestações de contas dos recursos advindos do FNDE.

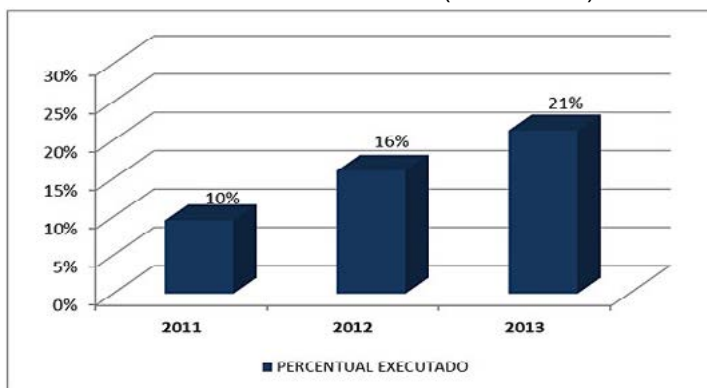
PARALELO ENTRE O PERCENTUAL DOS RECURSOS PREVISTOS EM LEI E O APLICADO NA AGRICULTURA FAMILIAR (2011 A 2013)



Fonte: Adaptado do FNDE/SiGPC (BRASIL, 2014).

Percebe-se pelo exposto que, apesar de ainda não se ter investido a totalidade dos recursos financeiros advindos do PNAE para a aquisição de produtos da agricultura familiar, houve uma evolução de acordo com o gráfico abaixo:

ANÁLISE COMPARATIVA DA APLICAÇÃO DE RECURSOS NA AGRICULTURA FAMILIAR (2011 A 2013)



Fonte: Adaptado do FNDE/SiGPC (BRASIL, 2014).

Somente em 2011, dos cerca de R\$1,7 bilhões em recursos financeiros disponibilizados pelo programa apenas R\$162,6 milhões (cerca de 10%) foi investido conforme estabelecido por lei. Em 2012 notou-se um crescimento no percentual, pois, dos R\$1,6 bilhões investidos, aplicou-se R\$256 milhões (16%), também não atingindo o limite da Lei. E em 2013, aplicou-se R\$ 336 milhões (21%) valor ainda inferior ao previsto na legislação.

O PNAE tem disseminado na sociedade os princípios da promoção da alimentação adequada e saudável, e nos convoca a continuar enfrentando os enormes desafios para a sua universalização. A produção familiar tem promovido uma verdadeira transformação, ao permitir que alimentos mais saudáveis e com forte apelo regional possam ser consumidos diariamente pelos alunos de todo país. Isso significa a melhoria na alimentação de aproximadamente 48 milhões de crianças e adolescentes Brasil afora.

Na visão de Baccarin et al. (2012) antes, de maneira geral, a alimentação escolar era feita com produtos processados e com pouca diversidade, possivelmente fracos em vitaminas e sais minerais, que são encontrados em abundância em frutas e verduras, oferecidas com a inclusão da agricultura familiar. Isso tem possibilitado o consumo de um produto mais nutritivo e fresco aumentando a qualidade e diversidade de alimento.

VINCULANDO A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL AO PPP DA ESCOLA

O Projeto Político Pedagógico (PPP), um instrumento que reflete a proposta educacional da escola, é um instrumento que também deve ser utilizado pela escola para se desenvolver um trabalho coletivo na direção de se construir uma mentalidade, cujas responsabilidades pessoais e coletivas deverão ser assumidas para execução dos objetivos estabelecidos em prol da comunidade escolar e população local.

Um bom exemplo disso é poder vinculá-lo a uma parceria entre os atores envolvidos no processo de se alcançar uma alimentação saudável através dos produtos da agricultura familiar (agricultores familiares, gestor escolar, membros do Conselho de Alimentação Escolar [CAE], professores, cozinheiras, alunos, poder público, nutricionistas), conduzindo-os ao diálogo, sabendo o que pensam esses diferentes atores sociais em relação ao processo da aquisição de alimentos da agricultura familiar para a alimentação escolar, após a implementação da Lei n.

11.947/09 que transformou a letra da lei em realidade.

Nesse sentido Triches e Kilian (2016) lembram que o processo de implementação do Artigo 14 da Lei nº 11.947/09 está estritamente relacionado à emergência de mudanças, de maneira que acaba por envolver as noções de interfaces, domínios e arenas, nos quais a consciência prática e discursiva dos atores é mobilizada para “impor” suas vontades e suas regras aos outros atores. Logo, destaca Giddens (2000), no momento em que são estabelecidas interfaces entre os atores sociais, é possível se verificar os vários tipos de conhecimento existentes, os que surgem no encontro de horizontes, e como se efetiva a incorporação de nova informação e de novos marcos discursivos ou culturais.

Outro ponto importante é bem lembrado por Bandeira (2012) que nos fala a forma como o PNAE incita que as distintas interfaces (atores sociais e configurações de conhecimentos existentes a sua volta) a dialogar. Nesse contexto, por exemplo, que o CAE (criado em 1994 por meio da Lei nº. 8.913, sucedida pela Lei 11.947/09, que estabelece que o recurso do PNAE seja repassado apenas às Entidades Executoras que tenham o CAE em funcionamento) surge como uma ponte, um mecanismo fundamental para a plena execução do PNAE, devido, inclusive, à presença de atores-chave nele – some-se ainda a participação em todas as fases do programa como fiscal monitorando e assessorando as entidades executoras na aplicação dos recursos financeiros (ALMEIDA, 2011).

Necessário se faz, portanto, ressalta Triches e Kilian (2016), saber seus conceitos, suas convergências, reconhecer as divergências e as possíveis reiteraões para entender melhor o processo através desses pontos de vista e assim procurar unificá-los de forma que se unam de maneira recíproca pautados sob relações de confiança e integração.

E parte dessa unificação de pontos de vista deve se dar pelo objetivo do CAE, definido por Bandeira (2012) como um órgão colegiado de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento, cujo objetivo é a realização do “controle social” dentro do PNAE - cujo conceito prevê a participação de dife-

rentes setores sociais nos mais variados níveis de organização da sociedade, com multiplicidades de interesses, de forma que sua participação não se dê de maneira difusa, mas sim institucionalizada (BANDEIRA, 2012).

O Ministério da Educação, através da criação das diretrizes que regem o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e consequentemente o PNAE e o CAE determina que o controle social venha ao encontro da necessidade de inovação, tornando-se para isso uma mudança na cultura política.

Trata-se de uma ação organizada, sistemática da sociedade civil sobre o Estado, de um direito público e subjetivo que não se limita ao atendimento dos direitos pessoais, cujo desenvolvimento do seu trabalho leva o controle social a uma luta constante contra o tradicionalismo de pessoas e setores - uma realidade presente em grande parte das fiscalizações no que se refere à aplicação de recursos públicos. Porém, é por meio deste rompimento e inserção de novas visões e interesses que se espera estar garantida a prática da cidadania com envolvimento e fiscalização (BRASIL, 2018).

Machado (2011) entende que através do controle social começa o processo de descentralização na gestão das escolas resultando numa maior aproximação das políticas e dos serviços públicos à população. Dessa forma, se evidenciar a atuação e pontos de vista de gestores, conselheiros e atores do processo de alcance de uma alimentação saudável através dos produtos da agricultura familiar, suas motivações, necessidades e interesses, dificuldades encontradas e estratégias utilizadas para implementação e execução do PNAE, é fundamental na medida em que são produzidos elementos para diminuir a distância e as diferenças que ainda existem na execução de programas e políticas públicas.

VALOR INVESTIDO NA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E AGRICULTURA FAMILIAR NO
MUNICÍPIO DA PESQUISA

| Município | Ano | Repasse do FNDE | % AF |
|-----------------------|------|-----------------|-----------|
| Presidente Kennedy-ES | 2020 | R\$ 195.800,00 | 58.470,00 |

Fonte: Adaptado a partir do banco de dados do FNDE (2020).

* FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

* AF: Agricultura Familiar.

*O cálculo foi realizado com base no repasse dos valores que o FNDE envia para o município investir na alimentação escolar. Dessa forma foi possível calcular, posteriormente, o percentual destinado à agricultura familiar.

A partir dos dados lançados na tabela acima, pode-se ver que, de forma criteriosa, a Prefeitura de Presidente Kennedy-ES, vem conseguindo honrar com os recursos disponibilizados pelo FNDE para o referido município usar responsabilmente com a agricultura familiar, dentro dos percentuais de atendimento do Artigo 14 da Lei 11.947/09, que versa sobre o investimento de 30% do valor na alimentação escolar proveniente da agricultura familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi mostrar um breve histórico da alimentação escolar e sua importância para o desenvolvimento do aluno, pois, a escola é um ambiente propício para desenvolver práticas alimentares saudáveis. E de acordo com o estudo podemos observar que este trabalho vem crescendo cada vez mais e tem o apoio de todos os envolvidos com a escola, desde professores, merendeiras e até a comunidade de forma a promover ações, para desenvolver nos alunos hábitos saudáveis e adequados. A escola pode desenvolver metodologias inovadoras utilizando o alimento como ferramenta pedagógica. Com a aquisição de produtos da agricultura familiar os alunos podem consumir alimentos frescos e também fazerem sua própria horta, trabalhando assim várias disciplinas e ao mesmo tempo adquirirem conhecimento e hábitos saudáveis.

Finalizando esta revisão, conclui-se a fundamental importância de manter e ampliar as políticas públicas de alimentação saudável, no momento em que prioriza os alimentos *in natura* e os semielaborados, assim como direciona seu foco para o oferecimento de refeições balanceadas que ofereçam pelo menos três porções de frutas e hortaliças por semana, além de alimentos com alta aceitabilidade. Essa realidade começou com a agricultura familiar no Brasil no momento em que chegou à escola como uma política pública vinculada ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) através da Lei 11.947 que entrou em vigor em junho de 2009. Trata-se do programa social mais antigo do governo federal brasileiro no país na área de alimentação e nutrição e considerado um eixo de políticas públicas nesse campo.

A política pública mais antiga do país e o segundo maior programa de alimentação escolar do mundo, o PNAE reitera o papel de destaque da nutrição adequada na alimentação escolar e das merendeiras que preparam as refeições, funções imprescindíveis na promoção da saúde no ambiente escolar.

Com o PNAE todos os alunos da educação básica matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias conveniadas, são atendidos com recursos financeiros da União por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O Programa, implantado em 1955, tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e melhoramento do rendimento escolar dos alunos, assim como a formação de hábitos alimentares saudáveis.

Se antes as crianças se alimentavam com enlatados cheios de conservantes e comidas processadas, sobretudo por causa do poder das grandes indústrias de alimentos, que sempre dominaram o setor com produtos altamente calóricos e menos nutritivos, hoje é possível ver em suas refeições frutas, hortaliças, verduras, dentre outros produtos saudáveis, inclusive regionais, que há tempos tinham se perdido nos hábitos locais.

REFERÊNCIAS

ALLISON, F; DRUIN, F; CHIPMAN, G et al. **Quão jovens podem ser nossos parceiros de design de tecnologia?** PDC (2002), p.272-277, 2002.

BANDEIRA, L. M. **Formação à distância para conselheiros de alimentação escolar:** elaboração, aplicação e avaliação. Dissertação (Mestrado em Nutrição Humana) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2012.

BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Coordenação Geral de Contabilidade e Acompanhamento de Prestação de Contas (CGCAP). **Dados em planilhas extraídas do Sistema de Gestão de Prestação de Contas, referentes às compras da agricultura familiar efetuadas por estados e municípios, com recursos do PNAE, e registrados nas prestações de contas dos exercícios de 2011, 2012 e 2013.** <http://www2.planalto.gov.br>. 2014

BRASIL, Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional de Alimentação Escolar – Conselho de Alimentação escolar (CAE).** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-conselho-de-alimentacao-escolar>>. Acesso em 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 01, 16 jan. 2003. **Estabelece critérios para o repasse dos recursos financeiros à conta do PNAE - previstos na medida provisória nº 2, de agosto de 2001.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/pnae/index.html>>. Acesso em 2021.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).** Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da Alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola. Diário Oficial da União. Seção 1, p. 2, 2009.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).** Ministério da Educação. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-apresentacao>>. 2009. Acesso em 2021.

BUNDY, D; BURBANO, C; GROSH, M; GELLI, A; JUKES, M; DRAKE, L. **Re-thinking school feeding: social safety nets, child development, and the education sector**. Washington (DC): The World Bank; 2009. (Directions in development. Human development, vol. 48742). Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/2009/101Oficial1.pdf>. Acesso em 2021.

DREWNOWSKI, A; EICHELSDOERFER, P. **As pessoas de baixa renda podem pagar uma dieta saudável?** Nutrition Today, 44 (6), p.246-249, 2010.

DRUIN, A. **Tecnologia móvel para crianças: projetando para interação e aprendizado**, 2009.

FAO. Food and Agricultural Organization. **Alimentar o mundo, cuidar do planeta**. Montevideo: FAO, 2014.

GÓMEZ-PINILLA, F. **Alimentos cerebrais: Os efeitos dos nutrientes na função cerebral**. Natureza Publishing Group, p. 568-78, 2008.

KRISTJANSSON, E; ROBINSON, V; PETTICREW, M. **School feeding for improving the physical and psychosocial health of disadvantaged students**. Cochrane Database Syst Rev. 2006;1. doi:10.4073/csr.2006.

LU, A. S; KHARRAZI, H; GHARGHABI, F. et al. **Uma revisão sistemática da saúde e videogames sobre prevenção e intervenção na obesidade infantil**. Jogos Saúde, 2013.

SCHNEIDER, M. J. **A participação da agricultura familiar na defesa do direito à alimentação escolar saudável no Município de Missal – Paraná**. Dissertação apresentada a Universidade Estadual do Oeste do Paraná como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Rural Sustentável, 2014.

STURION, G. L. **Programa de alimentação escolar: avaliação do desempenho em dez municípios brasileiros**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas;

2002. Disponível em: <http://www.fea.unicamp.br/alimentarium/verdoc>. acesso em 2021.

TERENCE, M; DOVEY, P. A; STAPLES, E et al. **Neofobia alimentar e ‘exigente/exigente’ em crianças: uma revisão.** *Appetite* 50. p.181–193, 2008.

TRICHES, R. M; KILIAN, L. **Papel dos atores sociais na aquisição de produtos da agricultura familiar para alimentação escolar em Municípios Paranaenses.** *Redes (St. Cruz Sul, Online)*, v. 21, nº 3, p. 159 - 179, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/redes.v21i3.7055>.

YING-YU, C; YIP, J; ROSNER, D. et al. **Luzes, música, selos! Avaliando os materiais tangíveis das refeições para crianças em idade pré-escolar.** Nos Anais da Décima Terceira Conferência Internacional sobre Interação Tangível, Incorporada e Incorporada - TEI '19. p.127-134, 2019.

DESINTERESSE ESCOLAR DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM PROBLEMA A SER ENFRENTADO PELA ESCOLA E A FAMÍLIA

Dilméia Fernandes Pacheco da Silva
Nilda da Silva Pereira

1. INTRODUÇÃO

As questões ligadas aos desinteresses dos/as estudantes e a busca de meios para motivá-los/as são temas constantemente abordados pelos/as educadores/as nas escolas em que trabalham com a educação básica. Para a psicóloga doutora Sueli Édi Rufini Guimarães (2009), o interesse estudantil tem sido o centro das atenções entre professoras e professores ao longo dos anos. Variados fatores podem influenciar na motivação de estudantes que se sentem desinteressados pelos conteúdos escolares: a estrutura econômica, o currículo, os comportamentos e a personalidade docente, os métodos de ensino, os hábitos, o envolvimento de pais/mães/responsáveis, os problemas familiares, a instabilidade emocional, os relacionamentos desrespeitosos entre os colegas estudantes, o ambiente de aprendizagem e os métodos avaliativos.

Estudos sobre o desinteresse escolar de discentes na educação básica mostram as causas que levam a esse assunto controverso, salientando como o problema pode ser enfrentado na escola. A educadora doutora Roseli Regis dos Reis (2014) ressalta que o desinteresse se coloca em uma

[...] rede de interdependências composta pela família, pela escola e por outras experiências educativas, onde se engendram e se reforçam as disposições que, em conformidade com as pressões exercidas pelo próprio campo, são acionadas pelo agente e definem sua relação com o conhecimento (REIS, 2014, p. 41).

Essas afirmações listam a necessidade da dialogicidade entre os sujeitos envolvidos: mães/pais/responsáveis pelos/as estudantes, educadores/as e a comunidade pertencente ao espaço escolar. O filósofo e educador Paulo Freire (1996, p. 28) destaca que o processo escolar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos (FREIRE, 2013, p. 28).

Consideramos que na sociedade contemporânea as mudanças econômicas, sociais e culturais têm influenciado a produção de um “novo sujeito” social, muito mais volúvel e atravessado pela comunicação veloz das redes sociais, o que entra em choque com o modelo tradicional de escola. A realidade social é dinâmica, e os/as educandos/as participam o tempo todo dessa dinamicidade. O ambiente escolar, não vivenciando isso, pode se tornar obsoleto. Por outro lado, a vida comunitária é pouco discutida pelos/as profissionais da educação, como se a escola não fizesse parte da sociedade. A instituição educacional é dos/as comunitários/as, que devem participar dela de modo amplo.

Respeitando a comunidade, as/os docentes podem transformar a sala de aula em espaço motivador para a aprendizagem, no qual as atividades possam ser desenvolvidas de acordo com as dificuldades específicas de cada estudante. A ação pedagógica sempre leva a resultados de aprendizagem valiosos. Daí a importância de o/a educador/a estudar e pensar as estratégias motivacionais. Portanto, devemos considerar os seguintes aspectos: as dificuldades familiares de acompanhar e orientar com mais contundência crianças e adolescentes; a presença de metodologias que não despertam o interesse dos/as educandos/as; e as experiências negativas vivenciadas pelos/as estudantes em seus históricos familiares e escolares. Muitas vezes, as/os discentes não encontram apoio para reverter os traumas sofridos.

Pesquisamos sobre o desinteresse escolar de estudantes do Ensino Fundamental II porque compreendemos que há um problema a ser enfrentado nas escolas em relação a essa problemática e assim contribuir para ajudar a entender melhor as causas e as formas de combater esse percalço, a fim de promover a motivação em sala de aula, tornando mais significativa a aprendizagem escolar.

A partir dos seus princípios educacionais e filosóficos, Paulo Freire e Lev Semionovitch Vygotsky orientaram teoricamente o estudo. Autores como Thomas L. Good e Jere E. Brophy (2008), bem como Roseli Regis dos Reis (2014) contribuíram na especificidade da área investigada.

Em relação ao problema deste estudo, levantou-se os seguintes questionamentos: por que os/as estudantes apresentam desinteresse acerca da aprendizagem e dos processos de ensino da escola? Quais são as visões dos/as docentes, educandas/os e familiares/responsáveis sobre essa situação? Como a escola e os/as docentes podem interferir neste processo?

Buscamos saber se a causa da falta de interesse apresentada pelas/os discentes está focada na aprendizagem em si ou na forma como o processo de ensino é conduzido na escola em que estudam. A seguir, as questões hipotéticas elencadas: os/as estudantes perdem o interesse pelas atividades escolares porque as aulas são tradicionais e pouco interessantes; as pessoas responsáveis pelas crianças muitas vezes não conseguem se organizar para ajudar seus filhos nos processos escolares; a maioria dos familiares/responsáveis não sabe ler e escrever, o que pode dificultar a ajuda às/aos discentes.

O objetivo geral que norteou a pesquisa foi saber as razões do desinteresse estudantil em relação à aprendizagem escolar e a atuação da professora e do professor para estimular nesse processo. Os objetivos específicos consistiram em identificar e explorar os fatores que dão origem ao desinteresse dos/as estudantes em relação à aprendizagem escolar; escrever algumas ações pedagógicas que ajudem a elevar o interesse das educandas e dos educandos; ouvir os responsáveis/familiares das/os discentes desinteressadas/os que mostram relutância contra o ensino; mostrar que

boas práticas pedagógicas podem motivar e despertar o interesse pela aprendizagem; ouvir os/as estudantes de forma investigativa para saber deles/delas o porquê do desinteresse em relação ao processo de aprendizagem e às metodologias de ensino utilizadas pela escola; e, por fim, desenvolver formação continuada voltada para qualificação das/os docentes do Ensino Fundamental II, objetivando o desenvolvimento de ações e práticas metodológicas para estimular o interesse escolar do estudante.

Fizemos investigação qualitativa e incluímos a participação dos sujeitos: estudantes, docentes do Ensino Fundamental II, familiares e/ou outras pessoas responsáveis pelas/os educandas/os. Estes/as responderam a questionários mistos, com perguntas abertas (discursivas, livres, sem predefinição de itens para escolha) e fechadas (com opções de resposta predefinidas). Aos familiares e/ou outras pessoas responsáveis pelas/os estudantes aplicou-se um conjunto de questões abertas. Devido à pandemia de covid-19, doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, a coleta de dados aconteceu via online. Foi possível identificar os fatores que contribuem para o desinteresse das e dos estudantes em relação à aprendizagem escolar e quais ações pedagógicas têm sido desenvolvidas pela escola que têm ajudado a elevar o interesse das e dos escolares.

Descrevemos neste artigo as construções teóricas sobre o desinteresse escolar e trouxemos as análises dos resultados descritos a partir das respostas das/os discentes nas entrevistas. As e os estudantes do 6º ao 9º ano, sujeitos da pesquisa, tinham idades entre 13 e 15 anos. Familiares/responsáveis pelos/as adolescentes também participaram da investigação.

A discussão sobre o tema intenciona ajudar no aprofundamento do debate a respeito do desinteresse escolar do/a estudante nos afazeres escolares. Cremos que podemos ajudar a entender melhor as causas e os meios de combater a falta de interesse, promover a motivação em sala de aula e tornar mais significantes as etapas da aprendizagem na escola.

Destacamos que a escola ainda se centra nos conteúdos pedagógicos pouco significativos aos/às estudantes, há poucos diálogos entre familiares e com as/

os profissionais da educação. Algumas/alguns docentes culpabilizam as famílias/responsáveis e os/as estudantes pelo desinteresse e pela desmotivação em relação aos conteúdos ministrados nas matérias escolares.

2. O DESINTERESSE ESCOLAR: PERCEPÇÕES E APREENSÕES DOS SUJEITOS INVESTIGADOS

Contextualizamos fatores que dão origem ao desinteresse de estudantes em relação ao processo de ensino na escola. Destacamos os resultados das investigações tecidas com participação das/os estudantes, docentes e familiares/responsáveis pelas/os educandas/os. Todas/os envolvidas/os na pesquisa apresentaram fatores que levam à desmotivação de estudantes nos fazeres pedagógicos. Apresentamos algumas discussões sobre os desafios de educadoras/es para enfrentar a problemática da falta de interesse escolar.

Para o psicólogo Lev S. Vygotsky, o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais estabelecidas. O estudioso defende que a interação social por meio de mediações do saber construído pela humanidade potencializa o desenvolvimento de estudantes. Todos os seres humanos têm uma evolução filogenética porque dividem uma ancestralidade comum, cultural, e o desenvolvimento humano tem a ver com as construções sociais vivenciadas em suas histórias de vida. Vygotsky (1987) destaca que o desenvolvimento cultural de estudantes aparece segundo a lei da dupla formação, em que todas as funções surgem duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual, ou seja, primeiro entre as pessoas (interpsicológica) e depois no interior da criança (intrapicológica). Poderia então dizer que o desenvolvimento cultural da/o educanda/o, assim como sua aprendizagem, se dá mediante a relação estudante-docente ou com outras/os discentes mais competentes. A aprendizagem da/o educanda/o vai sendo construída mediante processo de relação com seu ambiente sociocultural e com o suporte de outras pessoas mais experientes. Isso se configura como zona de desenvolvimento proximal, em que a mediação de outro sujeito passa a ser transformadora.

Na visão vygotskyana, a aprendizagem ocorre pela troca entre processos de interiorização e exteriorização da pessoa. As ações mentais (internas) acontecem por meio da exteriorização, que faz surgir uma nova interiorização com capacidade de abstração que se exterioriza. O alvo da aprendizagem é a absorção consciente do mundo físico mediante a interiorização gradual das ações exteriorizadas e suas transformações em atos intelectuais.

As formulações de Vygotsky (1987) explicitam que a criança aprende por meio da interação, da convivência. As experiências vão sendo internalizadas. Ele destaca a zona de desenvolvimento proximal, o alargamento entre o plano de desenvolvimento real da pessoa, que é assentado pela capacidade de resolver tarefas autonomamente, e o nível de desenvolvimento potencial, apontado para ações possíveis, com ajuda de pessoas que tenham saberes maiores, mais experiências e compreensão. Isso compartilha o papel da/o discente como peça forte de mediação e primordial para a aquisição do conhecimento.

A educadora e psicóloga Marta K. Oliveira (2011), estudiosa de Vygotsky, destaca que a intervenção docente deve acontecer no sentido de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas, para observar como a interferência de outra pessoa afeta o desempenho, sobretudo para observar os processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados do desempenho. Assim, Oliveira (2011, p. 43) lembra que na escola o aprendizado é um resultado desejável, o próprio objetivo do processo escolar. Nele o/a educador/a tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal da/o estudante, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola (demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções) são fundamentais para promover o chamado “bom ensino”, ou seja, aquilo que a/o estudante não tem condições de percorrer sozinho/a. Por isso se justifica a intervenção de outras pessoas, no caso específico da escola, as/os docentes, o que é fundamental para a promoção do desenvolvimento pessoal.

Para Sueli Êdi R. Guimarães (2009, p. 43) não há remédio para o baixo desempenho como um todo. As/os educadoras/es carecem de aprender a aco-

lher cada estudante como ela/ele é e abrigar o insucesso como uma abordagem aceitável para o aprendizado. Segundo a autora, ao identificar a causa do insucesso, deve-se procurar o que pessoalmente motiva a/o estudante. Essa é a conexão entre o desejo e o desempenho educacional.

Fora as constatações direcionadas à motivação cognitiva dos conteúdos educacionais, salientamos as contribuições de Paulo Freire na obra **Pedagogia do oprimido** (2013), por ser necessário uma inversão da educação bancária nas relações escolares. Estudantes e outros setores da comunidade escolar devem fazer parte das decisões do conteúdo estudado a partir dos temas geradores que vêm das situações- limite das educandas e dos educandos vivenciadas por eles/as na sua realidade comunitária. Freire (2013, p. 121-134) destaca que homens e mulheres são sujeitos do conhecimento, mas o conhecimento (gnosilogia) não está reduzido a sujeito-objeto, porque há uma relação inter-comunicativa entre as pessoas.

Por meio da intersubjetividade, estabelece-se a comunicação entre os sujeitos. Existe uma coparticipação no ato de conhecer por meio da ação de comunicar, sendo o objeto o mediador dessa relação. A comunicação dialógica possui significação. “Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante” (FREIRE, 1985¹, p. 45). A comunicação “[...] é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (FREIRE, 1985, p. 45). No pensamento freiriano, a dialogicidade desponta como essencial nas relações libertárias.

O diálogo com os oprimidos é um compromisso para a libertação que implica a transformação da realidade, porque os homens são comunicação e diálogo enquanto análise crítico-reflexiva sobre a realidade. Afirmar Paulo Freire que evitar o diálogo é temer a liberdade e não crer no povo (CABRAL, 2005, p. 202).

O não diálogo fortalece posturas de dominação, tais “como a absolutização da ignorância, a descrença no homem e a impossibilidade do diálogo” (CABRAL,

1 Neste artigo, as referências FREIRE 1985 correspondem à versão digitalizada em PDF da obra Extensão ou comunicação? (1985), do educador e filósofo Paulo Freire. Nesse caso, as páginas do livro estão de acordo com o formato digital.

2005, p. 203). A atuação antidialógica (FREIRE, 2013) ocorre de forma manipuladora e usurpadora das culturas. Freire define o ato de manipular como instrumentalização a serviço de práticas que tiranizam.

Partimos do princípio de que a educação pode ajudar na libertação do ser humano, ser um meio que auxilia a libertar das amarras da exploração colocada para nos inibir enquanto sujeitos de direitos e construtores de uma história não opressora. Essa educação deve ser problematizada a partir de uma intencionalidade, cabendo nela a conscientização dos sujeitos sobre a sua real condição vivenciada na realidade. Nessa instrução há a possibilidade de admirar, objetivar, desmistificar e criticar a realidade envolvente do mundo no qual o ser humano, ao se descobrir construtor, descobre-se sujeito da cultura e como tal se afirma como sujeito livre, contra qualquer regime de dominação que visa à massificação.

2.1. O DESAFIO DOCENTE DIANTE DO DESINTERESSE ESCOLAR DO ESTUDANTE

Estabelecemos diálogo com sete docentes sobre as estratégias utilizadas no combate ao desinteresse escolar da e do estudante. A docência teve a oportunidade de expressar suas características pessoais, como os pontos de vista em relação a diversos tópicos relevantes para este estudo. As formações acadêmicas dessas pessoas profissionais do ensino são pedagogia, letras (português, literatura e língua portuguesa), artes visuais, matemática, ciências biológicas, normal superior e educação física. Na escola pesquisada, esses/as professores/as atuam no magistério entre 1 a 12 anos. A maioria afirmou que se mantém atualizada participando em formações da sua área.

Foi possível perceber o esforço docente em relação ao resgate das/os estudantes frequentemente rotuladas/os como desinteressadas/os, preguiçosas/os ou difíceis. Na verdade, a docência passou de forma mais intensa a despertar o interesse para que educandas/os tivessem sucesso na conclusão de suas tarefas escolares, embora docentes entendam que não haja uma forma exclusiva de incentivar, ao contrário, é preciso buscar qual a fonte de motivação do público estudantil.

Ao ser indagada sobre as situações em que as/os discentes se sentem motivadas/os para a aula, uma das docentes destacou o momento em que iniciam uma nova disciplina. *“Eles ficam curiosos sobre o novo item e assim a aula se torna mais significativa e objetiva.”* Ela acrescenta que reforços positivos, como elogios verbais e não verbais, bem como aprovação diante das tarefas realizadas, fazem com que elas/es se sintam dispostas/os a ir à aula e aumentam a autoconfiança. *“Eles se sentem mais relaxados quando sentem a sensação de sucesso”*, disse a professora.

Nesse ponto, outra professora se manifestou dizendo que as/os estudantes ficam mais ansiosas/os e motivadas/os para aprender quando meios atraentes são usados na sala de aula. *“Esses materiais atraem sua atenção e os mantêm alertas”*. Ela acrescenta ainda que *“a narrativa de alguns exemplos da vida privada dos professores, que tenham relação com o conteúdo explicado, chama muito a atenção dos alunos”* (DOCENTE 1, entrevista em 08/06/2021).

Uma terceira docente faz reflexão sobre as técnicas que aumentam o nível de participação das e dos estudantes. A professora destacou que o uso de recursos visuais *“favorece a aprendizagem dos alunos e melhoram sua atenção e interesse. Recursos visuais como pôsteres e imagens atraem a atenção e tornam a aula mais colorida para eles, levando-os a se interessar mais pela aula”* (DOCENTE 2, entrevista em 09/06/2021).

No que diz respeito ao papel docente na promoção da motivação das educandas e dos educandos, a resposta foi praticamente unânime. *“É preciso construir um ambiente positivo e criativo em sala de aula para despertar essa motivação.”* Para uma das professoras, *“quando os alunos se sentem motivados, seu nível de interesse aumenta”*. Ela defende que *“apelar para as necessidades e interesses deles os torna mais motivados para aprender”* (DOCENTE 3, entrevista em 10/06/2021).

De acordo com Guimarães (2009), motivar discentes não é tarefa fácil, mas, é definitivamente gratificante quando os/as educadores/as as/os envolvem com sucesso e de maneira certa. As e os estudantes podem pensar de forma muito mais ampla e questionar as visões de mundo, valores e crenças aceitas. Sua inteligência aumenta.

Mas, por que existe uma “falta” de motivação em sala de aula entre as/os educandas/os? Quais são os fatores a ser considerados para motivá-los/as a ter sucesso em sala de aula?

Nesse sentido, o interesse do magistério por questões atuais e a apresentação de metodologias criativas fazem com que as/os estudantes se envolvam mais na aula, interagindo e entendendo melhor o conteúdo.

Para Hamm e Reeve (2002, p. 149), o desinteresse escolar é um fenômeno multifacetado, em certa medida porque seus limites se estendem além do domínio da educação para o contexto social mais amplo em que as/os educandas/os são categorizadas/os econômica e socialmente como sendo inseridas/os em estratos sociais. No mundo acadêmico, por exemplo, atitudes e desempenhos são fortemente influenciados por importantes agentes sociais no ambiente e nas experiências discentes, seja por docentes, mães/pais/responsáveis, seja por colegas.

Embora, de uma perspectiva intelectual, docentes, mães/pais/responsáveis e amigos/as sejam relevantes apoiando o senso de autonomia e liberdade da/o estudante, otimizando sua oportunidade de ser criativa/o e única/o, existe uma abundância de pesquisas com evidências que apoiam a suposição de que a motivação discente se beneficia quando os/as professores/as encorajam a independência da/o educanda/o (HAMM; REEVE, 2002).

Muitas são as razões que explicam a falta de interesse por parte das/os discentes dentro do processo de aprendizagem. Esse foco se dá pelo fato de que o estímulo tem sido o centro das atenções entre docentes ao longo dos anos, por ser a espinha dorsal do aprendizado, pois aprender é um processo complicado e dinâmico que, no sentido real, pode ser concluído com o auxílio da motivação.

Uma vez que a vontade constrói um dos elementos básicos da aprendizagem, as/os estudantes dão um passo importante a caminho do aprender. Porém, às vezes, podem perder a vontade e o interesse em relação à aula, colocando uma grande barreira ao aprendizado eficaz.

Daí a importância de se abordar a visão da/o docente sobre a falta de interesse da/o discente e as razões disso em relação ao ensino, assim como as formas de promover a motivação em sala de aula para aquelas/es que mostram dificuldades de aprendizagem.

Somente uma professora destacou a necessidade de mudanças radicais ligadas a posturas da educação bancária. Para ela, “*o desinteresse escolar está ligado à falta de políticas públicas e a uma base familiar instável. É preciso consciência social para depois se inserir no contexto educacional. Uma sociedade assistida valoriza o planejamento de vida*” (DOCENTE 2, entrevista em 09/06/2021). Apesar de a maioria das docentes afirmar que o desinteresse seja altíssimo, que a média de estudantes pouco interessadas/os é de 20%, as docentes não apontam soluções coletivas, colocando a culpa em outras pessoas, principalmente nos familiares. Segundo os/as entrevistados/as, o desinteresse escolar é algo desafiador e merece atenção. Deparamos com relatos de docentes apontando que o desinteresse ocorre porque há falta de incentivo dos/as responsáveis. “*Eles acham que o/a docente é pai e mãe. O desinteresse dos alunos acontece pela falta de responsabilidade de mães/pais/responsáveis. A maioria dos/as estudantes frequenta as aulas por obrigação, para não perder a Bolsa Família², e os alunos não querem aprender*”. Com essas afirmações, constatamos que a maior parte dos/as professores/as culpa a/o estudante, pais, mães e outros/as responsáveis pelo desinteresse escolar.

Parece-nos que a escola fica à parte do contexto social. Não há participação coletiva de todos os membros da comunidade em que está inserida. Vemos uma educação bancária. As práticas educacionais não foram planejadas com a atuação conjunta de educandas/os, educadores/as e nem de familiares. Como poderiam as/os estudantes se interessar se os procedimentos pedagógicos pouco lhes representam? O que a escola ensina é fora dos seus mundos reais. Ora, “ensinar não é

² Vinculado à frequência escolar de filhas e filhos de pessoas de baixa renda, o Programa Bolsa Família foi extinto no segundo semestre de 2021. Em seu lugar o governo federal criou o Programa Auxílio Brasil. Muitas pessoas acreditam que auxílios do Estado Nacional garantem boas condições materiais aos familiares e sendo assim essas pessoas não trabalham. Uma inverdade que culpabiliza o sujeito economicamente desfavorecido no Brasil.

transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 27). Enquanto os/as professores/as pensarem que as/os discentes são meras/os receptoras/es de conteúdos, teremos, sem dúvida, dificuldades nos campos do conhecimento e do interesse.

2.2. AS COMPREENSÕES DAS/OS ESTUDANTES SOBRE A FALTA DE INTERESSE

Nas perguntas que foram direcionadas às/aos educandas/os do Ensino Fundamental II entre 12 a 15 anos de idade, por meio de questionário para conhecer a opinião delas/es sobre a motivação, foi possível analisar em quais situações se sentem estimuladas/os.

Dentre outros fatores, destacaram-se o senso de humor da/o docente em sala de aula, o estado de espírito (estar feliz), sua positividade e o afeto que dispensa às/aos estudantes em sala, sua preparação, o uso de reforços positivos (elogios e pequenos “presentes” para as/os que mais se destacarem) e a didática mais lúdica, com diferentes atividades. São tópicos que desempenham grande papel na promoção da motivação e interesse em aprender.

Porém, devemos ter o cuidado de não tornar as/os educadoras/es como responsáveis pelos problemas educacionais, já que, como ressalta Reis (2014) o desinteresse se põe em uma estrutura interdisciplinar de sistemas. No entanto, a maioria das e dos adolescentes entrevistadas/os apontam ser o conteúdo das disciplinas escolares que lhes causam maiores desinteresses. Foram levantadas questões sobre a falta de interesse pela aula em particular. As e os estudantes se sentem incomodadas/os quando a prática pedagógica é abordada com fluxo muito grande de informações docentes, de modo assimétrico, unilateral e sem a possibilidade de interação com as/os educandas/os. Freire (2013, p. 72) rejeita veemente essa ausência de interação entre docente e estudante no livro **Pedagogia do oprimido**. O autor destaca que na educação bancária a/o docente vê a/o estudante como um banco no qual deposita o conhecimento.

Na prática, vê-se a e o discente como cofre vazio em que o/a professor/a acrescenta fórmulas, letras e conhecimento científico até “enriquecê-la/o”, uma forma de educar em que a/o escolar decora para responder exatamente ao que recebeu, sem análise crítica que seria fruto direto de uma interação, que nesse caso não acontece (FREIRE, 2013). Explana um educando:

Os colegas falam demais e distraem a atenção por não entender o conteúdo que é “jogado” em sala de aula e ficam entediados. O professor acaba falando sempre a mesma matéria constantemente e dá muitos exercícios semelhantes. Isso diminui nosso interesse na aula e ficamos menos dispostos a prestar atenção na explicação (ESTUDANTE 1, entrevista em 11/06/2021).

Outro discente explica que *“existem algumas atividades criativas e interessantes envolvendo jogos, trabalhos em grupo ou dramatizações, que aumentam nossa motivação”* (ESTUDANTE 2, entrevista em 11/06/2021). São práticas consideradas importantes por ser vistas pelas/os estudantes como diferentes, atraentes. Assim acabam promovendo motivação e entusiasmo.

Grande parte das/os estudantes fica desanimada quando não consegue ter sucesso na aula devido às atividades ou à didática empregada. Nesse caso, seriam importantes os desenvolvimentos de estratégias de ensino que despertem criativamente o interesse estudantil, ajudando a ter mais atenção na aula e a construir um aprendizado permanente.

Em uma das questões direcionadas às/aos educandas/os, dessa vez abordando o impacto da atitude docente sobre a motivação em sala de aula, todas/os, sem exceção, consideraram fundamental o comportamento do/a professor/a como influência direta no interesse discente. Para uma educanda, *“a atitude positiva e calorosa do professor, o fato de ele estar feliz, calmo, e o apreço que sente por nós, não nos humilhando, como fazem alguns professores, aumenta o nível de motivação”* (ESTUDANTE 1, entrevista em 11/06/2021).

De acordo com Guimarães (2009), as/os estudantes gostam de ver a/o docente motivada/o e disposta/o o suficiente, o que lhes faz sentir animadas/os com as aulas. As/os estudantes se sentem totalmente desmotivadas/os quando são tratadas/os com ignorância e descaso. *“Às vezes o professor passa o conteúdo de forma complexa e entediante. Quando não entendemos ou sinalizamos que não estamos entendendo, ele faz ignorância. Isso nos desestimula e dificulta a vontade de aprender”*, destaca um adolescente sujeito da investigação.

Nesse sentido, Freire (1996) lembra que ensinar exige respeito aos saberes da/o educanda/o. A escola deve respeitar o conhecimento socialmente construído pelas/os estudantes na prática comunitária, discutindo com elas/eles a razão de ser de alguns saberes em relação ao ensino dos conteúdos e aos problemas vividos pela discência. Os postulados freirianos apontam que é preciso estabelecer intimidades entre os saberes curriculares fundamentais às/aos educandas/os e a experiência social que elas/eles têm como pessoas, no intuito de discutir as implicações políticas, ideológicas e a ética de classe relacionadas a descasos.

As e os estudantes adolescentes ditas/os como “desinteressadas/os” em quase nada estabelecem familiaridade com os saberes curriculares. Eles/elas responderam que nem sempre gostam das aulas, a menos que sejam atrativas. Segundo as/os educandas/os, *“quando as aulas são boas, há participação. Usam-se vídeos, laboratórios etc.”* Ou seja, reclamaram dos conteúdos, dizendo que são difíceis de entendimento. O/a professor/a fala muito. Sem participação, as/os escolares sentem sono, cobram muito, as aulas são chatas e não gostam das leituras e de escrever muito. *“Tem professor que é muito chato. Nem pergunta se a gente está bem. Só quer saber de chegar e encher a gente de atividade”* (ESTUDANTE 3, entrevista 09/09/2021).

Os/as educandos/as admitem que os/as educadores/as poderiam incentivar a turma, não deveriam deixá-los/as copiando do quadro e usar outros recursos, além do verbal, da escrita e da leitura. As/os discentes demonstram ser importante estudar, precisam aprender, *“ter conhecimento para conseguir as coisas, saber conversar e escrever melhor, arranjar um emprego quando ficar adulto”* (ESTUDANTE 5, entrevista 09/09/2021). Sentimento reforçado por outro educando.

“Sei que preciso aprender [...] para dar continuidade aos estudos, mas, ficar tanto tempo dentro de sala, ninguém merece” (ESTUDANTE 4, entrevista 09/09/2021). Um estudante revela ter empenho nas aulas, mas as desqualifica. *“Ter (interesse), eu tenho. Sei que é importante, e a gente precisa aprender, mas não gosto de aula chata, uma falação do professor”*. Percebe-se, pelas posições das e dos estudantes, que muitas vezes a relutância em aprender se dá pela ausência de paciência e de uma didática eficaz do corpo docente. A metodologia que é para dar suporte no processo de ensino acaba engessada, sendo mecanismo de desmotivação.

Além disto, há escassez de materiais. Os métodos tradicionais de ensino, as aulas chatas e entediantes, o excesso de exercícios e as perguntas repetitivas acabam levando à falta de motivação e ao desinteresse em relação ao aprendizado. Levar em consideração essas informações e evitar os fatores que dificultam a vontade de aprender diminuem o nível de ansiedade e a inibição das/os educandas/os, aumentando a disposição e a participação.

O pesquisador Michael Apple (2012, p. 18) salienta que “devemos ver o mundo pelos olhos dos desfavorecidos e nos afastar de processos e práticas ideológicas e institucionais opressoras, principalmente na construção e partilha do conhecimento”. Desse modo, como educadores/as, os/as docentes devem estar envolvidos/as em um constante estado de aprendizagem junto com seus/suas estudantes, prestando um grande serviço a eles/elas, demonstrando a própria curiosidade e a satisfação que vêm com a aprendizagem (GOOD; BROPHY, 2008, p. 64). É importante elogiar a participação de das/os estudantes nas discussões, dizem Krapp e Lemos (2002, p. 83), demonstrar paciência e persistência na busca de soluções e apontar os benefícios de trabalhar os erros.

Enfim, todas as estratégias destacadas são válidas para desenvolver a motivação das/os discentes, um dos fatores principais para o sucesso acadêmico. É preciso que as/os docentes considerem a idade, o nível, o interesse, as necessidades das/os estudantes, avaliem e façam algumas mudanças na forma de ensinar para ajudá-las/los a aprender tanto dentro como fora da sala de aula, contribuindo para motivar o aprendizado eficaz.

2.3. PERCEPÇÕES DOS FAMILIARES E/OU OUTRAS PESSOAS RESPONSÁVEIS PELAS/OS ESTUDANTES SOBRE O DESINTERESSE ESCOLAR

O envolvimento dos familiares/responsáveis é fator extremamente importante para uma educação de sucesso das crianças e das/os adolescentes. Para cumprir o sistema de apoio integrado às/aos educandas/os, as escolas podem construir parceria com os familiares/responsáveis e desenvolver responsabilidade mútua para o sucesso das crianças e dos adolescentes no sistema educacional. Guimarães (2009) afirma que o envolvimento de mães/pais/responsáveis é encorajador, assim como seus esforços para apoiar as escolas, causando impacto positivo na motivação das/os estudantes para a aprendizagem.

Diante das respostas dos familiares foi possível perceber seus posicionamentos sobre o desinteresse escolar das/os filhas/os. Salientam acerca da necessidade da conversa e de entendê-las/os melhor, saber mais sobre o dia a dia da escola. Um dos familiares/responsáveis disse que *“é importante sabermos sobre os amigos deles, [sobre] os professores [...], como são as aulas, se explicam bem a matéria e se eles [filhos e filhas] estão gostando da escola”* (FAMILIAR/RESPONSÁVEL 1, entrevista em 14/06/2021). Mesmo com parte dos familiares/responsáveis não conseguindo estabelecer bom relacionamento com as crianças, eles entendem a importância dessa relação interpessoal como passo vital para melhorar o ambiente de aprendizagem. A motivação das crianças relacionada à escola não é apenas relevante para o envolvimento e a motivação na sala de aula. É também uma questão muito importante em casa (KATZ; KAPLAN; BUZUKASHVILY, 2011).

A inclinação da/o educanda/o para planejar, administrar seu tempo, persistir em desafiar os trabalhos escolares, dedicar tempo adequado para estudar e fazer as tarefas tem influência significativa no clima em casa, em seu relacionamento com familiares/responsáveis e nas expectativas em relação ao desempenho acadêmico (KATZ; KAPLAN; BUZUKASHVILY, 2011). Para a educadora e psicóloga Elis Regina Costa (2000), o funcionamento acadêmico mais adaptativo

tem sido associado a atitudes dos familiares/responsáveis com reações mais positivas aos sucessos das/os filhas/os e menos negativas em relação a seus fracassos frente ao desempenho escolar. Uma das práticas mais consistentes de educação infantil associada à desmotivação é a abordagem autoritária, que enfatiza a obediência, o castigo e a disciplina mais do que o respeito e a aceitação da criança.

Outro aspecto necessário versa sobre ações que podem ser desenvolvidas pela família para diminuir os obstáculos que atrapalham o interesse escolar das/os filhas/os, como melhorar o ambiente doméstico. Muitas e muitos estudantes chegam à escola desmotivadas/os em decorrência de problemas familiares. A motivação desperta mais interesse e foco nos estudos das crianças, dizem os familiares/responsáveis. Um dos familiares/responsáveis afirmou que *“é importante evitar os conflitos conjugais e familiares através de formas saudáveis de se discutir e não recorrer a discussões e gritos na frente de seus filhos”*, bem como procurar certas negociações no cotidiano.

Às vezes usamos o celular ou as saídas que gostam para ficar com os amigos como barganha para que façam as atividades. Acho que, se houver uma “negociação” nesses pontos, que são do interesse deles, as coisas podem melhorar em relação à aprendizagem (FAMILIAR/RESPONSÁVEL 3, entrevista em 14/06/2021).

A preocupação com as atividades das filhas e dos filhos é necessária, embora nem sempre as/os responsáveis tenham conhecimento das matérias que elas/ eles estudam, como argumenta uma mãe.

A gente não teve muita oportunidade de estudar, como eles têm agora, mas muita coisa que eles estão vendo nas aulas a gente consegue acompanhar e sabe como ajudá-los a entender. E, mesmo que não consigamos, acho que somente a presença e a demonstração de que estamos interessados no fato deles estarem fazendo as atividades pode motivá-los a aprender para nos mostrar que são capazes” (Entrevista em 15/06/2021).

Aproveitando esse foco, um dos familiares abordou atitudes pejorativas que nunca devem ser usadas, mesmo nos momentos de raiva. “*Não devemos usar rótulos ou punir nossos filhos com palavras duras como ‘estúpido’, ‘burro’, ‘relaxado’ ou ‘malandro’, dentre outros, pois isso afeta diretamente sua confiança e pode ser prejudicial para os estudos*” (Entrevista em 14/06/2021). As e os responsáveis consideram errada a comparação com outras crianças.

Vários pais tendem a comparar os avanços ou retrocessos de seus filhos com de outros colegas de sala. Acho isso muito errado, até porque isso embute neles a raiva e o medo do fracasso, além do sentimento de pensar que “meus pais acham outro menino mais inteligente do que eu” (FAMILIAR/RESPONSÁVEL 3, entrevista em 15/06/2021).

Foi possível perceber que a maioria dos familiares entende que, embora as/os estudantes tenham suas limitações dentro do processo de aprendizagem, é preciso saber lidar com isso e ajudá-las/os a despertar o interesse para motivar e aprender cada vez mais e melhor. Se elas/eles fracassarem na aprendizagem, por exemplo, não conseguindo aprender, ter um bom desempenho escolar, deve-se procurar ajuda de outras/os docentes ou outras/os especialistas, uma opção infinitamente mais correta e melhor do que humilhá-las/los na frente de colegas, o que pode ser “um golpe mortal” no seu interesse.

Diante dos resultados alcançados, este estudo se tornou rico e interessante pelo fato de explorar as razões do desinteresse das/os estudantes em relação à aprendizagem escolar e de que forma deve ser a atuação da/o docente para motivá-las/los. Compreendeu-se que um ponto importante para suscitar a motivação das/os educandas/os vem das boas práticas de ensino adotadas pelos/as professores/as, criando atividades baseadas em tópicos que sejam relevantes na vida delas/deles. Na prática pedagógica diária, é preciso fornecer escolhas para as/os discentes, compartilhando a aprendizagem e o saber, pois elas e eles podem ter maior motivação quando sentem algum senso de autonomia nas etapas educacionais. Ao contrário, a motivação diminui quando as/os estudantes deixam de ter voz nas aulas.

Os/as educadores/as têm buscado, na prática pedagógica, equilibrar o desafio em sala de aula. Demonstraram entender que devem estar sempre acessíveis, uma vez que as/os educandas/os precisam se sentir confortável o suficiente para compartilhar com a/o docente qualquer problema ou preocupação. Os/as educadores/as têm efeito imenso no estímulo de seus e suas estudantes, por meio de seu comportamento e do estilo de ensinar. A estrutura das aulas, a metodologia de ensino, a natureza das ações, as atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, as interações informais com as/os educandas/os, são essenciais.

Esperamos que as informações e análises disponibilizadas neste artigo sejam úteis a qualquer docente interessada/o em aprender um pouco das teorias sobre a motivação e como seus conceitos podem ajudar a ter um ambiente de aprendizagem que aumente a motivação para as/os discentes terem sucesso na aprendizagem.

Além disso, dado que as/os discentes interagem com seus/suas docentes diariamente, a relação estudante-professor não deve ser subestimada ou negligenciada. O estabelecimento desse relacionamento conduz ao sucesso e satisfação tanto para a/o educanda/o quanto para o/a professor/a, criando ambiente motivador, onde o aprendizado é apenas uma consequência.

Elaboramos coletivamente proposta de formação continuada (produto educacional) voltada para qualificação docente do Ensino Fundamental II no campo do desenvolvimento de ações e práticas metodológicas para estimular o interesse da/o estudante pelos conteúdos curriculares ministrados em sala de aula. Trata-se de uma propositura pensada por meio de uma troca de ideias com sete docentes, com sugestões de como desenvolver e melhorar a atuação do/a professor/a para atingir os objetivos almejados. Os sujeitos da investigação foram fundamentais no desenvolvimento desse produto educacional. Isso só foi possível porque o grupo docente considerou a proposta importante para enfrentamento do desinteresse de estudantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria das educandas e dos educandos perde o interesse pelas atividades escolares devido aos processos metodológicos tradicionais que impossibilitam as relações dialógicas. A atenção familiar também é necessária, como aponta uma pessoa entrevistada sobre o tema em discussão. *“É importante sabermos sobre os amigos deles, os/as docentes deste ano, como são as aulas, se os/as docentes explicam bem a matéria e se eles [estudantes] estão gostando da escola.”*

O estímulo pode ser desencadeado por meio de boas práticas cotidianas que criem atividades de aprendizagem baseadas em ações relevantes e significativas às/aos estudantes, tornando o ensino adequado à sua realidade, fornecendo escolhas para elas e eles, dando-lhes autonomia no processo de aprendizagem. A motivação diminui quando a voz da/o discente é impedida. Ela e ele não se sentem sujeitos na prática pedagógica. Nesse caso, torna-se essencial saber lidar especificamente com cada estudante e enfrentar o insucesso com ela/ele para que consiga ter bom aprendizado. Para as/os estudantes, as aulas são cansativas, chatas, cheias de conteúdos que pouco têm a ver com elas/eles. Os/as educadores/as quase nada sabem sobre os/as educandos/as. As e os estudantes sentem-se aparte do processo escolar. Daí a importância de os/as professores/as conhecerem os motivos que levam à desmotivação da/do discente, fomentarem a participação coletiva, tecerem o diálogo, conhecerem de fato cada estudante, estabelecerem ambiente positivo e psicologicamente saudável de apoio que intensifique a disposição para a aula, tirando das/os estudantes a inibição de aprender e tornando-as/os mais dispostas/os a alcançar uma aprendizagem frutífera.

Os/as docentes, estudantes e familiares/responsáveis apontaram acertos e as dificuldades que devem ser bem observadas. Seria essencial que a vivência escolar fosse compartilhada e discutida por todas e todos. A busca de caminhos, juntas/os, pode ser atitude crucial para resolver os problemas da falta de interesse entre estudantes. Algumas/alguns educadoras/es julgam pais/mães/responsáveis e discentes como culpadas/os pelo insucesso na escola. Há pais/mães/responsáveis que criticam atitudes das e dos docentes. Isso nos mostra uma prática peda-

gógica com ausência da relação dialógica entre as pessoas envolvidas no espaço escolar. Observa-se que a educação bancária está presente na escola.

Porém, vemos possibilidades de acertos quando boa parte das/os entrevistadas/os se mostram preocupadas/os com a falta de interesse estudantil. Apontar culpadas/os, sem tecer avaliações conjuntas que favoreçam novos rumos pedagógicos entre o coletivo da escola pode ser uma falácia, como também, a falta de assumir o problema e enfrentá-lo na sua raiz. Uma assembleia, por exemplo, com as partes envolvidas, poderia ser um bom caminho para novas deliberações de enfrentamento do desinteresse de educandas/os. As discussões colocadas mostram elementos importantes a ser seguidos pelas/os educadoras/es. Uma educação participante, de fato democrática, pode ser começada na escola para resolver o mal-estar colocado por todos os sujeitos da pesquisa.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Education and power**. Revised Routledge Classic Ed. New York: Routledge, 2012.

CABRAL, A. Reseña de “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 5, p. 200-204, 2005.

COSTA, E. R. da. **As estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental**: implicações para a prática educacional. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de: OLIVEIRA, R. D. de. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. PDF, digital. Título original: ¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural (1969). Disponível em: <<https://fasam.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/Extensao-ou-Comunicacao-1.pdf>>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GOOD, T. L.; BROPHY, J. E. **Looking in classrooms**. 10th ed. New York: Allyn & Bacon/Longman, 2008.
- GUIMARÃES, S. É. R.. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 37-57.
- HAMM, D.; REEVE, J. M. Teoria de autodeterminação aplicada a ambientes educacionais. **Manual de pesquisa de autodeterminação**. Iowa: Universidade de Iowa, 2002.
- KATZ, I.; KAPLAN, A.; BUZUKASHVILY, T. The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. **Learning and Individual Differences**, v. 21, i. 4, Elsevier, p. 327-482, Aug. 2011.
- KRAPP, A.; LEMOS, M. S. Os interesses dos alunos como condição e como objetivo da aprendizagem escolar. In: LEMOS, M. S. de; CARVALHO, T. R. **O aluno na sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2002.
- OLIVEIRA, M. K. de **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio- histórico. São Paulo: Scipione, 2011.
- REIS, R. R. dos. **Juventude e conhecimento escolar**: um estudo sobre o (Des) interesse. 303 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

PRÁTICA DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS COM GRUPOS DE GESTANTES DO CRAS DE PRESIDENTE KENNEDY

Elisangela Moraes Ayres
Daniel Rodrigues Silva

INTRODUÇÃO

A gestação é um dos momentos mais especiais na vida uma mulher. Além de ser cercada de alegrias, essa fase também traz muitos desafios para as gestantes. Não é apenas o corpo que muda, mas o seu estado emocional também sofre grandes alterações. Diante do exposto, esse estudo tem por finalidade resgatar o estado de ânimo das gestantes, tentando proporcionar as mesmas, momentos de autoestima e conseqüentemente de estabilidade do estado emocional.

A gravidez é um acontecimento marcante na vida das famílias e, em particular, da mulher. Quando ela ocorre ainda na adolescência, pode resultar em maior nível de vulnerabilidade ou riscos sociais para as mães e também para os filhos, particularmente, os recém-nascidos, pois, nesta etapa, a criança é particularmente vulnerável e dependente de cuidados dos adultos. Nesse tocante, uma gravidez acarreta, para a adolescente e futura mãe, além das transformações físicas e emocionais inerentes à gravidez, a responsabilidade por outra vida, o que requer maturidade biológica, psicológica e socioeconômica para prover suas próprias necessidades e as do filho/a.

Nessa premissa, é importante refletir que a questão psicológica é demasiadamente prioritária para uma gestação saudável, sendo de grande valia esses grupos de apoio os quais podem fornecer uma sensação de conexão, motivação e incentivo, assim como a troca e acesso a informações de especialistas ou profissionais. Conforme afirma Bettio (2008, p.26), para a psicologia, a etapa da

gestação é vista como uma fase existencial que incidem em grande importância durante o ciclo de vida da mãe, devido às perspectivas de mudanças de papéis sociais. São novas possibilidades de atuar no mundo, como mãe pode ser promotora um sentimento de superação e poder nestas mulheres, o que contradiz a ideia do senso comum de que a gestação é um período de mudanças negativas que culminam em fragilidade na mulher.

E no período gestacional ocorrem mudanças fisiológicas intensas, como “também significantes alterações nos níveis hormonais na mulher, podendo ocasionar efeitos adversos sobre a saúde materna e fetal [...] podendo se tornar um momento de intenso sofrimento, em uma fase que na verdade, seria única e extremamente importante para estas, se não fosse os fatores predisponentes associados a estes fatores”. (Brasil, 2008).

Assim sendo, o Grupo Bem Gestar CRAS de Presidente Kennedy, foi constituído em 18 de março de 2016, onde conta com a presença de 12 gestantes participantes. Atualmente este grupo possui 55 gestantes cadastradas, ou seja, há um elevado índice de aumento de gestantes na região. Entendemos que a mulher está vulnerável durante a gestação exposta às múltiplas exigências e vivencia um período de reorganização corporal, bioquímica, hormonal, familiar e social que a faz ficar propensa a uma multiplicidade de sentimentos (Falcone Mader, Nascimento, Santos & Nóbrega, 2005).

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO BRASIL

O Serviço Social no Brasil tem suas origens em meados do século XX, baseada na caridade, filantropia e na solidariedade religiosa. No ano de 1947, com o objetivo de atender as famílias dos combatentes da 2ª Guerra Mundial, foi criada a Legião Brasileira de Assistência - FLBA. A princípio era só um atendimento materno-infantil. Mas com o passar dos anos essa demanda foi crescendo de acordo com o desenvolvimento econômico e social do país, bem como da população em estado de vulnerabilidade social.

Segundo SPOSATI, (2007):

No caso da assistência social que é objeto desta análise há uma característica muito específica: a presença de práticas de proteção social apareceu nos órgãos públicos antes da consolidação de uma política social. Entre um e outro há um intervalo aproximado de 50 anos. A primeira formalização da assistência social em um órgão público que se tem notícia é a da criação do Serviço Social do Estado no Governo de São Paulo em 1936, até porque, a constituição do social como campo de ação profissional para a proteção social data desse mesmo momento histórico no Brasil e em São Paulo. Com isto, não se está afirmando que o Serviço Social é igual a proteção social, mas que ele é, como se demonstra neste estudo, pela análise da força de trabalho da assistência social, uma profissão fundamental na consolidação dessa política de proteção social pela defesa que os assistentes sociais operam da dignidade humana e da justiça social em seu projeto ético – político - profissional (SPOSATI, 2007, p.19).

Para melhor compreensão dos complexos desafios da política da assistência social e da estrutura dos órgãos gestores fazemos necessário apresentar os seus antecedentes históricos a partir de 1985, que explicitarão a luta pela inclusão de dispositivos constitucionais de 1988 para a seguridade social e, posteriormente, o período de ajustamento da regulamentação da assistência social e sua implementação como política pública, mudando o paradigma da ordem do favor para o direito social.

Em 1985 temos como contexto um momento em que se exige do setor assistencial práticas inovadoras para demandas postas pela nova realidade nacional de transição democrática, em que um número crescente da população pedia respostas mais ágeis e efetivas de uma política assistencial. Desde então se discutiu mais intensamente o caminho para se formular uma política pública de assistência social através da inclusão de direitos sociais e, mais especificamente, do direito à seguridade social, e nela, a garantia à saúde, à assistência e previdência social na Constituição Federal.

A partir da luta de diversos grupos e movimentos sociais, como sindicatos, partidos políticos, trabalhadores da área, intelectuais, profissionais liberais, parcelas da igreja, organizações públicas e privadas entre outros, foi-se discutindo e construindo uma proposta de Lei Orgânica e de Política de Assistência Social em favor das pessoas em situação de vulnerabilidade e exclusão.

A Constituição Federal de 1988 é o marco legal para a compreensão das transformações e redefinições do perfil histórico da assistência social no País, que a qualifica como política de seguridade social - art. 194 da Constituição Federal:

Art. 194. A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social. Parágrafo único - Compete ao Poder Público, nos termos da lei, organizar a seguridade social, com base nos seguintes objetivos: I - universalidade da cobertura e do atendimento; II - uniformidade e equivalência dos benefícios e serviços às populações urbanas e rurais; III - seletividade e distributividade na prestação dos benefícios e serviços; IV - irredutibilidade do valor dos benefícios; V - equidade na forma de participação no custeio; VI - diversidade da base de financiamento; VII - caráter democrático e descentralizado da gestão administrativa, com a participação da comunidade, em especial de trabalhadores, empresários e aposentados.

A Constituição Federal de 1988 dedica, no capítulo da seguridade social, uma seção específica para a Assistência Social, prevendo, inicialmente, em seu artigo 203, os destinatários deste segmento da ordem social. Afirma Sposati (2004, P. 42), que a assistência social, garantida na Constituição Federal de 1988, contesta o conceito de:

[...] 'população beneficiária como marginal ou carente, o que seria vitimá-la, pois suas necessidades advêm da estrutura social e não do caráter pessoal' tendo, portanto, como público alvo os segmentos em situação de risco social e vulnerabilidade, não sendo destinada somente à população pobre.

A Política de Assistência Social é inscrita na CF/88 pelos artigos 203 e 204:

Art.203 A Assistência Social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: I- a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II- o amparo às crianças e adolescentes carentes; III- a promoção da integração ao mercado de trabalho; IV- a habilitação e a reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; V- a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei. Art.204 As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art.195,além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes: I–descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social; II–participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 2003, p. 130).

CRIAÇÃO DA LEI ORGÂNICA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL – LOAS

A Constituição da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, 1993), apresenta seis capítulos: O Capítulo I trata das Definições e dos Objetivos da assistência social, que são os mesmos previstos na Constituição Federal e referem-se basicamente à proteção, à família, à infância, à adolescência e à velhice, à habilitação e reabilitação da pessoa portadora de deficiência. O Capítulo II trata dos Princípios e Diretrizes. Estabelece como princípios fundamentais a universalidade

zação, a dignidade e a autonomia. Como diretrizes essenciais a LOAS prevêem a descentralização, o comando único em cada esfera de governo e a participação da população na formulação das políticas e no controle das ações na área da assistência social. Fica clara, neste ponto, a primazia e a responsabilidade do Estado na condução da política de Assistência Social em cada esfera de governo. O Capítulo III trata da Organização e da Gestão da Assistência Social.

Define que as ações de assistência social deverão ser organizadas em sistema descentralizado e participativo, cabendo ao então Ministério do Bem-Estar Social a coordenação da Política Nacional de Assistência Social. Trata das normas gerais para o funcionamento das entidades e organizações de assistência social. O Capítulo IV trata dos Benefícios, Serviços, Programas e Projetos de Assistência Social. Entre os benefícios, temos o de prestação continuada, que compreende um salário mínimo de benefício mensal ao portador de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família. O Capítulo V trata da Questão do Financiamento da Assistência Social, que deverá contar com recursos da União, dos Estados e dos Municípios.

Cabe ao órgão da administração federal, responsável pela política nacional de assistência social, gerir o fundo nacional da assistência social – FNAS, sob orientação e controle do CNAS. O Capítulo VI trata das Disposições Gerais e Transitórias, relacionadas diretamente com o reordenamento dos órgãos de assistência social em âmbito federal para a implantação da lei. A LOA deixa claro que a Assistência Social é direito do cidadão e dever do Estado e que se trata de uma política de seguridade social não contributiva, que deve prover os mínimos sociais através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas. Política pública de seguridade, direito do cidadão e dever do Estado, prevendo-lhe um sistema de gestão descentralizado e participativo, cujo eixo é posto na criação do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS “(MESTRINER, 2001, P.206.)

Para a efetivação dessa política, afirma Sposati (2004, p. 42):

A necessidade da criação de um sistema de assistência social descentralizado, participativo e com garantias de alocação de recursos financeiros, superação da fragmentação, da descoordenação, da superposição de programas sociais, introdução do controle do setor público sobre os recursos repassados às entidades privadas com mecanismos de avaliação e controle social.

A LOAS propôs mudanças significativas na forma da condução da política pública da assistência social, entendida como direito do cidadão, prevendo o acesso igualitário e a universalização do atendimento. Assim, a LOAS, que é referência na organização da política de assistência social, no seu artigo 6º, estabelece:

As ações na área de assistência social são organizadas em sistema descentralizado e participativo, constituído pelas entidades e organizações de assistência social abrangidas por esta Lei, que articule meios, esforços e recursos, e por um conjunto de instâncias deliberativas compostas pelos diversos setores envolvidos na área.

UNIDADES DE PROTEÇÃO – CRAS

A unidade executora das ações de Proteção Social Básica é o Centro de Referência da Assistência Social – CRAS tem como objetivo a prevenção, por meio do desenvolvimento de potencialidades, aquisições e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.

A Proteção Social Especial tem por finalidade proteger de situações de risco as famílias e indivíduos cujos direitos tenham sido violados ou que já tenha ocorrido rompimento dos laços familiares e comunitários. O atendimento de proteção social básica fica estruturado e organizado nos territórios onde se localizam as áreas de maior vulnerabilidade social.

Nesse sentido, Sposati (2004, P. 173) afirma que:

Assistência Social, como política de Estado, é uma condição para o alargamento e crescimento do complexo sistema de bem-estar social brasileiro que é constitucionalmente concebido como seguridade social. Como política pública deve manter rede de serviços para a garantia da proteção social ativa. O paradigma do direito em que deve se fundamentar a construção do SUAS está expresso no princípio constitucional do direito sócio assistencial como proteção de seguridade social, regulado pelo Estado como se dever e direito de todo o cidadão (SPOSATI, 2004: P. 171).

O Centro de Referência da Assistência Social - CRAS é uma unidade pública, de referência local ou regional, que presta serviços especializados e continuados a indivíduos e famílias com seus direitos violados, visando a atuação com as famílias e indivíduos em seu contexto comunitário, fortalecendo vínculos. O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF. É um dos serviços ofertado no CRAS e consiste no trabalho social com famílias, de caráter continuado, com a finalidade de fortalecer a função protetiva, prevenir a ruptura dos seus vínculos, promoverem seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de qualidade de vida, trabalhando questões relativas à primeira infância, a adolescência, à juventude, ao envelhecimento e a deficiências a fim de promover espaços para troca de experiências e reconhecimento de possibilidades.

As mudanças conjunturais nas famílias, como por exemplo: as uniões homoafetivas, guarda compartilhada, filhos legítimos e ilegítimos, desemprego e doenças, são alguns dos pontos a serem trabalhados pelos profissionais que atuam nos centros de referências e que devem sempre respeitar a heterogeneidade dos arranjos familiares, lembrando que a matricial idade sociofamiliar é um dos principais conceitos da política de assistência.

CONTEXTUALIZANDO A IMPORTÂNCIA DO GRUPO DE GESTANTES

Em nossas vidas, a qualidade de vida exerce relação direta com a autoestima e da mesma forma o bem-estar pessoal, o que abrange, de natureza igual, outros tantos fatores, como a capacidade funcional, nível socioeconômico, estado emocional, interação social, atividade intelectual, auto-cuidado, suporte familiar, estado de saúde, valores culturais, éticos e religiosidade, estilo de vida, satisfação com o emprego e/ou com as atividades da vida diária e com o ambiente em que se vive (BETTIO, 2008)

Atualmente, estão sendo desenvolvidas diversas pesquisas sobre qualidade de vida, e conforme (SEIDL e ZANON, 2004), seu desenvolvimento poderá resultar em mudanças nas práticas assistenciais e na consolidação de novos paradigmas do processo saúde doença, o que pode ser de grande valia para a superação de modelos de atendimento eminentemente biomédicos, que negligenciam aspectos socioeconômicos, psicológicos e culturais importantes nas ações de promoção, prevenção, tratamento e reabilitação em saúde. Assim, sendo qualidade de vida um construto eminentemente interdisciplinar, a contribuição de diferentes áreas do conhecimento pode ser de fato valiosa e mesmo indispensável (BETTIO, 2008, p.20).

Os Programas ofertados pelo Ministério da Saúde à mulher gestante disponibilizam o devido acolhimento como condutas e experiência nas atividades voltadas à atenção e acolhimento, contribuindo para a formação em prol de um vínculo de confiança e compromisso dos usuários com as equipes e os serviços.

As ações dispostas às gestantes que participam dos grupos no CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) contam com adolescentes e mulheres de idades diferenciadas, as quais são usuárias dos programas assistenciais, assegurados com o intuito com o apoio à melhoria quanto à qualidade de vida das gestantes em seu acompanhamento. Dentre os trabalhos ofertados

pelo CRAS, o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) destaca-se como execução obrigatória e exclusiva.

A promoção à saúde da gestante é voltada à qualquer atividade que tenha como objetivo melhorar o seu bem-estar. Inclui-se a assistência e educação em saúde dos sujeitos envolvidos de modo em permitir que eles controlem e mudem seus estilos de vida, de modo a melhorar sua qualidade de vida.

Nesse contexto, o CRAS desponta como função primordial em oferecer o Programa de Atenção Integral as Famílias – PAIF, que é o principal serviço da proteção social básica. A importância do PAIF destaca-se por servir de base para vários outros programas que focam a garantia de direitos da população, além de recorrer por meio de suas ações a uma melhora no convívio familiar.

O PAIF é o principal serviço de Proteção Social Básica, ao qual todos os outros serviços desse nível de proteção devem articular-se, pois confere a primazia da ação do poder público na garantia do direito à convivência familiar e assegura a matricialidade sócio familiar no atendimento sócio assistencial, um dos eixos estruturantes do SUAS (Orientações Técnicas do CRAS, 2009, p. 31).

Durante o período pré-natal é salutar a promoção da saúde das mulheres bem como a saúde de seus bebês antes e após o nascimento, orientando as mães sobre os benefícios de uma boa nutrição, descanso adequado, boa higiene, planejamento familiar e aleitamento materno exclusivo, e imunização e outras medidas de prevenção de doenças. Desenvolver o conhecimento das mulheres acerca desses problemas é uma forma de que possam tomar decisões mais bem informadas.

As atividades destinadas à promoção da saúde das gestantes vão muito além do foco no comportamento individual e devem incluir uma ampla gama de intervenções sociais e ambientais que valorizem e aumentam a saúde e o bem-estar das populações como um todo.

É sempre importante a preservação da qualidade de vida da gestante, o que se inicia a partir do instante que ela sabe que tem notícia da gravidez, pois “a gravidez, por todo o seu significado, cria condições para certa condescendência por parte das pessoas próximas. As modificações fisiológicas são admitidas, bem como as dificuldades destas decorrentes” (TORRES, 2007, p.94). Por isso, a gestação é observada como um dos períodos importantes na vida da mulher, assim também como para a família:

Quando se pensa em qualidade de vida, há de se compreender o processo de transformação do ser humano, que tem início antes mesmo da concepção, pelo modo de viver de seus pais e depois, no útero materno e por meio de sua atuação no mundo, em um movimento de momentos de felicidade e infelicidade, prazer e dor, alegrias e tristezas, satisfação ou não dos desejos (VIÇOSA, 1997, p.18).

Vários são os desafios enfrentados para melhorar a saúde das gestantes, ainda mais quando se trata da gravidez na adolescência, muitas vezes resultando em nascimentos prematuros e mortalidade infantil, principalmente em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Daí a importância em se contribuir para a melhoria da qualidade de vida das gestantes ao acompanhar-se sua vida e de seu futuro bebê, como também é salutar para a família e a sociedade como um todo. É uma ação que se tem que desenvolver e considerar desde sempre, posto que não diz respeito tão somente ao plano econômico e social, mas uma preocupação elementar mente com vistas ao bem-estar físico, funcional, emocional e mental.

A assistência pré-natal tem ainda o objetivo de orientar e esclarecer sobre o parto e os cuidados com o recém-nascido, visando à redução das taxas de morbimortalidade materno-infantil, baixo peso ao nascer e retardo do crescimento intrauterino, visto que estas causas são evitáveis dependendo da qualidade assistencial prestada neste período (BALLONE, 2000).

É sempre interessante ressaltar, por meio desse estudo, a importância do acompanhamento psicológico ou mesmo uma rede multidisciplinar de modo em disponibilizar apoio e amparo qualificado às mulheres no período de sua gesta-

ção, como meio de concentrar-se no incentivo e desenvolvimento de vínculos, o que em muito favorece um ambiente que visa assegurar a preservação bem-estar, e assim proteger a mulher de qualquer debilidade psíquica que possa vir a interferir tanto em sua saúde quanto a do bebê. Ainda mais, fica claro também que há as adolescentes grávidas que necessitam de especial atenção e, para tanto, há que se criar programas de assistência que fortaleçam os vínculos para este grupo.

A implementação através de uma equipe multidisciplinar, em busca de assistência pré-natal integral visa da mesma forma a melhoria da autoestima, contribuindo para a redução da ansiedade da gestante e o favorecimento da formação de uma futura mãe estruturada em constituir uma família.

INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Foi aplicado questionários Gestantes em situação de risco e vulnerabilidade, equipe psicossocial que atuam no CRAS de Presidente Kennedy / ES.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresenta-se neste capítulo os resultados alcançados mediante realização dos resultados obtidos com a aplicação dos questionários serviram de subsídios de grande importância para conhecer melhor os participantes, seus desejos e suas opiniões.

Voltado para atender mulheres em qualquer idade durante período gestacional, o projeto de extensão Bem Gestar ofertado pelo CRAS de Presidente Kennedy-ES. Tem como objetivo trazer mais qualidade de vida, tanto para a mãe quanto para a criança oferecendo apoio mutuo nas diversas situações de vulnerabilidade familiar.

Mais do que segurança e confiabilidade, informações e orientações o grupo Bem Gestar busca proporciona atividades que trazem mais conforto durante a gestação e promovem o fortalecimento da relação entre a criança e a gestante, sendo assim os resultados obtidos buscou analisar os impactos positivos desses encontros durante a gravidez, e verificar se essa acolhida faz com que elas se sintam mais pró-

ximas da criança, promove um estreitamento dos laços e inclusão social.

A pesquisa revelou que 80% das grávidas frequentadoras do Grupo possuem idade entre 20 e 30 anos. Mas um dos pontos de maior relevância dessa acolhida, e a gravidez na adolescência onde 20% da procura pelo Projeto são futuras mães com idade entre, 13 e 15 anos. De acordo com a agência da Organização das Nações Unidas (ONU 2017), a cada cinco bebês que nascem no Brasil um é filho de mãe adolescente. Mostrando assim a importância desse trabalho preventivo por meio da acolhida do CRAS.

Quando questionadas sobre a importância do Projeto Bem Gestar e seus benefícios todas as participantes disseram que essas reuniões tem sido de suma importância para sua autoestima, onde as mesmas se sentem acolhidas, favorecendo a troca de experiências entre profissionais, mulheres e rede de apoio. Levando as mães refletiram sobre a importância de seu papel e reconheceram a participação de cada uma na construção familiar de seus filhos.

Conclui se também que 40% das entrevistadas disseram que teve acesso ao Grupo por meio de indicação médica. Outras 30% por necessidade, pois os serviços prestados oferecem suporte domiciliar; ações de inclusão social; kit gestacional; atendimento sócio-familiar; atendimento psicossocial individual e em grupos fazendo a acolhida de forma segura e agradável.

Os resultados apontaram que 50% das gestantes responderam que os benefícios proporcionados pela equipe CRAS tem sido a informação, pois através da mesma seus direitos sociais são garantidos, contribuindo, desta forma, para uma nova compreensão e interação com a realidade vivenciada. As outras 50% responderam que a proteção, o fortalecimento de vínculos familiares e o acolhimento são de fundamental importância relatando o aumento da autonomia, e contribuindo na prevenção de situações de risco social e ressaltam que não tiveram nenhum tipo de dificuldades ao ingressar no Grupo Bem Gestar, onde as mesmas relatam ter sido bem acolhidas ao procurar pela equipe do CRAS, e isso facilitou os entendimentos dos conhecimentos expostos, por meio de um diálogo comunicativo.

Por último finalizou-se as análises dos questionários mostrando que 50% das entrevistadas responderam que a Publicidade deve ser mais ampla nas comunidades. E as outras 50% ressaltaram sobre a impotência da Divulgação desse Projeto Bem Gestar, alegando que muitas demoram, a saber, da existência desse Grupo que é uma importante fonte de apoio e fortalecimento da vida, da saúde da mulher e da família.

Evidenciamos que, o Projeto Bem Gestar tem sido um espaço singular para partilha de conhecimentos, experiências e criação de vínculos. Também propiciou o acesso a informações e direitos, acompanhamento das famílias e esclarecimentos. Foi possível observar formação de vínculo entre as gestantes, o que contribuiu para criar redes de apoio nesse processo de gestação, bem como em outros aspectos da vida em comunidade.

CARACTERIZAÇÃO DO CRAS PRESIDENTE KENNEDY - ESPÍRITO SANTO

As ações associadas ao grupo de gestantes atendem baseadas no Conselho Municipal de Assistência Social do Município de Presidente Kennedy ES/ (COMAS/PK/), em reunião ordinária, realizada no dia 13 de fevereiro de 2020, no uso de suas atribuições que lhe confere na Lei Municipal nº 746/ 2007 de 02 de Outubro 22207 e suas alterações.

Considerando a Política de Assistência Social no Brasil, que possui fundamento constitucional como parte do Sistema de Seguridade Social, regulamentada pela Lei Federal nº. 742, de 07 de Dezembro de 1993 – Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).

O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é uma unidade de proteção básica do SUAS (Sistema Único de Assistência Social), que tem por objetivo prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidades e riscos sociais no território, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, e da ampliação do acesso aos direitos de cidadania.



Fonte: Da pesquisadora /.Acesso em: 25 Mar. 2021.

O Projeto Bem Gestar tem por finalidade o acesso aos direitos e serviços básicos das gestantes cadastradas, bem como também oferecer informações e conhecimentos dos seus direitos, promover a inclusão destas gestantes em redes sociais de participação e solidariedade, e trabalhar a autoestima.

Os encontros com o Grupo Bem Gestar acontece quinzenalmente, onde se vivencia questões de interesse comum e que serão compartilhadas e refletidas coletivamente.



Fonte: Da pesquisadora /.Acesso em: 25 Mar. 2021.

Segundo Zimmerman & Osorio (1997), “um conjunto de pessoas constitui um grupo e o ser humano é gregário por natureza e somente existe, ou subsiste, em função de seus inter-relacionamentos grupais”. Um grupo não é uma simples soma de pessoas; ao contrário, ele se forma como uma nova associação, com leis e mecanismos próprios e exclusivos (Zimmerman & Osório, 1997).

Durante os encontros as gestantes aprendem informações novas relativas à gestação, trocam experiências para o exercício da escuta e da fala, oportunizam e compartilham suas vivências dentro de um contexto de proteção mútua, afeto, autoestima, desenvolvimento pessoal e solidariedade.

O município de Presidente Kennedy tem 588 Km² e possui aproximadamente 11.221 habitantes. O crescimento desordenado da região ocasionou aumento do fluxo de pessoas em situação de pobreza, vulnerabilidade social, bem como o surgimento de diversos problemas sendo um deles o elevado índice de gestantes.

Diante dessa realidade, o Governo Federal em parceria com o Governo Estadual e Municipal, criou o Serviço de Atenção Integral à Família (PAIF), que é uma das ações desenvolvidas no CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), também conhecido como “A casa da Família”. O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é a “porta de entrada” para a rede de Proteção social básica do SUAS e tem como objetivo romper o ciclo de reprodução da pobreza entre gerações.

No CRAS é realizada acolhida, apoio, orientação e acompanhamento às famílias e indivíduos na garantia dos seus direitos e cidadania, com ênfase no direito à convivência familiar e comunitária, por meio de ações como grupos de convivência, oficinas, palestras socioeducativas, dentre outros.

Diante do que foi observado, percebeu-se a necessidade de realizar um trabalho de apoio psicossocial às gestantes, que busca proporcionar às mulheres grávidas, segurança e confiabilidade, informações e orientações de modo que elas se sintam acolhidas e preparadas para a chegada do bebê.

Assim sendo, o Grupo Bem Gestar iniciou-se no CRAS de Presidente Kennedy em 18 de março de 2016, onde contavam com a presença de 12 gestantes

participantes. Atualmente este grupo possui 55 gestantes cadastradas, ou seja, há um elevado índice de aumento de gestantes na região.

Entendemos que a mulher está vulnerável durante a gestação exposta às múltiplas exigências e vivencia um período de reorganização corporal, bioquímica, hormonal, familiar e social que a faz ficar propensa a uma multiplicidade de sentimentos (Falcone Mader, Nascimento, Santos & Nóbrega, 2005)¹.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face aos dados, essa pesquisa revelou que a intervenção do Projeto Bem Gestar foi proporcionar às mulheres grávidas, segurança e confiabilidade, informações e orientações de modo que elas se sintam acolhidas e preparadas para a chegada do bebê.

Evidentemente, nossas análises indicam que esses serviços ofertados pelo PAIF têm a finalidade de resgatar o estado de ânimo das gestantes, onde estas se sintam valorizadas, amadas, realizem corretamente o pré-natal, e compreendam que a chegada de um filho não é um problema na vida de uma pessoa, e sim uma benção que deve ser registrada.

O grupo de gestantes constituiu-se em um espaço singular para partilha de conhecimentos, experiências e criação de vínculos. Também propiciou o acesso a informações e direitos, acompanhamento das famílias e esclarecimentos. Foi possível observar formação de vínculo entre as gestantes, o que contribuiu para criar redes de apoio nesse processo de gestação, bem como em outros aspectos da vida em comunidade.

Ademais, a pesquisa documentou, sobre a importância de refletir que a questão psicológica é demasiadamente prioritária para uma gestação saudável, sendo de grande valia esses grupos de apoio os quais podem fornecer uma sensação de conexão, motivação e incentivo, assim como a troca e acesso a informações de especialistas ou profissionais.

¹ Disponível em: <http://www.CRAS.Presidente.Kennedy-ES.com.br/> Acesso em: 11 de Out. 2021.

REFERÊNCIAS

- BALLONE, G. J. **Adolescência e Gravidez**. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.gballone.sites.uol.com.br>>. Acessado em: 25/08/2021.
- BETTIO, C. J. da S. VERONEZ, F. de S. Avaliação de qualidade de vida e o acompanhamento psicológico de um grupo de gestantes de Água Clara (MS). **Omnia Saúde**, v.5, supl., p.17-28, 2008.
- BRASL. LEI nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993. **Lei Orgânica da Assistência Social LOAS**. 5. ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, 2008.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- FALCONE, V. M. MADER, C. V. N. NASCIMENTO, C. F. L. SANTOS, J. M. M. NÓBREGA, F. J. Atuação multiprofissional e a saúde mental de gestantes. **Revista Saúde Pública**,39(4), 333-340. (2005).
- MESTRINER, M. L. **O Estado entre a filantropia e a assistência social**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SPOSATI, A. O. (Coord). **A Assistência Social no Brasil 1983-1990**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- TORRES, A. M. M. M. P. **A saúde da mulher e o meio ambiente do trabalho**. São Paulo: LTr, 2007.
- VIÇOSA, G. R. **Grupos com gestantes**. In ZIMERMAN, D. E. OSÓRIO, L. C. Como Trabalhamos com Grupos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ZIMERMAN, D. OSÓRIO, L. C. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA VIA REDES DE DIÁLOGOS

José Rodrigo Brioli Polonini
José Roberto Gonçalves de Abreu

INTRODUÇÃO

A formação de grupos colaborativos pode melhorar a relação dos professores com a escola e a equipe. Ela leva, ao longo do tempo, a criação de laços de amizade e colaboração entre os participantes. Com isso, os integrantes de grupos de colaboração se tornam cada vez mais autônomos e seguros de suas práticas docentes, ganhando confiança e desenvolvimento profissional além do desenvolvimento de parcerias no trabalho. Deste modo o trabalho se torna mais prazeroso e menos complexo (COSTA, 2011).

Monteiro de Almeida (2014) justifica ainda que os professores não podem ser responsabilizados pela baixa qualidade da educação brasileira, contudo, a autora destaca a importância da formação dos docentes para reversão deste quadro. Neste sentido o desenvolvimento docente é uma mola propulsora para o consequente desenvolvimento da escola.

Nesse contexto, a pesquisa desenvolvida por Anjos et al. (2018) junto ao Programa Observatório da Educação (Obedcu 2013-2017) em parceria firmada entre universidade e escolas públicas do Brasil, as autoras buscaram refletir sobre a dinâmica do trabalho com o grupo colaborativo e analisar os modos de produção do conhecimento docente e também o papel do outro nesse processo.

Em seus resultados, a pesquisa evidenciou que o grupo colaborativo se mostrou como um importante espaço para (re)elaboração dos conhecimentos docentes. As autoras ainda destacaram, que o movimento dialético presente no

grupo, possibilitava a articulação entre teoria e prática e a percepção da construção do saber acima de tudo como um evento social, sendo necessária para isto a mediação dos outros (ANJOS et al., 2018).

A mesma autora afirma que no grupo colaborativo, as práticas e conceitos são produzidos por muitas vozes, o que por sua vez gera um espaço educativo e capaz de transformar os professores de acordo com sua realidade social e cultural (ANJOS et al., 2018).

Monteiro de Almeida (2014) revela que o trabalho colaborativo nos faz ver a organização social da sala de aula de uma outra forma, onde se propõe um ensino para o desenvolvimento de competências mistas, e nesse arranjo, o professor colaborativo é capaz de articular pessoas e assim transformar conhecimentos em habilidades práticas.

A construção de uma nova concepção do professor visando se tornar um profissional que antevê progressos em sua carreira preocupando-se com o relacionamento de sua atuação, objetivando competência e buscando aperfeiçoar cada vez mais sua exposição sistemática, debatendo sobre o conflito ocorrido entre conhecimento e realidade, troca de intercâmbio em suas áreas de atuação, o levará como profissional a constituir o núcleo de uma política educacional voltada para qualidade do ensino e interlocução mais efetiva entre teoria e prática (MONTEIRO DE ALMEIDA, 2014, p. 11).

Deste modo, a colaboração é uma situação favorável ao protagonismo docente para desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional efetivo acontece por meio das reflexões sobre demandas reais. Assim deve-se enfatizar nos grupos colaborativos a resolução de problemas do dia-a-dia da escola de preferência os vivenciados pelos próprios professores em seu contexto (SANTOS JUNIOR et al, 2018).

Hoje podemos enxergar uma Educação Física (EF) cada vez mais atenta às necessidades de formação integral dos estudantes. Nessa perspectiva, um estudo realizado por Ventorim et al. (2010) ao buscar analisar a compreensão dos pro-

fessores de EF sobre a relação entre universidade e escola por meio do Estágio Supervisionado (ES) discutem sobre a importância das ações colaborativas que surgem entre professores e estagiários.

De acordo com as autoras, estas ações se revelam como uma via de mão dupla, onde tanto a formação inicial quanto a formação continuada são contempladas. As autoras também destacam a necessidade de ouvir os professores das escolas, suas inquietações e sugestões, a fim de favorecer a construção de ações colaborativas entre as instituições (VENTORIM et al., 2010).

Sobre a colaboração entre pesquisadores da área de EF, Carneiro et al. (2020), com o objetivo de investigar, caracterizar e analisar as redes de colaboração científicas existentes na área, argumentam que quando pesquisadores atuam de forma conjunta, ampliam-se a produtividade científica e seu impacto, de modo a gerar avanços em diferentes campos do conhecimento. Além disso, também melhora a internacionalização da ciência de modo a inserir os pesquisadores em redes de colaboração mundial.

Como resultados do seu estudo, os autores acima mostram que a maior parte dos pesquisadores apresenta colaboração estabelecida com menos de dois autores na subárea Sociocultural e Pedagógica (SSCP) e de 2,5 para a Subárea Biodinâmica do Movimento (SBM). As redes de colaboração também apresentam-se fragmentadas e com densidade baixa. Para justificar esse fato alguns motivos apontados são:

- a) a ausência de projetos de pesquisa interinstitucionais;
- b) a característica multidisciplinar das duas subáreas, que faz com que exista uma ampla diversidade de temas e objetos, o que produz comunidades especializadas que não dialogam;
- c) o isolamento do trabalho de um elevado quantitativo de grupos de pesquisa;
- d) corolário desse último, as disputas entre grupos de pesquisa pelos espaços de autoridade no campo científico, de maneira que as colaborações se encerrem no interior do próprio grupo (CARNEIRO et al., 2020, p 155).

Os dados obtidos na pesquisa revelam que as duas subáreas da EF estão classificadas como *small worlds* (pequenos mundos) e que tem desenvolvido o trabalho colaborativo de forma fragmentada, possivelmente devido à multidisciplinaridade de áreas da EF e da organização dos pesquisadores em grupos de pesquisa altamente especializados em teorias, temas, objetos, métodos e suas próprias técnicas de pesquisa (CARNEIRO et al., 2020).

Barros (2011) em sua pesquisa-intervenção por meio de um projeto colaborativo entre EF e alfabetizadores, buscou verificar o desenvolvimento motor e de escrita de 6 alunos do 1º ano do ensino fundamental I. Como resultados foram encontradas mudanças concretas tanto na escrita quanto na atividade motora.

O autor considera os projetos colaborativos como de fundamental importância na educação do futuro, onde professores de diferentes disciplinas atuam em conjunto com seus alunos (BARROS, 2011).

Em estudo de caso realizado por Araujo (2004), onde se estudaram dois grupos de professores de EF de duas escolas do Grande Porto, em Portugal, objetivou-se analisar seus processos organizacionais, relacionamento interpessoal e os obstáculos e facilitadores dos relacionamentos intragrupo e do grupo com a escola. A autora ainda relata a existência de poucos estudos sobre o grupo de EF enquanto unidade de análise.

Com bases em seu referencial teórico, Araujo (2004, p.46) entende que as culturas colaborativas são muito complexas e difíceis de serem criadas a curto prazo, sendo que, várias formas de colegialidade são “[...] superficiais, parciais e, até, contraproducentes, ou indesejáveis”.

Araujo (2004, p.60) argumenta mais uma vez sobre a dificuldade de ser criar, desenvolver e manter uma cultura colaborativa. Para ela, “[...] não é fácil desenvolver as culturas colaborativas, pois exigem um elevado grau de segurança e de abertura entre os seus membros. Para além disso, são organizações sofisticadas e delicadamente equilibradas, razão pela qual são muito difíceis de criar e ainda mais difíceis de manter.”

Em sua análise de dados, relacionada à colegialidade intragrupo, Araujo (2004) encontrou como obstáculo principal à colegialidade a falta de tempo para reunir os professores, algo que de acordo com a autora parece não ser desejado pelos professores de EF.

A autora conclui que a colegialidade não faz parte do trabalho dos professores em geral, incluída aqui a EF e reforça a ideia de que um trabalho colegial nas escolas depende do comprometimento e empenho dos professores em projetos conjuntos. Além disso, de acordo com a autora, inserir o trabalho conjunto, com incentivo à partilha e ao desenvolvimento de novas metodologias pode ser uma aposta em cursos de formação continuada (ARAUJO, 2004).

A mesma autora ainda reflete sobre a tendência de comportamento de professores de EF em se fecharem em sua área de atuação e dessa forma eles se afastam de uma compreensão ampla da escola como um todo, fato este que aumenta a marginalidade da disciplina (ARAUJO, 2004).

O objetivo desta investigação foi dialogar a visão coletiva de um grupo de professores de EF com pesquisas acadêmicas sobre os temas debatido nas redes de diálogo virtuais (WhatsApp e Google meet).

MÉTODO

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, tendo como foco a análise do dia a dia escolar da EF pela visão dos professores desta área. Para isto se fez uso da proposta da pesquisa participante, que segundo Brandão (2006, p. 36) “[...] deve ser encarada como um instrumento não menos confiável e rigoroso do que a pesquisa acadêmica, pelo fato de se propor como uma atividade mais coletiva, mais participativa e mesmo mais popular”.

O tipo de pesquisa participante adotada foi o da pesquisa colaborativa. Segundo Iapina (2016), nesse tipo de pesquisa, existem múltiplas competências, onde os docentes apresentam como potencial a análise das suas práticas educa-

tivas e o pesquisador organiza formalmente a investigação e escolhe os procedimentos da pesquisa. Assim, com esta interação surge a qualidade da colaboração, tendo em vista a necessidade de redução das relações de opressão e de poder entre os participantes para que a reflexão crítica aconteça.

O espaço de coleta de dados foi o ambiente virtual multiplataforma do aplicativo WhatsApp¹. Também se fez uso da Reunião Online (RO) (Google Meet).

Esta pesquisa considerou as seguintes etapas: 1) Criação de um grupo constituído via WhatsApp (GW) e intitulado “Colaboração na prática”, onde os participantes puderam se manifestar, de forma assíncrona, a respeito dos temas/problemas mediados pelo pesquisador em cinco (5) momentos de discussão/debate previamente agendados; 2) Realização de uma RO via Google Meet a fim de possibilitar um momento síncrono para a prática de uma sessão reflexiva.

Na primeira etapa, por meio do grupo de WhatsApp foram feitos os registros das discussões dos professores e de suas argumentações sobre os temas escolhidos coletivamente.

Para isto, o gerenciamento do grupo de WhatsApp foi baseado nas sete dimensões da aprendizagem colaborativa propostas por Teles (2015) e seguiram o seguinte formato:

1. Papel do docente (mediador): O mediador (pesquisador) postou os recados, os temas, de acordo com o consenso do grupo, e os prazos para entrega das contribuições. Também foi atribuição do mediador fazer o comentário inicial para as soluções/discussões dos temas/problemas das práticas pedagógicas em EF e incentivar a participação de todos os membros;

2. Escolha do tópico e definição e duração da tarefa: Nossos temas de discussão foram decididos por escolha aleatória e por meio do consenso do grupo, de modo que foram selecionados 5 temas para discussão/debate.

1 O aplicativo possibilita o envio e o recebimento de diferentes arquivos de mídia como textos, fotos, vídeos, documentos e localização, além de chamadas de voz.

Fonte: https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br.

Cada tema foi discutido por um período de duas semanas, sendo postados no início e na metade de cada mês em que durar essa fase da pesquisa. Ao final do período de discussão do tema, foi feito pelo mediador uma junção das colaborações, compilando as participações em um texto único para que os participantes possam ter uma ideia do todo. O produto final de todos os debates foi a confecção de um e-book colaborativo.

Vale destacar que não foi objetivo da pesquisa avaliar o desempenho de nenhum professor, mas trazer a todos um conhecimento formado de modo colaborativo. Deste modo, cada discussão teve a duração de 15 dias para que cada um possa participar no seu tempo disponível e do seu modo (texto, áudio, imagens, vídeo, etc.);

3. Modelo pedagógico: as interações no grupo de WhatsApp aconteceram de forma assíncrona (não se dá em tempo real). O modelo pedagógico adotado foi o debate em grupo;

4. Formação do grupo: Como proposto neste tipo de aprendizagem colaborativa, há a necessidade de grupos pequenos (sete no máximo) de modo que cada um deve ter um papel bem definido. Assim, o grupo foi formado por 7 professores(as) de EF além do pesquisador. As funções de cada participante na pesquisa foram de igualdade, de diálogo com os temas propostos e com os demais participantes, sempre com base nas suas experiências profissionais;

5. Consenso e coesão do grupo: se buscou que as decisões fossem tomadas por todos para que houvesse mais comprometimento do grupo. Nesse sentido, o pesquisador incentivou a participação ativa dos integrantes;

6. Avaliação: nesse item se procedeu a avaliação e a autoavaliação sobre a colaboração no grupo por meio de formulário eletrônico aplicado ao final do processo da pesquisa; e

7. Funcionalidades do groupware: O sistema utilizado para gerenciamento do grupo colaborativo foi o aplicativo WhatsApp, um ambiente multiplataforma (áudio, texto, imagem e vídeo) que permite a interação síncrona e assíncrona.

Na segunda etapa desta pesquisa colaborativa, foi realizada a sessão reflexiva, por meio de uma RO (Google Meet). Nela, o pesquisador fez a exposição de dois artigos acadêmicos que tratam de um dos temas discutidos no grupo de WhatsApp.

Nesse momento também foram colocados recortes das discussões realizadas pelos participantes no grupo de WhatsApp. A partir dessa exposição (falas e artigos acadêmicos), os professores foram convidados a refletirem sobre teoria e prática e a produzirem novos olhares sobre sua atuação.

A análise dos dados se deu com base no olhar do pesquisador sobre as falas dos participantes do grupo e a construção de um diálogo com a produção acadêmica encontrada em periódicos científicos nacionais.

RESULTADOS

Pensando colaborativamente sobre o componente curricular EF, um grupo de professores que trabalham numa mesma rede de ensino, selecionou e discutiu um conjunto de conhecimentos derivados de sua prática pedagógica e que foram dialogados com a teoria acadêmica existente. Nas páginas a seguir segue uma formulação inicial deste diálogo.

USO DAS AULAS DE EF COMO CASTIGO NA ESCOLA

Na visão de um grupo colaborativo de professores de EF sobre o uso das aulas da disciplina como castigo, tem-se uma prática ainda dividida com relação à postura dos professores sobre esse assunto. Em parte não se concorda com a exclusão e se defende uma posição mais firme do professor de EF, de modo que no início do período letivo se deixe claro aos professores regentes que a aula de EF não será utilizada como castigo e que isso pode levar a prejuízos no que tange a aprendizagem e a reclamações por parte dos pais se os seus filhos perderem aulas obrigatórias do currículo.

Nesse caso, a sugestão do grupo seria a de que o professor de EF precisaria saber justificar a sua importância na escola. De modo menos rígido também se defende que a prática de exclusão dos alunos não vire rotina nas aulas de EF, mas autorizada de forma pontual, uma vez que se acredita ser esta a aula de “preferência” capaz de trazer benefícios para ajudar a melhorar o comportamento das crianças.

Há ainda a posição de não concordar com a exclusão por ser a EF obrigatória, no entanto não se defende com firmeza essa postura para não criar atrito com os professores regentes, também se vê na exclusão de determinados alunos das aulas de EF uma vantagem para a execução dessas aulas uma vez que os alunos indisciplinados não participariam, mas que mesmo assim isso não justificaria o prejuízo causado ao aluno excluído das aulas.

Deste modo, o grupo colaborativo apresenta diferentes maneiras de lidar com a presença da exclusão nas aulas de EF como forma de castigo, mas em todos os casos percebe-se que o aluno é prejudicado com a sua exclusão nessas aulas. Nesse sentido, a reflexão do grupo sobre as diferentes posturas adotadas é um fator de grande importância para repensarmos nossas práticas do dia-a-dia da sala de aula e também levar essa discussão para ciência dos professores regentes.

De Paula et al. (2015) em pesquisa em uma escola de Ouro Preto-MG sobre a suspensão das aulas de EF como punição por situações de indisciplina em outros componentes curriculares, perceberam que a punição aplicada por meio da suspensão das aulas de EF não tem eficácia, uma vez que os alunos apresentam grande reincidência nos atos indisciplinados. Os alunos também mostraram desconhecimento a respeito da importância da EF na sua formação.

Na percepção dos discentes, as disciplinas mais importantes são as que vão utilizar na vida adulta que vão lhes ajudar a falar melhor, fazer contas, saber a história do passado, etc. Deste modo, os alunos não conseguiram perceber a importância das aulas de EF para sua vida futura (DE PAULA et al., 2015; SOUZA, 2020).

Sobre os motivos apontados para a suspensão das aulas, De Paula et al. (2015) destacaram: “fazer bagunça”, “não fazer dever”, “esquecer os livros em casa”, e “bater no colega”. Com resultados similares, Souza (2020) em uma escola do campo de Planaltina-DF, percebeu que os alunos eram excluídos das aulas de EF por causa da “não realização de tarefas de casa” ou de “conversas excessivas em sala de aula”. Assim os autores questionam,

Ora, se o professor de Educação Física resolvesse suspender um aluno das aulas de Matemática porque tal aluno não se comportou bem durante as atividades da aula de Educação Física, o que diria a direção da escola? E os pais dessa criança? E o próprio aluno? Provavelmente, este professor estaria sujeito a sofrer sanções por parte da escola e familiares do aluno em questão. (DE PAULA et al., 2015, p. 466-467).

[...é vital que o professor busque contextualizar os conteúdos da Educação Física em favor da aprendizagem, evidenciando as finalidades e os objetivos da Educação Física na escola (DE PAULA et al, 2015, p. 468).

Souza (2020) acredita que existem duas motivações para a continuidade da exclusão dos alunos das aulas de EF: por ser a disciplina preferida dos alunos e por haver uma hierarquização dos componentes curriculares, deste modo o castigo seria aplicado durante as disciplinas de menor importância, como a EF.

No estudo de Santos et al. (2014), levando em consideração as narrativas de alunos do ensino médio sobre suas memórias da EF nos anos iniciais do ensino fundamental, demonstram que eles reconhecem os jogos e brincadeiras como conteúdos desta disciplina, mas eles apontam como irrelevantes e de pouco valor para o aprendizado, relacionando as atividades ensinadas com os momentos de recreação e lazer.

Para os autores, no reconhecimento do que se aprende em EF é preciso considerar que existe uma visão utilitarista dos conteúdos escolares e que não se diferencia nem se amplia nas aulas da disciplina o conhecimento que o aluno aprende na rua (SANTOS et al., 2014).

Uma vez que o brincar não tem reconhecimento na escola, caracterizada como o lugar da escrita e de outras formas de simbolização do mundo, assim como espaço de construção da cultura infantil, o brincar não tem levado à reflexões por parte dos alunos, podendo ser este fato decorrente da lógica de hierarquização entre os conhecimentos que coloca em segundo lugar as práticas e as experiências (SANTOS et al., 2014).

Também se faz necessário pensar que os castigos realizados na escola, como a exclusão das aulas de EF, assumem hoje uma nova versão dos castigos físicos e morais do passado. Também argumenta que não podemos aceitar agir de forma errônea a fim de corrigir os problemas. Outro ponto a ser combatido é o consentimento do próprio docente de EF escolar assim como a fragilidade em que alguns professores contratados se sentem em combater esta prática. Na visão do autor, “[...] excluir os estudantes considerados indisciplinados das aulas de EF e de demais atividades relacionadas ao movimento corporal constitui um problema escolar grave” (SOUZA, 2020, p. 105).

DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR (A) DE EF NA ESCOLA

O grupo colaborativo, se posicionou sobre a desvalorização da EF na escola. Houveram relatos de experiências negativas com relação ao tratamento recebido por parte de diretores, pedagogos, coordenadores e alunos.

Para o grupo, muitas vezes, dentro da escola se tem uma visão distorcida do papel da EF, desvalorizando-a em relação aos demais componentes curriculares. Também se mencionou ter recebido pouco incentivo na escola para a realização do seu trabalho, mas que mesmo assim se busca evoluir e trazer mais qualidade às aulas.

Na discussão coletiva, destacou-se a existência de professores pouco comprometidos com a EF na escola, assim como também se vê uma maior valorização de um tipo de conhecimento, sendo priorizado o aprendizado por meio da fala e da escrita enquanto o movimento, objeto de estudo da EF, ganha pouco ou

nenhum valor. Também se observou a necessidade de o profissional saber se posicionar e responder sobre a finalidade da sua área de atuação na escola.

Maia et al. (2019) apontam que ainda hoje nas escolas, alunos e a equipe escolar de modo geral, veem a EF como uma disciplina extracurricular, onde se promovem momentos de recreação e não se considera seu fim educacional.

É importante destacar também a uso educacional para preparar alunos para exames externos em larga escala, desvalorizando a preparação dos estudantes para a vida. Deste modo, alguns professores de EF cedem a essa desvalorização e acabam por ministrar aulas sem planejamento, nem direcionamento didático-pedagógico. Ou ainda os professores de EF acabam visando apenas as modalidades esportivas e dão ênfase à aptidão física e ao rendimento técnico, o que pode levar os alunos à desmotivação nas aulas (MAIA et al., 2019).

Maia et al. (2019) apontam também como principais fatores de desvalorização da EF escolar: a postura profissional, decisões tomadas pela gestão escolar, vivências negativas de alunos, infraestrutura inadequada e pouca participação da disciplina nas avaliações externas e vestibulares.

Favato e Both (2019) estudaram os motivos que levavam os professores em início de carreira a permanecer ou abandonar a profissão. Como resultados eles encontraram como motivos para abandono a desvalorização financeira, o desacordo com a rede de ensino, o estresse e a indisciplina dos alunos. Como motivos para a permanência destacam-se a necessidade financeira, segurança do vínculo empregatício, identificação com a profissão e satisfação em trabalhar com crianças.

Nesse contexto, Macedo e Antunes (2006) fazem algumas perguntas iniciais em seu trabalho: Que valor tem a EF? O que ela representa para a sociedade e para cada indivíduo que nela se insere? Será que ela tem algum valor? Se tem, por que a vemos desvalorizada?

Os autores afirmam existir ainda hoje uma dissociação entre o que se produz academicamente e a realidade cotidiana dos professores de EF. Macedo e Antunes (2006, p.14-15), veem a EF como uma disciplina que tem seu valor “[...]”

atrai a atenção da sociedade, satisfaz necessidades, desperta interesses. É caracterizada como um bem, digna de ser estimada e válida para a vida de todo ser humano, logo, é valorizada, tem o seu valor.”

Santos et al. (2014) destacam que, enquanto professores, não podemos apenas reproduzir o que os alunos aprendem na rua. Se faz preciso criar reflexões trazendo novas roupagens e novas práticas a fim de ampliar o universo cultural dos discentes. Partindo das práticas e em diálogo com elas, se produzem novos conhecimentos culturais, sociais, políticos e históricos. A problematização do jogo e da brincadeira, dada a sua importância cultural para a humanidade, nos leva a compreender processos de construção de identidades culturais e sua importância para determinada época, assim como por meio desse processo podemos também notar como essas práticas se comportam em suas continuidades e discontinuidades.

Como crítica à escola, os autores acima discutem que assim como a EF não organiza o conteúdo brincar, de modo a ampliar e problematizar os conhecimentos dos alunos relacionando-o com o local e o global, as outras disciplinas escolares desconsideram as experiências dos alunos e ensinam de forma desconectada da realidade. Neste contexto, a escola não se mostra como lugar de prazer, e sim de trabalho cognitivo. Deste modo, os alunos não conseguem perceber a educação física como um componente curricular que oferece aprendizados (SANTOS et al., 2014).

OBRIGATORIEDADE DE ENSAIAR DANÇAS NA ESCOLA

Com relação às danças, o grupo colaborativo foi unânime em afirmar que o conteúdo danças é parte da EF e tem sua legitimidade garantida como tal, no entanto, a tarefa de ensaiar, que geralmente é direcionada à EF como uma obrigação na escola, não deveria ser assim tratada, mas sim ser sugerida e adotada por meio de ato voluntário do professor uma vez que também é parte da função da EF participar dos projetos da escola. Alguns professores relataram desconforto em ensaiar danças por não possuírem as habilidades técnicas necessárias.

Também destacou-se nas discussões a relação entre a dança e a rotulação de gênero, de modo que as professoras seriam mais cobradas do que os professores no intuito de ensaiar danças para apresentações na escola, nesse sentido houve divergência e nem todos concordaram com esta afirmação.

Sobre o ensino da dança na escola, Ehrenberg (2003) afirma que, dentro da perspectiva da cultura corporal de movimento, a dança é um elemento da EF, mas não exclusivo dessa disciplina, também se incluem os bacharéis em Artes Cênicas, Artes Plásticas e bacharéis e licenciados em Dança. Para a autora, na escola se nota a ausência desse conhecimento ou a realização de um trabalho superficial por meio das apresentações em datas comemorativas.

Ainda de acordo com a autora, a partir da década de 1980 com a intensificação das discussões acadêmicas, incluíram na EF, as práticas corporais diversificadas, dentro de uma visão mais humanista. No entanto percebe-se que ainda há muito foco na teoria e pouca aplicação prática.

“Nessa perspectiva, o conhecimento específico da Educação Física seria a cultura corporal, tendo como conteúdos os jogos, esportes, ginásticas e danças, entre outras manifestações” (EHRENBERG, 2003, p.43).

Para fundamentar a inserção da dança na EF a autora se apoia no Coletivo de Autores (1992 apud EHRENBERG, 2003), que aponta existir uma decisão a ser tomada no ensino da dança na escola: ou se ensina tomando por base a técnica (movimentos técnicos) ou se ensina por meio da expressão espontânea contextualizada e carregada de significados.

A autora destaca que a EF em geral vem trabalhando a dança de forma mecânica, sem fundamentação teórica nem contextualização. Na maioria das escolas se está preocupado em inserir as danças apenas nas datas comemorativas. Neste trabalho se “perdem” muitas aulas exigindo habilidades técnicas dos alunos (EHRENBERG, 2003).

A autora sugere que o trabalho com dança na escola seja feito em três etapas:

Primeiro, a exploração de movimentos espontâneos com a música sem, no entanto, apresentar passos específicos. Também se faz nesse momento a expressão dos sentimentos relacionados à música.

Segundo, a apresentação dos passos e movimentos referentes à dança em questão. Esta apresentação pode se dar não só pelo meio limitado de demonstração, mas também pela apresentação de vídeos, figuras, discussões entre possíveis alunos que já conheçam a representação apresentada.

E terceiro, a contextualização da dança trabalhada deve se fazer presente, pois só assim acreditamos dar um sentido e um significado ao trabalho da dança no âmbito escolar. Pode-se citar a região à qual ela pertence, destacando seu caráter histórico, as vestimentas envolvidas, bem como trabalhar com a diferença dos movimentos realizados anteriormente (espontâneos) e a caracterização dos movimentos específicos a ela relacionados.

Ehrenberg (2003) argumenta também que a dança na escola deve ser trabalhada com foco na sua vivência, incorporação de muitas variações, significados, contextualização de acordo com a realidade por parte dos alunos e não no aprofundamento técnico baseado em um estilo específico. Também concorda que as datas comemorativas fazem parte da realidade escolar, contudo, as apresentações não devem ser o objetivo central da EF, elas fazem parte de um produto final que deveria ser trabalhado de acordo com a cultura corporal.

INFRAESTRUTURA E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES(AS) DE EF

O grupo colaborativo destacou a falta de uma maior valorização do professor de EF por parte do município em que trabalham, uma vez que falta material de trabalho, tendo os professores de levar seu próprio material de casa, uma vez que, por não terem armários próprios na escola, possuem o medo de que eles

desapareçam. Também foi apontado que os materiais recebidos em algum momento pelos professores foram insuficientes. O grupo apontou ainda para a falta de conhecimento por parte da secretaria de educação do que os professores de EF necessitam para trabalhar. Como consequência foi referida a desmotivação dos alunos devido à falta de um bom material e em quantidade suficiente para todos.

Os professores também se referiram aos espaços onde acontecem as aulas, sendo estes planejados e construídos sem pensar no professor de EF e nem no lazer das crianças. Como alternativa, quando possível são utilizados espaços destinados à comunidade. Os relatos denotam também a falta de espaço para as aulas de EF.

Damazio e Silva (2008) confirmam as argumentações acima, em seu estudo onde foram investigadas 10 escolas na cidade de Teresópolis no Rio de Janeiro, eles identificaram que as condições materiais como espaço físico e ambientes, livros didáticos e outros materiais afetavam pedagogicamente o trabalho dos professores de EF.

Os autores observaram que nas escolas, os espaços onde aconteciam as aulas de EF se confundiam com aqueles destinados aos horários vagos e intervalos e isso acabava interferindo no trabalho pedagógico do professor. Também foram observados a inexistência de espaços destinados ao lazer, às conversas e encontros dos alunos (DAMAZIO, SILVA, 2008).

Damazio e Silva (2008) também afirmam que para atender a uma demanda cada vez mais elevada de matrículas, as construções escolares se dão em lugares inadequados, com má utilização, disposição mal planejada de salas e ambientes, materiais inadequados e sem a segurança necessária.

Os autores acreditam que as condições materiais possuem grande influência no trabalho pedagógico dos professores. Tanto é que estas condições podem determinar o sucesso e o fracasso das ações educativas se não houver condições e espaços que favoreçam a realização dos planos de trabalho (DAMAZIO e SILVA, 2008).

Como fica a educação física neste quadro? Trata-se de uma disciplina que tem uma demanda por espaço, instalações e materiais peculiares. Como estão as escolas em termos de condições materiais para o ensino dessa

disciplina? Em que medida a carência de espaço físico adequado pode interferir no trabalho pedagógico? (DAMAZIO e SILVA, 2008, p. 193).

Deste modo, órgãos oficiais veem o espaço escolar pela via do custo benefício, ou seja, buscam a ampliação do atendimento sem investir em condições humanas melhores. Os autores também avaliam que esse direcionamento compromete o trabalho pedagógico de todos os professores e em especial dos professores de EF (DAMAZIO e SILVA, 2008).

Para os autores, para entender a falta e a pequena qualidade dos espaços físicos e das instalações para o ensino da EF, é preciso pensar em dois aspectos: “[...] a não valorização social desta disciplina e o descaso das autoridades para com a educação destinada às camadas populares (DAMAZIO e SILVA, 2008, p.193).

Os autores constatam também, que o ensino da EF nas escolas públicas também pode ser limitado pelo valor dado a ela pela sociedade, pela atuação do professor e pela forma de organização administrativa da escola. Os autores sugerem que a disciplina de EF escolar deva estar em constante reflexão sobre seus objetivos, fundamentação teórica, limites e possibilidades a fim de se adequar aos novos desafios que a sociedade nos coloca (DAMAZIO e SILVA, 2008).

Sobre o desinteresse dos alunos pelas aulas também é preciso levar em consideração que existe uma resistência à intervenção do professor nas aulas apontadas pelos alunos, isso se explica pelo desejo dos mesmos de decidir o que e como fazer nas aulas, contudo, apontaria também para a falta de mecanismos produzidos pelo professor em permitir essa liberdade de forma planejada. Os alunos também não entram em consenso sobre desejarem aprender novos conhecimentos nas aulas ou aulas livres como forma de lazer (SANTOS et al., 2020).

Na pesquisa de Santos et al. (2020), os alunos também destacam em suas narrativas a sua autonomia e protagonismo como pontos importantes para a troca de experiências e aprendizado dos saberes de que trata a EF. No entanto, devido à dificuldade de perceberem os conhecimentos relativos a essa disciplina como formas de

aprender, essa mesma autonomia e protagonismo levam a EF a ser confundida com momentos escolares onde não há orientação como, por exemplo, os horários livres.

Para os autores, é preciso analisar qual a responsabilidade do aluno na sua própria formação, uma vez que é importante que hajam críticas ao que se recebe dos professores, mas isso deve acontecer de forma ampliada e que inclua também a autocrítica do aluno em perceber e problematizar o seu interesse pela aula (SANTOS et al., 2020).

No ensino médio, alunos do 3º ano apontam a aula de EF como uma matéria necessária, não como espaço para aprendizado de novos conhecimentos, mas sim como momento de fuga da lógica escolar presente nos outros componentes curriculares. Deste modo, a identidade construída pelo aluno da EF, ao longo do processo de escolarização, onde se vê a disciplina como espaço de liberdade e descompromisso, não se faz apenas nos discursos, mas também no corpo-sujeito que pratica (SANTOS et al., 2020).

JUSTIFICAR A PRESENÇA DO PROFESSOR(A) DE EF NA ESCOLA

O grupo colaborativo apresentou a seguinte justificativa sobre a presença do componente curricular na escola: a EF contribui com o dinamismo da rotina escolar e participa do processo cognitivo do indivíduo; Apresenta grande importância na educação das crianças por meio do movimento em atividades como jogos, esportes, ginástica, lutas e danças; gera prazer na realização das atividades e assim traz grandes benefícios às crianças, de modo que outros professores além da disciplina de EF poderiam adotar metodologias mais lúdica e práticas a fim de diversificar mais as aulas.

A EF escolar já foi concebida pela sociedade e pelos próprios professores como um momento para brincar e distrair sem fins educacionais como pesquisar, estudar, analisar, refletir e avaliar. Era uma prática restrita ao físico e não levava muito sentido a escola e a sociedade enquanto área de conhecimento, sendo vista naquela época como área de atividade. Nesse contexto, ela foi voltada ao militarismo, ao higienismo dentro de uma visão reduzida e que não elevava a qualidade e a importância desta disciplina na escola (COSTA et.al, 2009).

Com a aprovação da Lei 9394/96 (LDBEN), a EF ultrapassa o status de atividade e passa a ser considerada componente curricular. Deste modo passa a ser mostrada como área de conhecimento com conteúdos a serem ensinados e aprendidos dentro das escolas, além de reforçar o trabalho teórico dos pesquisadores da época (COSTA et.al, 2009).

Os autores destacam que mesmo com a garantia após ter se tornado um componente curricular, a EF necessita de mudanças mais profundas, como mudanças nos cursos de formação e na atuação dos profissionais, deixando para trás visões ultrapassadas. Assim se caminhará no sentido da legitimação da EF escolar e da sua compreensão por parte da sociedade (COSTA et.al, 2009).

Os autores também afirmam que a legitimação tão almejada se encontra nas mãos dos professores em seu fazer diário nas escolas. Depende deles, mostrar a EF como a disciplina indispensável, que estuda o ser humano em movimento e as diversas práticas corporais que possibilitam suas formas de expressão e de comunicação uns com os outros (COSTA et.al, 2009).

Para os autores, o papel da EF na escola é o de tratar do movimento humano consciente, pensado, elaborado e estruturado de acordo com a nossa evolução fisiológica e cultural. A compreensão do porquê e de como esta estrutura é constituída revela a importância destes estudos na escola (COSTA et.al, 2009).

Olhando sob outro ângulo, também é preciso refletir sobre como a escola ainda hoje busca valorizar disciplinas com foco no saber-objeto, atestando-as como mais adequadas à lógica do ensino. Nesse aspecto, a disciplina EF, ao mesmo tempo em que atua como as demais disciplinas escolares, também demonstra outra forma de tratar do conhecimento. Deste modo em um movimento de prática-teoria-prática, suas ações ganham significado e vão sendo traduzidas aos alunos pelas diferenciações estabelecidas (SANTOS et al., 2020).

Para Santos et al. (2020), nas narrativas dos próprios alunos se nota a valorização dos saberes-objeto em detrimento dos saberes de domínio pertencentes à EF. Essa visão negativa relativa à EF apontada por alunos em fim de

ensino médio pode ser justificada pela eminência de sua entrada no mercado de trabalho e decisões profissionais futuras.

Assim, é necessário que o professor busque ampliar o patrimônio cultural e material da humanidade por meio de suas práticas pedagógicas, a fim de não atender somente àquilo que o aluno vê em seu cotidiano. Também devemos ser capazes de perceber que, como a juventude está em constante transformação, onde surgem novas fases e interesses de vida, não se pode apontar por meio das narrativas dos alunos uma identidade acabada para a EF. Desta forma, se faz necessário levar em conta os diferentes fatores e atores envolvidos nesse processo (SANTOS et al., 2020).

AVALIAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA EF ESCOLAR

As discussões provenientes da sessão reflexiva entre um grupo de professores de EF, gerou um conhecimento a respeito da avaliação como um ponto crítico nas aulas desta disciplina. Inicialmente, focou-se em como conscientizar a comunidade escolar sobre a importância da EF na escola, de modo que uma sugestão foi a de realizar uma palestra com os professores da escola no início do ano letivo.

Nesta palestra, seriam explicados os objetivos da disciplina e as metas a serem alcançadas com as crianças. Outra sugestão dada seria, que essa conscientização começasse ainda pelo próprio professor de EF, de modo que cada um compreendesse muito bem o objeto de estudo de sua área de conhecimento. Também se colocou como necessário que este profissional seja capaz de se inserir nas reuniões, nos conselhos de classe, assim como se posicionar politicamente.

Como saber próprio da EF, foi referido o movimento corporal humano, ou seja, o aprender pelo movimento, que se difere das outras formas presentes na escola como a fala e a escrita, e é isso que diferencia e justifica a presença da EF na escola.

As discussões levaram ainda ao surgimento da dúvida por parte dos professores sobre a inexistência ou a dificuldade de se avaliar em EF, o que gerou novas reações nos participantes.

Nas manifestações se expôs que existem sim instrumentos, e que eles devem estar baseados em uma linha de avaliação. Foi assim destacada a avaliação indiciária, de modo a coletar dos alunos, por meio de desenhos ou diário do aluno, pistas sobre o seu desenvolvimento e depois comparar dentro de intervalos de tempo. Na sequência foi colocado que a avaliação da EF é ainda “invisível” para quem não é dessa área específica e que existe a necessidade de criação de um método onde ficasse mais claro os alcances dos objetivos desta disciplina para toda a comunidade escolar.

No debate se alertou que como cada professor segue uma linha de trabalho isso tende a atrapalhar a valorização da EF na escola. Alguns métodos avaliativos tem sido realizados, dentre eles o método tecnicista de repetição do movimento. Por fim, com relação a avaliação somativa, levantou-se um questionamento a respeito das sobrecargas enfrentadas pelo professor, como o número elevado de alunos, pequenos intervalos para planejamentos entre as aulas e de como o sistema educacional desconsidera as notas da avaliação feita pela disciplina, levando a pressionar os professores para a aprovação de alunos com rendimento insatisfatório em EF.

Santos et al. (2019, p.10), autores referenciado por um dos participantes da pesquisa colaborativa, discutem a importância da avaliação nas aulas de EF para além da observação das aulas e apresentam o diário escolar como um instrumento que favorece “[...] às crianças registrar as suas práticas formativas e ressignificar suas experiências com as/nas aulas de EF”. Os autores também destacam que por meio do diário, professor e aluno se tornam protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e trazem um movimento contínuo de produção e análise da própria formação, numa perspectiva individual e também coletiva. Os diários também dão voz ao aluno ao mesmo tempo que permitem ao professor realizar sua própria leitura.

Os diários, como instrumentos avaliativos, possibilitam ao leitor perceber a produção de sentidos sobre o que se ensina, o que se aprende e o que se faz com o que se aprende nas aulas de Educação Física. Eles se constituem como espaços para as crianças materializarem e se apropriarem dos conhecimentos no âmbito das diferentes linguagens (SANTOS, 2019, p.10).

Por meio do diário de EF é possível planejar processos de aprendizagem, tendo em vista os elementos específicos do componente curricular. Desta forma ao se aliar os registros às práticas docentes é possível levar as crianças a produzirem novos sentidos na forma como tratam o saber, e assim procederem a autoavaliação de sua aprendizagem (SANTOS, et al., 2019).

Os sentidos atribuídos às práticas corporais, materializados em narrativas imagéticas e escritas, potencializam os processos de rememoração do que foi ensinado, levando os alunos a autoavaliar suas aprendizagens. Para isso, faz-se necessário o uso de diferentes registros avaliativos como formas singulares de cada criança expressar os sentidos com as aprendizagens por diferentes linguagens – falada, gestual, escrita, textual, desenho (SANTOS, 2019, p.13).

Santos et al. (2020) identifica que no ensino fundamental II ocorre uma transição na produção de sentidos assim como da visão sobre os conteúdos da EF. Nesse período, os alunos apresentam um estranhamento quando das aulas em sala. Assim surgem tensões apontadas pelos alunos diante das mudanças na prática pedagógica e também na exigência de realização de avaliações.

O conflito apontado pelos alunos, se refere a identidade criada nos anos iniciais de escolarização que se contrasta com o novo modelo apresentado que se aproxima mais da lógica escolar se assemelhando com as demais disciplinas. Deste modo, o conteúdo sistematizado, a avaliação mais exigente, as aulas em sala, a busca de domínio de uma atividade, a criação de enunciados sobre essa atividade e a compreensão e criação de regras relacionando os conhecimentos teóricos e práticos levam a uma rejeição por parte dos alunos (SANTOS, et al., 2020).

Também se faz importante notar que quando os alunos se remetem aos aprendizados alcançados na EF e eles citam as regras esportivas, por ser um conhecimento que necessita ser estudado na teoria para ser aprendido, desta forma

os alunos se baseiam nas outras disciplinas escolares como referencial de aprendizagem e não conseguem estabelecer uma compreensão das metodologias utilizadas nas aulas de EF (SANTOS et al., 2014).

CONCLUSÃO

Dos eixos iniciais no debate do grupo, em oito levantados inicialmente, quatro deles tem como ponto em comum que a valorização da EF ou a sua legitimação enquanto componente curricular. Assim, a questão central que se coloca para o grupo em estudado foi a valorização do profissional de EF na escola.

Quando se fala de valorização profissional na escola, primeiramente é preciso se perguntar quais são os saberes que a escola valoriza. A valorização da EF ou a sua desvalorização não é uma questão de área, mas sim uma questão de modelo de escolarização. Deste modo, a desvalorização do professor EF não é relativa somente ao componente curricular em questão, o que existe é uma relação com o modelo de escola. Durante as discussões apresentadas na pesquisa, no que refere a desvalorização, a maioria dos problemas apresentados se mostrou exterior ao professor de EF, assim, o gestor, o aluno, as condições de trabalho e a metodologia e avaliação, aparecem como uma questão direta ao trabalho dos docentes e a sua necessidade de mudança. Deste modo, além da cobrança do gestor, o interesse e o desinteresse dos alunos ou a falta de condição física dos mesmos, a formação do professor, quais outras questões precisam ser melhoradas? Também é preciso levar em consideração o ano de formação dos professores, fato que pode influenciar nos seus métodos de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANJOS, D. D. et al. Práticas colaborativas: o papel do outro para as aprendizagens docentes. **Ed. Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 204-213, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.14052>> Acesso em: 25 fev. 2021.

ARAÚJO, Carla Maria dos Santos. **Individualismo e colegialidade no trabalho**

dos professores de educação física: dois estudos de caso em escolas do Grande Porto. 2004, 236f. Dissertação (mestrado em Ciências do Desporto) – Faculdade de Ciências dos Desporto e da Educação Física, Universidade do Porto. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/10216/9839>> Acesso em: 08 de jul. 2021.

BARROS, Leonardo Augusto D´almeida. **Aprender brincando:** contribuições de um projeto de colaboração entre professores de educação física e alfabetizadores. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/183>> Acesso em: 8 jul. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: _____; STRECK, Danilo Romeu (ORG). **Pesquisa Participante: A Partilha do Saber.** 4ª impressão. Aparecida – SP: Ideias & Letras, 2006. p. 17-54.

CARNEIRO, F. F. B. et al. Redes de colaboração científica em Educação Física: comparação entre a subárea Biodinâmica do Movimento e a subárea Sociocultural e Pedagógica. **Em Questão**, v. 26, n. 3, p. 146-172, 2020. Disponível: <<https://doi.org/10.19132/1808-5245263.146-172>> Acesso em: 25 mar. 2021.

COSTA, Amanda Luiza Aceituno da; PEREIRA Vera Lucia; PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victória. O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR. In: 4º CONPEF congresso norte paranaense de educação física escolar. 7 a 10 de julho de 2009. Universidade Estadual de Londrina. . <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral12.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2021.

DAMAZIO, M. S.; SILVA, M. F. P. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPAÇO FÍSICO EM QUESTÃO. **Pensar a Prát.**, v. 11, n. 2, p. 189-196, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v11i2.3590>>. Acesso em: 26 mai. 2021.

DE PAULA, E. de J.; PAIXÃO, J. A.; OLIVEIRA, E. C. SUSPENSÃO DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FORMA DE PUNIÇÃO: A PERCEPÇÃO DIS-

CENTE. **Pensar a Prát.** v. 18, n. 2, p. 461-471, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v18i2.30926>>. Acesso em: 7 abr. 2021.

EHRENBERG, Mônica Caldas. **A dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física escolar:** aproximações entre formação e atuação profissional. 2003. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: [s.n], 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/275432>. Acesso em: 21/05/2021.

FAVATTO, N. C.; BOTH, J. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. **Rev. Bras. de Ciên. do Esp.** v. 41, n. 2, p. 127-134, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.05.004>>. Acesso em: 27 mai. 2021.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: _____; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Orgs.). **Pesquisa colaborativa:** multirreferenciais e práticas convergentes. 1ª ed. Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016. p. 33-64. Disponível em: <<https://nepegeo.ufsc.br/2018/09/25/ebook-gratuitos/>> Acesso em: 14 mai. 2021

MACEDO, R. L. de; ANTUNES, R. de C. F. de S. Valoração da educação física: da produção acadêmica ao reconhecimento individual e social. **Pensar a Prát.**, v. 2, p. 65-83, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v2i0.150>> Acesso em: 27 maio. 2021.

MAIA, F. E. da S. Et al. Memórias e reflexões sobre a desvalorização da educação física na escola brasileira. **Rev. Pemo**, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.47149/pemo.v1i3.3580>> Acesso em: 27 maio. 2021.

MONTEIRO DE ALMEIDA, Lana Paula Crivelaro. **Indicadores que levam um professor a tornar-se colaborativo.** 2014. 195 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/319171>> Acesso em: 15 set. 2020.

SANTOS JUNIOR, J. B. S. et al. Estágios da colaboração: um instrumento para investigar a evolução das interações de professores de Química inseridos em um grupo colaborativo. **Rev. Elet. de Ens. de las Cien.**, v. 17, n. 2, p. 360-379, 2018. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_2_04_ex1337.pdf> Acesso em: 15 set. 2020.

SANTOS, W. dos et al. Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. **Mov.**, v. 25, p. 1-17, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.76974>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SANTOS, W. dos et al. Da relação com o saber às identidades da educação física: narrativas de estudantes do ensino médio. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, p. e2010074, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8664295>. Acesso em: 5 set. 2021.

SANTOS, V. F. dos et al. Educação física e o processo de escolarização: uma análise sob a perspectiva do aluno. **Journal of Physical Education**, v. 25, n. 4, p. 539-553, 1 Dec. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/23566>> Acesso em: 5 set. 2021.

SOUZA, Hadamo Fernandes de. **Indisciplina na escola: a educação física como mecanismo de castigo**. 2020. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/38449>> Acesso em: 07/04/2021.

TELES, L. Dimensões da aprendizagem colaborativa no design e gerenciamento de ambientes online. **Artefactum**, v. 11, n. 2, p. 1-19, 2015. Disponível em: <<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/780/472>> Acesso em: 18 mar. 2021.

VENTORIM, S. Et al. **Práticas Colaborativas entre formação inicial e continuada de professores no Estágio Supervisionado em educação física**. Disponível em: <<http://proteoria.org/modules/publisher/item.php?itemid=70>> Acesso em: 22 mar. 2021.

ENTENDENDO A DISFUNÇÃO ERÉTIL MASCULINA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Josima Lima Oliveira
Daniel Rodrigues Silva

INTRODUÇÃO

Aversa AP, et al. (2016) destaca que a disfunção erétil (DE) tem patogênese multifatorial, com componentes neurológicos, vasculares, endocrinológicos e psicogênicos descritos. No entanto, cerca de 50-85% da população com DE relatam a presença de uma ou mais co-morbidades, ou seja, hipertensão, diabetes, doença cardiovascular e dislipidemia que prejudicam a função endotelial e a ereção, um evento basicamente vascular que necessita de um endotélio intacto para ocorrer.

Andersson KE, et al. (2019) ensina que a DE é definida como a incapacidade consistente ou recorrente de um homem de atingir e/ou manter uma ereção peniana suficiente para o desempenho sexual. Nos últimos anos, os mecanismos fisiopatológicos da ereção foram parcialmente esclarecidos e a maquinaria molecular dos componentes celulares do corpo cavernoso foi amplamente investigada.

Aversa AP, et al. (2018) lembra que a regulação da tumescência peniana dentro do corpo cavernosos envolve um equilíbrio entre fatores de contração e relaxamento que regulam o estado funcional das células do músculo liso peniano. Estudos recentes têm destacado a importância de novos fatores reguladores parácrinos e agentes farmacológicos disponíveis no arsenal do especialista que são direcionados para modular a função desses mediadores da ereção.

Como a ereção se trata de um evento vascular e o pênis é um órgão vascular, Montorsi FA, et al. (2020) explica que deve haver um endotélio intacto para que ocorra uma ereção.

Muitos estudos epidemiológicos subestimam as verdadeiras dimensões do problema devido aos constrangimentos ou estigma associados à DE, pois esses indivíduos podem apresentar diminuição da autoimagem e da autoestima, ansiedade e medo de rejeição e até depressão como fatores psicogênicos, além de terem no envelhecimento um fator de risco e condições patológicas comumente encontradas no envelhecimento masculino (diabetes, hipertensão, aterosclerose, doença cardiovascular, etc.), bem como doenças crônicas (esclerose sistêmica, artrite, insuficiência renal e hepática, doença pulmonar obstrutiva, etc.) representam outras causas de disfunção erétil orgânica e costumam ser tratados com medicamentos que podem interferir na função sexual central e/ou periférica (YUAN JZ, et al., 2017).

Ventimiglia EC, et al. (2016) cita ainda o estilo de vida incorreto (síndrome metabólica, tabagismo, álcool ou abuso de drogas) como fatores que podem contribuir para o aparecimento desta doença, assim como o trauma pélvico ou cirurgia que também afeta o sistema nervoso ou interfere no suprimento de sangue ao pênis está associado ao aumento da incidência de DE.

Yafi FA, et al. (2016) lembram que os iF5 revolucionaram a gestão da DE, uma vez que pareciam oferecer vantagens sobre outras abordagens médicas em termos de facilidade de administração e custos, e o tratamento medicamentoso oral com iF5 é agora amplamente defendido como terapia de primeira linha. Com base na análise inicial, objetiva-se nesta revisão fornecer uma abordagem da literatura sobre a fisiopatologia da disfunção erétil masculina e a eficácia e segurança dos inibidores da fosfodiesterase tipo 5 disponíveis no tratamento para homens.

RESULTADOS

Definida por Jardim AW, et al (2019) como a incapacidade consistente ou recorrente de um homem de atingir e/ou manter uma ereção peniana suficiente para o desempenho sexual, a DE teve, nos últimos anos, os mecanismos fisiopatológicos da ereção parcialmente esclarecidos e a maquinaria molecular dos componentes celulares do corpo cavernoso amplamente investigada.

Os inibidores da fosfodiesterase tipo 5 (iF5) têm demonstrado eficácia no tratamento da disfunção DE que já atingia, em 1995, cerca de 152 milhões de homens em todo o mundo e que em 2025 alcançará a marca de 320 milhões de indivíduos (MONTORSI FA, et al., 2020).

A classe de medicamentos mais comumente usada para o tratamento de DE são os iF5, descobertos por acaso para induzir ereções penianas enquanto eram investigados para hipertensão e angina pectoris. Após um ensaio de registro, o iF5 original, sildenafil citrato (Viagra, Pfizer, New York), recebeu aprovação da *Food and Drug Administration* (orgão responsável pelos testes e aprovações dos medicamentos em território Americano) em 1998 como o primeiro medicamento oral para o tratamento de DE (BOOLELL MM, et al., 2018).

Desde então, outros iF5 foram investigados e da mesma forma aprovados pelo *Food and Drug Administration*, a agência federal do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos (FDA) para o gerenciamento de ED. Ao longo do tempo, os iF5 demonstraram excelente eficácia em estudos randomizados controlados por placebo, com eventos adversos relacionados ao medicamento limitados o que levou a sua ampla adoção na prática clínica. Atualmente, os iF5 são considerados terapia de primeira linha para o gerenciamento da maioria das etiologias de DE (HATZIMOURA-TIDIS KS, et al., 2016).

Goldstein IL, et al. (2018) lembra que após um ensaio de registro o PDE5I original, citrato de sildenafil (Viagra do laboratório norte americano Pfizer), recebeu aprovação da *Food and Drug Administration* (FDA) em 1998 como o primeiro medicamento oral para o tratamento da DE.

Para Chen LS, et al. (2017), desde então, outros PDE5Is foram investigados e da mesma forma aprovados pelo FDA para o gerenciamento da DE, demonstrando ao longo do tempo excelente eficácia em estudos randomizados controlados por placebo, com eventos adversos relacionados ao medicamento (EAs) limitados, levando à sua ampla adoção na prática clínica.

Atualmente, ressalta Yuan JZ, et al. (2017), os PDE5Is são considerados terapia de primeira linha para o gerenciamento da maioria das etiologias de DE, no entanto, embora a maioria dos EAs relacionados a PDE5Is sejam considerados leves e autolimitados, eles infelizmente tem contribuído para taxas significativas de abandono do tratamento.

Por esta razão, um impacto significativo pode ser observado na qualidade de vida dos indivíduos e suas parceiras e assim associada à diminuição da autoestima, depressão, difícil relacionamento e aumento da ansiedade. Como esta questão é atualmente de caráter bioético, torna-se oportuna e necessária para ser solucionada, esta nova ciência da vida.

Assim a Disfunção Erétil (DE) é olhada como um problema de causa multifatorial, ligada não só a fatores psicológicos, mas também orgânicos e medicamentosos que durante muito tempo vem intimidando os homens e atualmente, mesmo com as medicações e tratamentos existentes, há aqueles que ainda continuam com o incômodo sem solução.

A FISIOPATOLOGIA DA EREÇÃO

A ereção peniana é um processo fisiológico complexo no qual a regulação da hemodinâmica peniana depende das entradas de sinal do sistema nervoso central (SNC) e periférico e do equilíbrio e da interação entre vários mediadores fisiológicos locais, sinais que surgem da vasculatura pélvica e do músculo liso cavernoso do pênis, neurotransmissores, agentes vasoativos e fatores endócrinos. (ANDERSON KE e WAGNER GA, 2017).

Giuliano FA, et al. (2019) destaca o SNC como o principal órgão sexual. Um progresso considerável foi feito na compreensão de alguns dos mecanismos de controle central da ereção peniana que ocorre por meio de vias mediadas pelos sentidos ou pelo sistema nervoso central (ereções mediadas psicogênicas). As vias sensoriais (por exemplo, estimulação tátil via nervo dorsal do pênis) utilizam aferentes somáticos e autonômicos, que incluem vias pró-eréteis via

nervo podendo. Esses nervos terminam nas porções mediais do corno dorsal e na substância cinzenta central.

Chuang AT e Steers WD (2019) explicam que uma ereção “natural” inicia-se no cérebro como resultado de estímulos sexuais que requerem um ambiente androgênico adequado, bem como integração e processamento para levar a uma resposta erétil apropriada. Estímulos visuais, olfativos, táteis e imaginativos do lobo occipital, rinencéfalo, tálamo e sistema límbico, respectivamente, são integrados e processados em respostas eréteis no núcleo paraventricular (PVN) e na área pré-óptica medial (APOM).

No SNC várias estruturas estão envolvidas na ereção. No prosencéfalo, a amígdala medial, o MPOA e o PVN foram marcados por técnicas retrógradas, bem como por expressão cfos após estimulação nervosa. A amígdala medial é essencial em animais para ereção sem contato em resposta a fêmeas inacessíveis no estro, mas não para ereção durante a cópula e os andrógenos são necessários para ereção baseada no toque e sem contato, mas não para ereção durante a cópula (MARSON LN, 2019).

De Groat DE e Booth WC (2018) explanam que mesmo os receptores de dopamina específicos importantes para a ereção podem ser diferentes, dependendo do contexto. O papel da APOM é reconhecer os estímulos sensoriais dos centros cerebrais superiores e integrá-los à motivação sexual e aos programas motores copulatórios. A APOM do hipotálamo pode ser o local de integração para o controle central da ereção e, também está envolvido no comportamento materno, termorregulação e sede.

Neste contexto, é muito importante definir as estruturas e as funções dos tecidos penianos para compreender os mecanismos envolvidos na fisiopatologia da ereção. O pênis contém três corpos de tecido erétil: dois corpos cavernosos, que funcionam como capacitores cheios de sangue, fornecendo estrutura ao órgão ereto, e o corpo esponjoso, que envolve a uretra e termina na glândula do pênis (NITAHARA KS e LUE TF, 2019).

O PROCESSO EPIDEMIOLÓGICO DA DISFUNÇÃO ERÉTIL

Avanços significativos na compreensão das disfunções sexuais masculinas levaram a um aumento marcante na atividade de pesquisa clínica e básica, o que determinou o refinamento da abordagem e do manejo do diagnóstico. A prevalência e a incidência de disfunção erétil dependem das definições usadas, das ferramentas diagnósticas e das opções de tratamento. Apesar deste não ser um transtorno com risco de vida, ele influencia a rotina diária, as interações sociais, o bem-estar e a qualidade de vida do paciente (HATZIMOURATIDIS KS, et al., 2016).

Yafi FA, et al. (2016) afirma que, de alguma forma, esse transtorno pode sinalizar doenças subjacentes graves e potencialmente fatais, como diabetes, hipertensão, aterosclerose, doença cardiovascular, doença vascular periférica e outros distúrbios neurológicos e endócrinos. No entanto representa a “ponta do iceberg” de um distúrbio vascular sistêmico e estima-se atualmente que cerca de 50-85% dos pacientes com disfunção erétil tenham uma causa orgânica por investigações diagnósticas modernas.

Para Montorsi FA, et al. (2020), em uma grande série de pacientes, *diabetes mellitus*, depressão, cirurgia de próstata, doença cardíaca, distúrbios neurológicos, doença hepática e renal acabaram contribuindo de forma significativa e independente para a gravidade da DE, mesmo quando ajustada para a idade. Além disso, explicam Chen LS, et al. (2017), está bem documentado o papel de alguns medicamentos (por exemplo, anti-hipertensivos, antidepressivos, diuréticos), certos tipos de cirurgia, lesões e o papel dos fatores de risco relacionados ao estilo de vida, como tabagismo, consumo de álcool e hábitos alimentares inadequados que podem determinar o início da síndrome metabólica.

Aytac IA, et al. (2017) já revelavam em sua pesquisa que a DE é um problema de saúde generalizado com uma prevalência mundial que atingiu mais de 152 milhões de casos em 1995 e chegará a aproximadamente 322 milhões em 2025, representando um aumento de 170 milhões.

UMA NOVA CLASSIFICAÇÃO DAS CAUSAS DA DISFUNÇÃO ERÉTIL

Sachs BD (2018), já preconizava que, na era das drogas orais, a maioria dos pacientes idosos que se queixam de distúrbios sexuais espera um tratamento para restaurar sua ereção. Isso levará a bilhões de novas prescrições de PDE-5-i, com um custo social relativamente alto e impacto na qualidade de vida. No entanto, espera-se que ocorra uma alta taxa de abandono, como acontece com todas as terapias de sucesso.

Portanto, destaca Ventimiglia EC, et al. (2016), os homens e suas parceiras precisam ser educados e/ou aconselhados sobre como alcançar experiências sexuais satisfatórias. O tratamento deve ir além do próprio pênis e abranger o relacionamento e o parceiro. Por esta razão, a distinção tradicional entre DE orgânica e psicogênica deve ser abandonada e uma taxonomia alternativa adotada (SACHS BD, 2018).

Para Ventimiglia EC, et al. (2016) uma nova classificação de disfunção erétil orgânica deve incluir várias das causas anteriormente consideradas como disfunção erétil psicogênica, enquanto outras causas devem ser consideradas como “disfunção erétil situacional”, uma classe reservada para ocorrências episódicas de disfunção erétil claramente devido a atributos particulares de encontros sexuais. Se não houver uma fisiologia singular da ereção, segue-se que a fisiologia da DE também pode variar de contexto para contexto.

Assim, alguns distúrbios do sistema nervoso central podem não se manifestar na ereção relacionada ao sono e, portanto, podem ser mal interpretados como DE “psicogênica”. Este termo explica o axioma de que todos os processos psicológicos têm uma base somática; portanto, não pode haver DE psicogênica que não envolva processos orgânicos que possam responder à farmacoterapia.

Finalmente, uma maior atenção ao contexto erétil também pode iluminar a “excitação sexual” masculina e sua relação com a “motivação sexual”. O primeiro termo tem tantos significados no uso atual que impede a pesquisa, espe-

cialmente na fisiologia da excitação sexual, que depende de comparações entre animais e humanos. Propõe-se que se dê atenção a duas variáveis: se ocorre ou não ereção e se o contexto é sexual ou não. A ocorrência de ereção peniana em um contexto sexual é vista como o único caso em que a excitação sexual pode ser inferida sem ambiguidade (MCMAHON CG, et al., 2018).

Assim, a maioria dos estudos básicos e clínicos mostrou que a DE pode ser causada por uma variedade de fatores psicológicos e/ou orgânicos. Muitos desses fatores têm um efeito direto sobre os mecanismos centrais e periféricos que a controlam.

O IMPACTO DO ÁLCOOL, TABAGISMO E DROGAS NA DISFUNÇÃO ERÉTIL

A ingestão de álcool em baixas doses pode aumentar agudamente o desempenho sexual, provavelmente por meio da vasodilatação e da redução da ansiedade de desempenho. Por outro lado, a intoxicação aguda que ele causa frequentemente resulta em DE por meio de um aumento nos níveis de PRL, ACTH, cortisol e b-endorfina e consequente redução da testosterona (FRIAS JT, et al., 2019).

No abuso crônico de álcool, a incidência de disfunção erétil está entre 8% e 63%. A ingestão de álcool reduz o T plasmático e aumenta os níveis de estrogênios e, em longo prazo, induz alterações importantes das funções do SNC e SNP, até DE neurogênica devido à deficiência de vitamina B1 (TJANDRA BS e JANKNEGT RA, 2017).

Os efeitos do álcool na função erétil não são mediados apenas por danos hepáticos (com um sério comprometimento do metabolismo T) ou neuropatia, mas também por danos testiculares diretos. Finalmente, o álcool pode prejudicar a absorção e o metabolismo da droga, incluindo PDE5-i sildenafil e vardenafil, mas não tadalafil. O tabagismo é uma causa bem conhecida de vasoconstrição arterial que pode prejudicar o mecanismo vascular preciso do CC. Um estudo recente mostra que fumar afeta a função do CC através da redução do relaxamento do SMC devido a uma alteração da função endotelial (MCVARY KT, et al., 2016).

Em geral, mas particularmente em pacientes diabéticos, o tabagismo se correlaciona muito com o desenvolvimento de DE; o número de cigarros fumados e a duração do tabagismo estão ambos associados ao aumento do risco de disfunção erétil. Além disso, não fumar reduz muito esse risco, dependendo da duração da interrupção. Isso parece ser confirmado por dados recentes que apontam que não há diferença na prevalência de TA entre ex-fumantes e não fumantes. A cocaína pode alterar a secreção de gonadotrofina, provavelmente por meio de uma alteração da liberação hipotalâmica de GnRH e induz um aumento significativo nos níveis de LH, mas nenhuma alteração na secreção de T. A cannabis pode prejudicar o feedback pituitário-testicular e a maturação das células germinativas, mas não parece interferir na função erétil, com exceção de uma modificação do comportamento sexual (BORTOLOTTI AF, et al., 2018).

Entre as substâncias modernas, o ecstasy pode induzir um comprometimento da função erétil com ejaculação retardada até a anorgasmia e consequente DE; isso parece estar em contraste com o aumento relatado do desejo sexual. As terapias medicamentosas para comorbidades associadas à DE podem ter um impacto importante na patogênese da DE. Por exemplo, em homens hipertensos, qualquer que seja a causa da DE, a função erétil é frequentemente agravada pelo uso de medicamentos anti-hipertensivos que afetam a conformidade do tecido erétil e, por sua vez, causam um vazamento venoso funcional. Tiazidas, bloqueadores, clonidina devem ser evitados em homens hipertensos que apresentam algum comprometimento erétil, porque esses medicamentos podem causar ou precipitar problemas eréteis (GRIMM RH, et al., 2017).

Para Khan MA, et al. (2017) apesar dessas considerações, dados recentes do MMAS indicam que apenas os diuréticos não tiazídicos têm um papel na patogênese da DE, enquanto o a-bloqueador doxazosina e os inibidores dos receptores da angiotensina II parecem ter um impacto positivo na função sexual e na qualidade de vida. Os inibidores da ECA e os bloqueadores dos canais de cálcio são, em sua maioria, desprovidos de efeitos na função sexual.

DIFERENTES PERFIS E USO CLÍNICO DE INIBIDORES DA FOSFODIESTERASE TIPO 5

Lugg JA, et al. (2018) descrevem que drogas oralmente ativas para DE precisam de manipulações especiais para serem fáceis de digerir, atingir níveis apreciáveis na corrente sanguínea que podem atingir o tecido-alvo sem afetar o sistema vascular e se acumular em quantidades mínimas em tecidos não-alvo. O desenvolvimento de qualquer medicamento para DE deve levar em consideração a causa da disfunção e está bem estabelecido que um mecanismo do tônus vascular (TV)/monofosfato de guanosina (cGMP) desempenha um papel fundamental na mediação do relaxamento e da ereção das células do músculo liso peniano.

Charbonneau HN (2019) já explicava em seu estudo que os nucleotídeos cíclicos do sistema nervoso central (SNC) e cGMP, são segundos mensageiros que são de particular importância na sinalização celular. Os nucleotídeos cíclicos (CNs) estão envolvidos na regulação da maioria dos processos fisiológicos e têm múltiplos alvos intracelulares em mamíferos, incluindo canais CN-gates, fatores de troca de nucleotídeo guanina, PDEs específicos de CN, PDEs de ligação a CN e proteínas quinases dependentes de CN.

Os níveis celulares de CN são modulados por mudanças na taxa de síntese de CN por adenilil ou guanilil ciclases e a taxa de degradação de CN por PDEs. As PDEs são uma superfamília de metalofosfohidrolases que catalisam a hidrólise dos CNs em suas respectivas formas 5' não cíclicas. A hidrólise de SNC por PDEs fornece o principal mecanismo celular para o amortecimento da sinalização CN celular; é, portanto, de grande interesse determinar as características bioquímicas que proporcionam a interação de PDEs com SNC e ligantes relacionados (CHARBONNEAU HN, 2019).

Para Behr RD, et al. (2017) o PDE5-i não tem efeito sobre o pênis na ausência de estimulação sexual. A capacidade de uma droga para selecionar o tecido alvo (pênis) enquanto contorna outros tecidos (sistema vascular) depende do fato de que o músculo liso corporal humano é conhecido por ser rico em PDE5-i, que é abundante na aorta e em alguma parte do músculo liso vascular periférico.

Achados experimentais de Mercahide JS, et al. (2019) apoiam o fato de que a administração crônica de PDE5-i pode regular a via de transdução que leva à ativação de NOs endotelial, mas não tem efeito na biodisponibilidade de NO ou na via de cGMP, eliminando assim uma possível preocupação com taquifilaxia.

Os eventos adversos relatados com mais frequência do PDE5-i estão relacionados aos seus efeitos vasodilatadores leves e incluem dor de cabeça, rubor, dispepsia e congestão nasal ou rinite. Os efeitos colaterais são geralmente reversíveis e tendem a diminuir durante a continuação do tratamento. As diferenças nas propriedades farmacocinéticas entre o PDE5-i incluem o fato de que a sildenafil e a vardenafila têm uma duração de ação mais curta (aproximadamente 4h) em comparação com o período de resposta mais longo observado com tadalafila (até 36h). Além disso, na presença de alimentos com alto teor de gordura e álcool, a absorção de sildenafil e vardenafila pode ser retardada; por outro lado, a taxa e extensão da absorção de tadalafila não são afetadas por alimentos ricos em gordura e álcool (SEFTEL AD, 2017).

Campbell HE (2019) afirma que, apesar da falta de estudos comparativos diretos, todos os três PDE5-i parecem ter eficácia equivalente no tratamento de DE. As diferenças nas populações de estudo, desfechos primários e ferramentas de medição tornam as comparações difíceis. No entanto, todos os PDE5-i parecem ser aproximadamente equivalentes em eficácia, com pequenas diferenças nos perfis de eventos adversos. Até que mais dados comparativos estejam disponíveis, as considerações econômicas serão um fator significativo na escolha de produtos de DE para inclusão no formulário.

Pesquisas de Lin CS (2018) focadas no PDE5-i provaram ser de grande impacto no tratamento de várias doenças sexuais extras humanas. Na verdade, inibidores específicos de membros da superfamília PDE estão sendo investigados para o tratamento de asma, acidente vascular cerebral isquêmico agudo, câncer, inflamação sistêmica, hipertensão pulmonar e muitos outros e, eles foram aprovados para uso clínico no tratamento de claudicatio intermitente, insuficiência cardíaca congestiva, doença pulmonar obstrutiva crônica e DE.

Esses resultados foram alcançados preservando o bom perfil de segurança e tolerabilidade deste PDE5-i, com uma incidência e gravidade semelhantes de eventos adversos em relação ao tratamento sob demanda com tadalafila, com exceção da dor de cabeça, que foi menos comum com tadalafila 10mg diário do que com tadalafila sob demanda ($P < 0,05$) e uma taxa de descontinuação do tratamento devido a eventos adversos intoleráveis de 2,7% (MCMAHON CG, et al., 2018).

Embora esta pareça ser uma hipótese fascinante que abre novas perspectivas no tratamento da DE, há que se concordar com os autores sobre a necessidade de estudos adicionais e maiores a fim de avaliar as possíveis implicações clínicas na função cardiovascular e erétil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando esta revisão, conclui-se a fundamental importância de manter e ampliar as políticas públicas de saúde próximas da população, principalmente dos homens, já que a Disfunção Erétil (DE) é a incapacidade de atingir e/ou manter uma ereção peniana para um desempenho sexual satisfatório. A literatura é vasta e as formas de se alcançar este objetivo vai muito além de fornecer as condições mínimas para o tratamento, mas também em divulgar e instruir os homens para que eles possam buscar esclarecimentos quanto ao tema. Dessa forma, é preciso se dar um pouco mais de atenção e determinar com mais clareza o impacto que a disfunção erétil tem na autoestima, nos relacionamentos e no bem-estar do homem, bem como explorar as expectativas do tratamento e o impacto de seu sucesso ou fracasso na moral do indivíduo.

REFERÊNCIAS

ANDERSON KE, WAGNER GA. **Physiology of penile erection**. *Physiol Rev*, 2017; 75: 191-236.

ANDERSSON KE, et al. **Recommendations of the 1st International Consultation on Erectile Dysfunction**. *Erectile dysfunction. 1 st International Consultation on*

Erectile Dysfunction, Paris. Plymouth: Plymbridge Distributors Ltd, 2019; 711-713.

AVERSA AP, et al. **Hormonal supplementation and erectile dysfunction.** Eur Urol, 2016; 45 (5): 535-538.

AVERSA AP, et al. **Erectile dysfunction: Expectations beyond phosphodiesterase type 5 inhibition** Journal Endocrinol Invest, 2018; 27: 192-206.

AYTAC IA, et al. **The likely worldwide increase in erectile dysfunction between 1995 and 2025 and some possible policy consequences.** Br J Urol Int, 2017; 84: 450-56.

BEHR RD, et al. **Chronic sildenafil improves erectile function and endothelium-dependent cavernosal relaxations in rats: lack of tachyphylaxis.** Eur Urol, 2017; 47: 87-91.

BOOLELL M M, et al. **Sildenafil: um inibidor da fosfodiesterase específico tipo 5 oralmente ativo para o tratamento da disfunção erétil peniana.** Int Journal Impot Res, 2018; 8: 47-52.

BORTOLOTTI AF, et al. **Cigarette smoking: a risk factor for erectile dysfunction in diabetics.** Eur Urol, 2018; 40: 392-397.

CAMPBELL HE. **Clinical monograph for drug formulary review: erectile dysfunction agents.** Manag Care Pharm, 2019; 11 (2): 151-171.

CHARBONNEAU HN. **Structure-function relationship among cyclic nucleotide phosphodiesterases.** In: Beavo JA, Houslay MD (eds). Cyclic Nucleotide Phosphodiesterases: Structure, Regulation, Drug action. Wiley: New York, 2019; 267-296.

CHEN LS, et al. **Phosphodiesterase 5 inhibitors for the treatment of erectile dysfunction: a trade-off network meta-analysis.** Eur Urol, 2017; 68: 674-680.

CHUANG AT, STEERS WD. **In: Neurophysiology of penile erection. Textbook of erectile dysfunction.** Oxford: Isis Medical Media Ltd; 2019: 59-72.

GROAT DE, BOOTH WC. **Neural control of penile erection. In: Maggi CA ed. The autonomic nervous system.** Vol. 6. London: Harwood Academic Publishers, 2018; 465-524.

FRIAS JT, et al. **Effects of acute alcohol intoxication on pituitary-gonadal axis hormones, pituitaryadrenal axis hormones, beta-endorphin and prolactin in human adolescents of bot sexes.** Life Sci, 2019; 67: 1081-1086.

GIULIANO FA, et al. **Neuronal control of penile erection.** Urol Clin N Am, 2019; 22: 747-766.

GOLDSTEIN IL. et al. **Oral sildenafil in the treatment of erectile dysfunction. Sildenafil Study Group.** N Engl J Med, 2018; 338:1397-1404.

GRIMM RH, et all. **Long-term effects on sexual function of five antihypertensive drugs and nutritional hygienic treatment in hypertensive men and women.** Treatment of Mild Hypertension Study (TOMHS). Hypertension, 2017; 29: 8-14.

HATZIMOURATIDIS KS, et al. **Pharmacotherapy for erectile dysfunction: recommendations from the Fourth International Consultation for Sexual Medicine (ICSM 2015).** J Sex Med 2016;13: 465-488.

JARDIN, AW, et al. **Recomendações da 1ª Consulta Internacional sobre Disfunção Erétil. 1 st International Consultation on Erectile Dysfunction, Paris.** Plymouth: Plymbridge Distributors Ltd. July, 2019; 711-713

KHAN MA, et al. **The choice of antihypertensive drugs in patients with erectile dysfunction.** Curr Med Res Opin 2017; 18: 103-107.

LIN CS. **Phosphodiesterases as therapeutic targets.** Urology, 2018; 61: 685-691.

LUGG JA, et al. **The role of nitric oxide in erectile function.** J Androl 2018; 16 (1): p.2-4.

MARSON LN. **Central nervous system control.** In: Textbook of erectile dysfunction. Oxford: Isis Medical Media Ltd, 2019, 73-88

MCMAHON CG, et al. **A 6-month study of the efficacy and safety of tadalafil in the treatment of erectile dysfunction: a randomised, double-blind, parallel group, placebo-controlled study in Australian men.** Int J Clin Pract, 2018; 59: 143-149.

MCVARY KT, et al. **Smoking and erectile dysfunction: evidence based analysis.** J Urol, 2016; 166: 1624-1632.

MERCAPIDE JS, et al. **Contribution of phosphodiesterase isoenzymes and cyclic nucleotide efflux to the regulation of cyclic GMP levels in aortic smooth muscle cells.** Biochem Pharmacol, 2019; 58 (10); 1675-1683.

MONTORSI FA, et al. **Summary of the recommendations on sexual dysfunctions in men.** J Sex Med, 2020; 7: 3572-3588.

NITAHARA KS, LUE TF. In: **Carson CC, Kirby RS, Goldstein I eds, Microscopic anatomy of the penis.** Textbook of erectile dysfunction. Oxford: Isis Medical Media Ltd, 2019; 31-42.

SACHS BD. **The false organic psychogenic distinction and related problems in the classification of erectile dysfunction.** Int J Impot Res, 2018, 15(1): 72-78.

SEFTEL AD. **Phosphodiesterase type 5 inhibitor differentiation based on selectivity, pharmacokinetic, and efficacy profiles.** Clinical Cardiology, 2017; 27 (4 Suppl 1): 114-119.

TJANDRA BS, JANKNEGT RA. **Neurogenic impotence and lower urinary tract symptoms due to vitamin B1 deficiency in chronic alcoholism.** J Urol, 2017; 157: 954-5

VENTIMIGLIA EC, et al. **The safety of phosphodiesterase type 5 inhibitors for erectile dysfunction.** Expert Opin Drug Saf, 2016; 15: 141-152.

YAFI FA, et al. **Erectile dysfunction.** Nat Rev Dis Primers, 2016; 4:160-163.

YUAN JZ, et al. **Comparative effectiveness and safety of oral phosphodiesterase type 5 inhibitors for erectile dysfunction: a systematic review and network meta-analysis.** Eur Urol, 2017; 63: 902-912.

O IMPACTO DAS RECEITAS DOS ROYALTIES DO PETRÓLEO SOBRE OS INVESTIMENTOS EM EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

Leandra Fontana Tonon

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por base norteadora a Educação e a atuação do Município de Presidente Kennedy, ES, em ofertar o ensino, uma vez que se trata de um direito de todos e dever do Estado, nos termos da Constituição Federal, sendo de competência do Município a oferta da educação nos níveis de ensino infantil e fundamental (BRASIL, 1988).

Monteiro (2015) destaca que o Brasil, nos últimos 20 anos, avançou em termos de oferta de ensino. Todavia, ainda existem problemas, principalmente no que tange à possibilidade de investimentos e à qualidade do ensino ofertada nas escolas públicas do país.

O Município de Presidente Kennedy-ES, desde o ano de 2004, recebe *royalties* de petróleo em virtude da compensação financeira advinda da exploração de petróleo, tornando-se o Município do Estado do Espírito Santo que mais recebe *royalties*, desde o ano de 2012 até a presente data (FINANÇAS CAPIXABAS, 2019). Assim, resta claro que, por possuir receita advinda os *royalties*, o Município de Presidente Kennedy-ES possui capacidade financeira privilegiada para financiar ações e programas que versem sobre políticas públicas educacionais.

Convém destacar aqui como foi a evolução da receita advinda da compensação financeira dos *royalties* no Município. No ano de 1999, o Município teve, como sua receita total, o valor de R\$ 6.081.900,00; em 2000, esse total foi de R\$ 6.817.900,00; já em 2004, ano em que se deu início ao recebimento dos

royalties, a receita total anual cresceu para R\$ 21.149.900,00. Em 2018, ano em que o Município já possuía o pleno recebimento dos *royalties*, o total da receita saltou para R\$ 424.900.500,00. Isto corresponde a se comparar a receita total *per capita* de R\$ 2.199,00, anterior ao recebimento dos *royalties*, com a de 2018 quando esse índice saltou para R\$ 36.986,46.

Consoante a obrigação legal de custear a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Município também deve aplicar o limite mínimo de 25% (vinte e cinco por cento) da receita municipal anual resultante de impostos e transferências na manutenção e no desenvolvimento do ensino.

A presente pesquisa abordou o impacto das receitas dos *royalties* sobre os gastos e investimentos na manutenção do ensino, em especial no tocante às modalidades do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental do Município.

Em razão do Município possuir uma arrecadação elevada oriunda quase que exclusivamente de repasses governamentais, em especial dos *royalties* de Petróleo, como forma de compensação de sua extração em área geográfica do município, e, sobretudo, que tais recursos são finitos, torna-se fundamental que a Administração Municipal promova projetos e “programas” de investimento em Saúde, Infraestrutura e Educação, sendo que as ações voltadas para a área de Educação possuem grande relevância, vez que promovem a elevação dos níveis intelectual, social e financeiro do indivíduo.

2. A ATUAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES NO FOMENTO À EDUCAÇÃO

A Constituição Federal estabelece um sistema de colaboração quanto à oferta do ensino, no qual foi atribuído ao Município atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil (Emenda Constitucional nº 14, de 1996), conforme previsão contida no art. 212, §2º da CF.

Autores como Silveira *et al.* (2019) defendem que a Educação, enquadrada com um direito do cidadão e obrigação do Estado, é essencial para o desenvolvi-

mento humano, para a qualificação no trabalho, na qualidade de vida, bem como afeta na redução das desigualdades sociais, com profundas influências no desenvolvimento social de um país.

Sobre esse aspecto, é importante esclarecer o que se entende por Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo então a Educação Infantil a etapa inicial da Educação Básica e que compreende duas fases: a Creche e a Pré-Escola. Desse modo, a Creche é a fase destinada a atender crianças de zero a 3 anos, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação, no qual deve atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças nessa faixa etária até 2024. Por sua vez, a Pré-Escola está incluída na faixa da obrigatoriedade e do atendimento público gratuito, devendo atender a universalidade das crianças de 4 a 5 anos.

Já a Educação Fundamental é a etapa da Educação Básica de incumbência prioritária dos municípios, com a corresponsabilidade dos estados, aos quais cabe assegurar a sua oferta nos padrões designados pela CF. Ela se divide em Anos Iniciais, consistindo no período compreendido entre o 1º e 5º anos do Ensino Fundamental e que são voltados às crianças de 6 a 10 anos; e em Anos Finais, os quais abrangem do 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental, sendo voltados à formação dos pré-adolescentes entre 11 e 14 anos.

Insta destacar que os entes públicos devem resguardar o direito estabelecido na Constituição Federal de que todas as crianças possuem o livre acesso ao ensino. Assim, as instituições de ensino possuem um importante papel na formação do cidadão, vez que seu objetivo educacional é desenvolver o ser humano, além de promover a aprendizagem e propiciar mecanismos que contribuam para o processo de construção e do conhecimento de habilidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, destaca a relevância da Educação em seu artigo 1º, em que afirma:

Art. 1º A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Desta forma, a Lei reconhece que a Educação é o mecanismo que possibilita o desenvolvimento do educando em diversas áreas, não apenas no contexto escolar, vez que permite ao indivíduo percorrer uma evolução, tanto dentro, quanto fora do espaço acadêmico, em seu ambiente familiar, bem como no meio social em que está inserido.

Por ser a Educação Básica um direito da criança e um dever do Estado e da família, ela deve ser incentivada, vez que permite o desenvolvimento do educando, além de promover o preparo para o exercício da cidadania, cabendo aos órgãos competentes, Estados e Municípios, concretização da oferta desse direito de forma plena e efetiva.

Curi e Menezes-Filho (*apud* SILVEIRA et al., 2019, p. 2) reconhecem que “maiores recursos direcionados à Educação melhoram a qualidade da escola, isto é, existe uma estreita relação entre os recursos investidos em educação e a melhoria na infraestrutura escolar”. Nesse mesmo sentido, Barros e Mendonça (1997) já alertavam que o nível de capacitação da população de um país é o resultado de ações e investimentos em Educação.

Monteiro (2015) destaca que o Brasil permitiu avanços relevantes na Educação da população nos últimos anos. No País, a média de anos de estudos da população compreendida entre 18 e 24 anos aumentou 55% em 20 anos. Dados recentes apontam que 93% das crianças entre 6 e 14 anos estão matriculadas no ensino fundamental.

Ocorre que a grande maioria dos municípios do país não possui receita própria que permita realizar ações voltadas à Educação. Eles dependem, essencialmente, dos repasses advindos da União e dos Estados, para que as ações e programas educacionais possam ser realizados na esfera municipal.

3. O PETRÓLEO COMO FONTE DE RECURSO NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS

Diante das suas obrigações constitucionais, o município se depara com sérias limitações, o que, por vezes, impede o seu cumprimento, quase sempre em razão das suas condições financeiras.

O que se percebe, na realidade, é que a maioria dos municípios brasileiros não possui condições financeiras para realizar as ações necessárias voltadas à promoção do desenvolvimento dos seus habitantes. Com estruturas econômico-financeiras muito frágeis, é praticamente impossível para os municípios suprir os meios para garantir a satisfação das necessidades primárias de seus municípios, uma vez que dependem das transferências realizadas pela União e pelos Estados, as quais também são previstas na Constituição.

Todavia, dentre os 5.568 municípios constituídos em território brasileiro (Confederação Nacional dos Municípios, 2020), no ano de 2010, 888 municípios possuíam uma fonte de renda extraordinária advinda da exploração de recursos naturais dentro dos seus limites territoriais. Quanto ao recebimento dos *royalties*, a Constituição Federal estabeleceu que trata-se de um mecanismo de compensação financeira que é paga aos municípios, aos estados, ao Distrito Federal e a União, nos termos do §1º do art. 20 da Constituição Federal.

Art. 20. São bens da União: [...]

§ 1º É assegurada, nos termos da lei, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a órgãos da administração direta da União, participação no resultado da exploração de petróleo ou gás natural, de recursos hídricos para fins de geração de energia elétrica e de outros recursos minerais no respectivo território, plataforma continental, mar territorial ou zona econômica exclusiva, ou compensação financeira por essa exploração.

Assim, os *royalties* e as Participações Especiais constituem compensações financeiras que são devidas ao território onde ocorre a exploração mineral e são pagos pelas empresas concessionárias que exploram tais recursos naturais, sendo regulado pela Lei n. 9.478/97, chamada Lei do Petróleo, e por normas adicionais provenientes da distribuição e da participação de cada ente da Federação nas receitas provenientes do petróleo e gás.

Rodrigues et al. (2015, p.3) destaca que “[...] a utilização econômica dos recursos minerais está condicionada ao pagamento dos *royalties*”, esclarecendo ainda que o valor é calculado sobre o faturamento líquido, e o município produtor é o maior beneficiário dos valores de compensação.

A Lei do Petróleo, definiu que o contrato de concessão deve estabelecer regras sobre os “*royalties*” e as “participações especiais”, além de estabelecer novos critérios da distribuição de *royalties* aos municípios produtores ou afetados pela produção do petróleo e que recebem parcela expressiva dos *royalties*. Neves, Oliveira e Batista (2011) destacam que a compensação financeira dos *royalties* estabelecida pela Lei do Petróleo representa a principal forma de participação governamental.

Ocorre que as ditas compensações constituem um recurso finito, exigindo dos gestores responsáveis pelo ente federado beneficiado uma correspondente responsabilidade na sua aplicação, vez que a sociedade afetada com a atividade de exploração do petróleo é que sofrerá, em tempos futuros, caso não sejam os valores recebidos investidos em mecanismos de promoção do desenvolvimento local.

Nogueira e Ramos (2013) afirmam quanto à necessidade dos órgãos públicos beneficiados pelos recursos em atentar para a natureza finita desses recursos extraordinários, sendo justificável que nos últimos anos tenha se acentuado o debate quanto à sua distribuição e aos usos desses recursos.

Assim, é notória a relevância na diversidade de destinação das rendas recebidas da exploração do petróleo em áreas e ações que visem a promover a geração de renda e o desenvolvimento local.

Registra-se ainda que, com as descobertas de reservas petrolíferas na camada do pré-sal¹, a União editou a Lei 12.276/2010, a qual estabelece o regime de cessão onerosa, no qual a propriedade do petróleo e do gás natural ficará a cargo da Petrobrás,

1 As expressões pós e pré-sal servem para definir se o petróleo está depositado acima (pós) ou abaixo (pré) da camada de sal que se depositou no subsolo do oceano. O sal é uma camada composta principalmente de sal que isola o petróleo do pré-sal e torna sua qualidade superior ao petróleo do pós-sal. (CNM, 2010)

enquanto a Lei 12.351/2010 cria o regime de partilha de produção, determinando que a propriedade do petróleo e do gás natural ficará a cargo da União.

Convém destacar que a Lei nº 12.734/2012 disciplinou novas regras de distribuição das receitas governamentais advindas da exploração do petróleo e do gás natural, em maior destaque aos *royalties* e na participação especial, tanto para o regime de concessão, quanto para o regime de partilha de produção, em que se prevê a redução dos percentuais de distribuição destinados aos entes federativos produtores, em detrimento aos entes federados não produtores do petróleo e da própria União.

Ocorre que as alterações constantes na Lei nº 12.734/2012 foram objeto de arguição de inconstitucionalidade por meio da ADI 4917, ajuizada pelo Estado do Rio de Janeiro. Essa contestação tramita no Supremo Tribunal Federal e ela gerou um pedido de medida cautelar, objetivando suspender a eficácia da Lei até o julgamento final da ação judicial, o qual ainda não ocorreu.

Destaca-se ainda que, em razão das receitas extraordinárias advindas dos *royalties* resultarem em fortes aumentos de gastos municipais, a partir da publicação da Lei nº 12.858/2013 houve alterações quanto à definição e à obrigação da sua destinação. A partir da citada Lei, houve modificação da destinação dos recursos provenientes dos *royalties* e da participação especial, com a obrigação de a União, os Estados e os Municípios serem obrigados a aplicar o montante de 75% (setenta e cinco por cento) do valor arrecadado na área de Educação e 25% (vinte e cinco por cento) na área de Saúde, ou seja, os recursos agora passam a estar mais vinculados a essas duas áreas específicas.

Nesse caso, os *royalties* que serão destinados à Educação e à Saúde se referem apenas aos novos contratos da União, com sua comercialidade declarada a partir de 3 de dezembro de 2012. *Royalties* de campos em atividade há mais tempo, como nos estados produtores do Rio de Janeiro e do Espírito Santo, continuarão a ser aplicados pelas administrações estaduais, federal e as municipais, nos termos das normas anteriores, sem vinculação à obrigação legal definida pela Lei nº 12.858/2013.

Assim, o Município de Presidente Kennedy-ES que, até 2001, possuía atividade econômica predominante advinda da produção leiteira e de lavouras, começou a receber os *royalties* como forma de compensação pela extração do recurso mineral na sua área marítima. Esse recebimento só foi interrompido pelo naufrágio da plataforma P-36, em março de 2001. A partir de 2004, entretanto, o Município passou a receber valores expressivos e que foram aumentando gradativamente à medida que se aumentava o número de concessões nas bacias petrolíferas às quais o Município está vinculado.

Nesse ponto, Serra e Patrão (2010) destacam a necessidade de investimentos e aplicação dos *royalties* na efetivação de direitos sociais. Dentre eles, os pilares são Saúde, Educação e Infraestrutura, além da elaboração de políticas de sustentabilidade adequadas.

4. RECURSOS DOS ROYALTIES DE PETRÓLEO E A EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL

A preocupação com a Educação deve estar na pauta de toda política pública, uma vez que é a ferramenta para reduzir as desigualdades existentes na sociedade.

Ocorre que, mesmo sendo uma obrigação arcar gratuitamente com o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental, para muitos municípios que não possuem uma arrecadação mínima, ela representa um dos maiores desafios para a administração, uma vez que essas etapas de ensino são amplamente demandadas.

Mesmo que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental mantidos pelos municípios contem com a cooperação técnica e financeira da União e do respectivo Estado, em muitos casos, os recursos advindos do FUNDEB não são capazes de suprir as despesas relativas à demanda de alunos e às ações de ensino muitas vezes necessárias para fazer cumprir as suas obrigações.

Assim, para os municípios que são beneficiados pelas compensações financeiras dos *royalties* e das participações especiais, a dificuldade de destinar recursos para a manutenção do Ensino, em muitos casos, não é evidenciada, em razão dos elevados repasses recebidos, como é o caso do Município de Presidente Kennedy-ES.

No Brasil, as receitas advindas dos *royalties* do petróleo são utilizadas, em grande parte, para financiar gastos correntes das administrações municipais, o que não é desejável. O propósito desses recursos é permitir a ampliação dos gastos sociais, em razão de a maioria dos Municípios brasileiros assumir a responsabilidade pela prestação de diversos serviços públicos, tais como Saúde e Educação. Para os gestores municipais, isto significa aumentar os seus gastos sociais na prestação de serviços, atrelado ao fato de que possuem maior liberdade para empregar os recursos nos gastos sociais e, desse modo, ampliar o percentual da população beneficiada (GOMES, 2007).

Registre-se que recursos dos *royalties* de petróleo possuem duas limitações quanto ao seu uso, seja no pagamento de dívidas, seja com despesas com o quadro de pessoal permanente, excetuando-se os pagamentos de dívidas com a União e a capitalização de fundos de previdência, nos termos do art. 8 da Lei nº 7.990/89, o que dá aos gestores uma certa liberdade para a sua utilização.

Nesse ponto, Serra e Patrão (2010) destacam a necessidade de investimentos e aplicação dos *royalties* na efetivação de direitos sociais. Dentre eles, os pilares são Saúde, Educação e Infraestrutura, além da elaboração de políticas de sustentabilidade adequadas. Para Monteiro (2015, p. 468), “cada real de aumento de valor da produção de petróleo está associado a uma receita de *royalties* de R\$0,02, valor que foi totalmente revertido em despesa pelos municípios, e a um aumento das despesas do município com Educação em R\$0,03”.

5. OS ROYALTIES DE PETRÓLEO APLICADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

Na esfera municipal, para a qual foi atribuída a oferta obrigatória da Educação Infantil e do Ensino Fundamental visando à formação do cidadão, destaca-se que o público alvo são as crianças e os adolescentes, os quais possuem direitos que devem ser garantidos de maneira que permita seu desenvolvimento. Entre-

tanto, como foi visto acima, existem Municípios nos quais, por falta de recursos financeiros, ainda não se têm a implantação de forma eficaz da Educação Infantil.

Esse cenário se dá em muitos municípios pela simples ausência de receita para custear despesas com Educação. Todavia, isto não ocorre no Município de Presidente Kennedy-ES, o qual, após passar a receber *royalties* de Petróleo, vem se destacando no âmbito estadual quanto às suas despesas com Educação. Em 2010, ele se destacou no *ranking* de municípios capixabas neste item, ocupando o primeiro lugar no que diz respeito às despesas em Educação por aluno.

Analisando valores gastos com Educação, se faz necessário destacar o percentual que representam os gastos com a Educação face à execução orçamentária anual de toda a estrutura administrativa municipal. A Tabela 1, detalha os recursos destinados à Educação em relação a toda a execução orçamentária anual do Município de Presidente Kennedy.

Tabela 1: Demonstrativo da representação dos gastos na Educação face ao total da execução orçamentária para os anos de 2010 a 2018 no Município de Presidente Kennedy. (Valores em R\$1,00)(*).

| Ano | Educação | Demais Despesas | Total |
|------|---------------|-----------------|----------------|
| 2010 | 17.974.737,52 | 76.241.034,05 | 94.215.771,57 |
| 2011 | 27.428.735,76 | 47.152.935,97 | 74.581.671,73 |
| 2012 | 22.129.472,46 | 90.990.446,51 | 113.119.918,97 |
| 2013 | 24.407.773,64 | 49.855.837,42 | 74.263.611,06 |
| 2014 | 29.303.399,80 | 70.828.800,02 | 100.132.199,82 |
| 2015 | 42.940.763,99 | 103.010.432,08 | 145.951.196,07 |
| 2016 | 67.889.242,15 | 162.430.556,02 | 230.319.798,17 |
| 2017 | 56.239.066,50 | 168.641.983,83 | 224.881.050,36 |
| 2018 | 59.593.336,26 | 185.598.368,96 | 245.191.705,22 |

(*) Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do Balancete Analítico de Despesas Orçamentárias. 2021

Ainda se faz importante, com base nos valores gastos com Educação, destacar o percentual que representam os gastos com a Educação face à execução orçamentária anual. A Tabela 2, representa os recursos destinados à Educação em níveis de percentuais, se comparado aos demais gastos na execução orçamentária anual do Município.

Tabela 2: Percentual da representação dos gastos na Educação face ao orçamento anual para os anos de 2010 a 2018 no Município de Presidente Kennedy.(*)

| Ano | Educação | Demais Despesas | Total |
|------------|-----------------|------------------------|--------------|
| 2010 | 19,08% | 80,92% | 100,00% |
| 2011 | 36,78% | 63,22% | 100,00% |
| 2012 | 19,56% | 80,44% | 100,00% |
| 2013 | 32,87% | 67,13% | 100,00% |
| 2014 | 29,26% | 70,74% | 100,00% |
| 2015 | 29,42% | 70,58% | 100,00% |
| 2016 | 29,48% | 70,52% | 100,00% |
| 2017 | 25,01% | 74,99% | 100,00% |
| 2018 | 24,30% | 75,70% | 100,00% |

(*) Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do Balancete Analítico de Despesas Orçamentárias. 2021.

Ainda sobre esse aspecto, se torna relevante avaliar dentre os gastos da Secretaria Municipal de Educação, quanto destes recursos equivalem aos recursos advindos dos royalties e quantos advém das demais receitas aplicáveis na Educação. Assim, a Tabela 3 mostra o total de recursos dos royalties em face a execução orçamentária anual do Município.

Tabela 3: Representação das receitas dos royalties de demais receitas nos gastos orçamentários da SEME entre as entre os anos de 2010 a 2018 no Município de Presidente Kennedy. (Valores em R\$1,00)(*)

| Ano | Royalties | Demais Receitas | Total Educação |
|------|---------------|-----------------|----------------|
| 2010 | 2.994.792,84 | 14.979.944,68 | 17.974.737,52 |
| 2011 | 4.919.124,05 | 22.509.611,71 | 27.428.735,76 |
| 2012 | 12.972.108,97 | 9.157.363,49 | 22.129.472,46 |
| 2013 | 13.518.497,87 | 10.889.275,77 | 24.407.773,64 |
| 2014 | 18.328.165,88 | 10.975.233,92 | 29.303.399,80 |
| 2015 | 31.648.690,02 | 11.292.073,97 | 42.940.763,99 |
| 2016 | 50.753.287,79 | 17.135.954,36 | 67.889.242,15 |
| 2017 | 41.359.285,08 | 14.879.781,45 | 56.239.066,53 |
| 2018 | 41.960.069,48 | 17.633.266,78 | 59.593.336,26 |

(*) Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do Balancete Analítico de Despesas Orçamentárias. 2021.

A partir do ano de 2012, houve uma rígida mudança da representatividade dos recursos advindos dos *royalties* no orçamento da Secretaria Municipal de Educação, valores estes que foram apenas se elevando no decorrer do tempo.

Ainda convém analisar, frente ao já demonstrado, qual é o valor dos repasses dos *royalties* destinado à Educação frente ao valor total deste recurso recebido pelo Município de Presidente Kennedy. Assim, a Tabela 4, representa o total de recursos recebidos de *royalties* e quais desses valores foram destinados a execução orçamentária da Secretaria Municipal de Educação.

Tabela 4: Total de recursos dos royalties e os repassados a SEME entre os anos de 2010 a 2018 no Município de Presidente Kennedy. (Valores em R\$1,00)(*)

| Ano | Royalties Recebidos | Royalties aplicados em Educação |
|------|---------------------|---------------------------------|
| 2010 | 110.558.050,34 | 2.994.792,84 |
| 2011 | 184.196.807,05 | 4.919.124,05 |
| 2012 | 261.599.973,75 | 12.972.108,97 |
| 2013 | 243.834.276,96 | 13.518.497,87 |
| 2014 | 278.063.602,91 | 18.328.165,88 |
| 2015 | 218.827.554,83 | 31.648.690,02 |
| 2016 | 129.322.921,57 | 50.753.287,79 |
| 2017 | 212.211.618,73 | 41.359.285,08 |
| 2018 | 306.739.139,50 | 41.960.069,48 |

(*) Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do Balancete Analítico de Despesas Orçamentárias. 2021.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo visou investigar as contribuições das receitas dos *royalties* de petróleo para o fomento à Educação Infantil e Fundamental do Município de Presidente Kennedy-ES e identificar a eventual dependência das atuais ações da Administração do Município em relação a tais receitas, e após a análise dos dados, conclui-se que há uma relação entre as receitas de royalties e a Educação no Município, ou seja, a elevação na arrecadação das receitas de *royalties* correspondeu a maiores gastos na Educação, confirmando o objetivo geral.

Assim, as receitas advindas da exploração de petróleo e gás natural, vem apresentando um potencial para a promoção de setores e órgãos da Administração Pública através de investimentos em várias áreas, das quais se destaca a Educação.

O Município de Presidente Kennedy-ES, deste o ano de 2004 recebe *royalties* de petróleo em virtude da compensação financeira advinda da exploração de pe-

tróleo, o qual permite uma situação confortável financeiramente, com suas receitas elevadas consideravelmente pelo recebimento de *royalties* de petróleo, o que amplia o grau de autonomia para realização de investimentos em prol da população.

A análise das despesas dirigidas à Educação identificou que quanto maior a receita de *royalties*, maiores foram as despesas realizadas, tendo alcançado o 1º lugar em nível nacional relativamente às despesas per capita entre os anos de 2013 a 2018.

Dados obtidos na pesquisa relevaram o quanto da receita corrente líquida do Município de Presidente Kennedy-ES é destinado à manutenção e aos gastos com o Ensino Municipal ao longo do período compreendido entre 2013 e 2018. Foi constatado que as despesas tiveram um ligeiro aumento no período, a exemplo do ano de 2018, no qual a destinação dos recursos para a manutenção da Educação correspondeu somente 20,4% do total da receita.

Analisando-se os obtidos, foi identificado um impacto positivo na Educação em razão do aumento das despesas em educação proporcionado pelas compensações financeiras da atividade de petróleo dentro das fronteiras do Município. De fato, pode ser verificado que os valores direcionados à execução orçamentária da Secretaria Municipal de Educação correspondeu 13% da receita total dos *royalties* recebidos para o ano de 2018. Esse percentual chegou a 39,24% em 2016, tendo sido reduzido nos anos seguintes em razão da Operação Lava-Jato.

Importa destacar que a Educação vem sendo priorizada pela gestão municipal, uma vez que, pela análise dos dados orçamentários, entres os anos de 2010 a 2018, as despesas com Educação corresponderam à média de 63 a 80% da despesa total do orçamento.

A pesquisa, em especial quando analisados os Balancetes Analíticos de Despesas Orçamentárias entre os anos de 2010 a 2018, evidenciou que os *royalties* abarcam a atuação da SEME em vários aspectos e projetos, desde investimentos na manutenção das atividades do Ensino Infantil, passando pela aquisição de uniformes, na melhoria da remuneração e no aperfeiçoamento profissional dos professores, na construção de escolas e na aquisição de mobiliários e equipamentos para as escolas municipais.

Deste modo, fica demonstrada a relevância que o recebimento dos *royalties* possui e a destinação desses recursos para as despesas voltada a área da Educação, uma vez que se entende que essas despesas devem ser consideradas como um gasto público social.

Portanto, os recursos provenientes da exploração do petróleo beneficiam toda a população kennedense, na medida em que ela permite que a gestão pública municipal promova ações voltadas ao incentivo e ao incremento de projetos e programas educacionais.

Todavia, é preciso fortalecer e dar visibilidade aos mecanismos de controle da aplicação dos recursos de *royalties*, em especial nas ações direcionadas à Educação. Entende-se que a participação da população para exercer esse controle é obviamente importante. Porém, como provocar o interesse por essa participação ainda parece ser a questão mais difícil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 16 de maio de 2020.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996; que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei n. 9.478**, de 06 de agosto de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9478.htm. Acesso em 16 de maio de 2020.

_____. **Lei n. 7.990**, de 28 de dezembro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7990.htm. Acesso em 16 de maio de 2020. DNPM - DEPARTAMENTO NACIONAL DE PRODUÇÃO MINERAL. Arrecadação CFEM. 2015. Disponível em:<>. Acesso em 16 de maio de 2020.

_____. **Lei 12.858**, de 9 de setembro de 2013. Disponível em :< <http://www.pla->

nalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12858.htm. Acesso em 16 mai 2020.

_____. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Disponível em :< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 16 mai 2020.

Finanças dos Municípios Capixabas / Organização de Alberto J. M Borges e Tânia M. C. Villela, v25 (2019). Vitória, ES: Aequus Consultoria, julho/2019. Disponível em < http://www.aequus.com.br/anuarios/capixabas_2019.pdf > Acesso em 16 de maio de 2020.

GOMES, Rosana de Souza. **A Influência dos Royalties de Petróleo no Gasto Social: o caso dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro**. 104 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2007.

MONTEIRO, Joana. Gasto Público com educação e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Economia**. Rio de Janeiro, v. 69, n. 4, p. 467– 488, Out-Dez 2015.

PRESIDENTE KENNEDY, **Lei n. 1.398**, de 11 de fevereiro de 2019. Disponível em: <http://legislacaocompilada.com.br/kennedy/Arquivo/Documents/legislacao/html/L13982019.html>. Acesso em 05 nov 2020.

_____, **Lei n. 1.303**, de 10 de março de 2017. Disponível em:< <http://legislacaocompilada.com.br/kennedy/Arquivo/Documents/legislacao/html/L13032017.html>>. Acesso em 05 Nov 2020.

SERRA, Rodrigo; PATRÃO, Carla. Improriedade dos critérios de distribuição dos royalties no Brasil. In: PIQUET, Rosélia; SERRA, Rodrigo (Orgs.). *Petróleo, royalties e região*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 185-216.

SILVEIRA, G. D; TEIXEIRA, G. S; HALMENSCHLAGER, V; FREITAS, T. A.; LEIVAS, P. H. S. Relação entre investimento em educação e índices educacionais para municípios gaúchos no período de 2005 a 2015. 2019. 17 f.

A ATUAÇÃO DAS ESCOLAS NA DETECÇÃO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS

Leidiane Chaves Da Cruz
Luciana Teles Moura

INTRODUÇÃO

A violência contra crianças e adolescentes tem sido percebida como um grave problema social global, que se faz presente em países desenvolvidos e em desenvolvimento. Rompendo barreiras sociais, econômicas, religiosas e étnicas, tal fenômeno se constitui como um grande desafio para diversos setores e profissionais que se deparam com sua ocorrência.

Uma questão relevante no enfrentamento de uma grave questão como a violência sexual, diz respeito ao fato dela ser identificada no contexto familiar da vítima ou no ambiente escolar, em razão dos distintos tipos de relações interpessoais, na quais coexistem aspectos de hierarquia de poder, na qual no contexto escolar o fracasso e os comportamentos agressivos, podem ser resultados da violência sexual perpetrada contra crianças e adolescentes.

Diante desta grave questão social, surge o interesse pela realização desta pesquisa. Além disso, a motivação para condução desta, advém da minha experiência profissional acumulada ao longo de 12 anos como professora da rede pública municipal, na qual por diversas ocasiões pude contribuir para o enfrentamento a esse tipo de violência perpetrada contra crianças e adolescentes, a partir da detecção de casos no contexto escolar.

Segundo dados do Disque 100, somente no ano de 2019, foram registrados 159 mil registros no referido serviço, deste 86,8 mil referem-se a violações de direitos de crianças ou adolescentes, representando um aumento de quase 14% quando

comparado a 2018. Destaca-se que a violência sexual representou 11% do número destas denúncias, o que corresponde a 17 mil casos denunciados (BRASIL, 2020).

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Instituto Sou da Paz e o Ministério Público do Estado de São Paulo (MPSP), pontuam que diante do fechamento das escolas e de outros contextos relevantes para a construção de vínculos de confiança com adultos fora do ambiente familiar, as crianças e adolescentes encontram-se ainda suscetíveis à violência sexual durante a pandemia instaurada pela Covid-19. Tal constatação encontra fundamento em um estudo realizado pelas organizações supracitadas, que objetivou verificar a possível impactos do isolamento social na ocorrência e na notificação da violência sexual, e dar notoriedade a esse grave e recorrente problema, e a premência de avançar nas ações de enfrentamento.

O estudo analisou o número de ocorrências de estupro de vulnerável registrado na Polícia Civil do Estado de São Paulo no período de janeiro de 2016 a junho de 2020, na qual foi constatado que após as medidas de isolamento em razão da Covid-16, houve uma redução dos registro de um crime que vitima principalmente crianças e adolescentes, e que ocorre sobretudo no contexto doméstico que a vítima está inserida, indicando a dificuldade de denunciar tais crimes no contexto de isolamento social, e não sua efetiva redução (UNICEF, 2020)¹.

Tal competência encontra-se delimitada no Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil (PNEVESCA), bem como no ECRIAD, considerados documentos importantes no campo de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, ao estabelecerem um conjunto de ações articuladas que viabilizem intervenções técnicas, políticas e financeiras para o enfrentamento deste tipo de violência (BARROS, 2016).

CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DA VIOLÊNCIA SEXUAL

A prostituição infantil pode ser caracterizada como uma prática na qual

¹ *Violência sexual contra crianças é crime e deixa traumas para toda a vida (unicef.org).*

os atos sexuais são negociados em troca de pagamento, não só de dinheiro, mas também de satisfação de necessidades básicas da criança (abrigo, vestuário, alimentação, etc) ou de oportunidade de acesso ao consumo de bens e serviços em restaurantes, bares e diversão, por exemplo (FALEIROS, 2004). Cabe ressaltar que esse termo tem sido amplamente questionado por instituições e estudiosos que se debruçam sobre essa temática por compreenderem que essas populações, muitas vezes, não realizam tal atividade por opção, mas são conduzidas a praticá-la em decorrência das suas condições e trajetórias de vidas, sobretudo no que diz respeito à vulnerabilidade e risco social em que se encontram (SANDERSON, 2005).

O tráfico e venda de pessoas para fins sexuais pode ser definido como:

O movimento clandestino e ilícito de pessoas por meio de fronteiras nacionais, principalmente dos países em desenvolvimento e de alguns países com economias em transição, com o objetivo de forçar mulheres e adolescentes a entrar em situações sexualmente ou economicamente opressoras e exploradoras, para lucro dos aliciadores, traficantes e crime organizado ou para outras atividades (por exemplo, trabalho doméstico forçado, emprego ilegal e falsa adoção) (ONU, 1994 apud FALEIROS, 2004, p. 81).

A pornografia infantil é compreendida como toda apresentação por qualquer veículo de comunicação (internet, publicidade, fotografias, cinema, etc.) de situações sexuais explícitas, fictícias ou reais, de criança ou adolescente, bem como a demonstração das partes genitais desses, com o objetivo de oferecer recompensa sexual ao usuário ou consumidores desses produtos (FALEIROS, 2004).

O turismo sexual caracteriza-se por pessoas que saem de suas cidades, países ou regiões com o intuito de obterem satisfação sexual com crianças e/ou adolescentes, em que o principal serviço comercializado é o sexual (FALEIROS, 2004).

Conforme elucidado, embora na sociedade contemporânea haja casos em que a pedofilia é empregada como sinônimo de abuso sexual e confundida até mesmo com a pornografia infantil, os três tipos de violência mencionados acima

são problemas completamente diferentes e que por serem assim exigem formas de enfrentamento distintas (LIBÓRIO, 2003).

SINAIS E SINTOMAS DE ABUSO SEXUAL EM CRIANÇAS

Não são todas as crianças que conseguem revelar o abuso, muitas vezes por temerem as consequências, contudo, podem encontrar diversas formas de expressar seus medos e ansiedades aos adultos. Medos estes que por vezes são muito sutis, e que por isso, podem passar despercebidos ou serem muito claros, e mesmo assim, serem ignorados (SANDERSON, 2005).

Uma comunicação menos direta pode ser percebida em crianças mais jovens com idade inferior a 5 anos, que não são capazes de verbalizar a experiência do abuso, sobretudo se elas são ensinadas para acreditar que o contato sexual é uma parte normal de seu mundo e de sua experiência sexual. Já crianças mais velhas, de até 12 anos, também podem encontrar dificuldade para comunicar de forma direta suas experiências de abuso sexual, e por serem assim, podem buscar formas mais indiretas de fazê-lo. Muito embora os adolescentes apresentem habilidade verbais mais sofisticadas, também podem considerar, até certo ponto, difícil fazer a revelação de forma direta, isso em razão do constrangimento de estar envolvido com abuso sexual ignorados (LIBÓRIO, 2003).

Sanderson (2005) descreve que é preciso estar atento, especialmente, nas mudanças comportamentais que a criança vítima do abuso irá apresentar, tais como: ter pesadelos e distúrbios do sono; ter comportamento sexual inadequado com brinquedos e objetos; torna-se isolada e retraída; regredir nos comportamentos, como por exemplo, fazer xixi na cama; passar por mudanças de personalidade, e sente-se insegura; ter medos inexplicáveis de lugares e pessoas em particular; tem ataques de raiva; apresenta mudanças nos hábitos alimentares; torna-se cheia de segredos; e apresenta sinais físicos, como dor e feridas sem explicação nos genitais, ou doenças sexualmente transmissíveis.

A criança vítima de abuso sexual, experimenta uma série de efeitos emocionais, sendo a vergonha o mais comum deste. Tem-se também, a vergonha, humilhação, repulsa, ódio, desrespeito a si mesma, timidez, culpa, constrangimento, medo, ansiedade, confusão, falta de poder, impotência, raiva, hostilidade, dúvidas sobre si mesma, falta de confiança e iniciativa, inferioridade, sensação de falta de valor e inadequação (SANDERSON, 2005).

Também verifica-se os efeitos interpessoais do abuso sexual nas crianças que se concentram na forma como elas se relacionam com os outros, e na qualidade de seus relacionamentos, na qual apresentam os seguintes sinais: medo da intimidade na qual evita proximidade/abraço/afago/carícias com os outros; falta de confiança em si mesma e nos outros, mostrando-se sempre cautelosa; erotização da proximidade, ódio, e hostilidade; solidão, isolamento, alienação; necessidade de se esconder, ocultar-se, e grande timidez; redução das habilidades de comunicação; autossuficiência; inibição, falta de espontaneidade e de iniciativa; confusão de papéis- crianças/pseudo-adulto; hostilidade e agressividade com os outros; e superdocil, supersensibilidade às necessidades e atitudes dos outros (LIBÓRIO, 2003).

Conforme destaca Sanderson (2005), muitas crianças vítimas de abuso sexual tentam comunicar suas experiências por meio de seus comportamentos. Desta forma, os principais sinais comportamentais expressos por estas crianças são: brincadeiras sexualizadas; promiscuidade; inserção de temas sexuais em desenhos, histórias e jogos; distúrbios de conduta, como pôr fogo em objetos, ataques histéricos; comportamentos regressivos, como fazer xixi na cama, chupar o dedo, dependência; mudança nos padrões de sono e alimentação; comportamentos autodestrutivos, machucar a si mesma, e tentativas de suicídio.

O PAPEL DA ESCOLA FRENTE A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Barros (2016) afirma que as instituições escolares, cada vez mais se tornam cenários no qual são identificadas manifestações de distintos tipos de violência. Su-

gere-se que o quantitativo de denúncias realizadas às coordenações e equipe pedagógica, associado ao receio da em fazer as denúncias aos órgãos da Assistência Social aumenta. Não obstante, as pesquisas que fazem a interlocução entre a temática da violência sexual contra criança e o papel da política de educação às discussões da violação de direitos da criança e do adolescente ainda são incipientes e revelam que há uma atuação embrionária da escola na rede de enfrentamento a esse tipo de violência, sugerindo a necessidade de se ter maior consistência nestas ações.

A escola, além de ser uma instituição designada para a promoção de ensino, também engloba uma socialização permanente com expressões de atitudes, comportamentos, hábitos sociais de crianças e adolescentes. Desta forma, é preciso direcionar o olhar para o fato de que a instituição escolar transcende a sua função de ensinar, uma vez que esta é capaz de alcançar vivências subjetivas, podendo dispor de orientações e ações preventivas, detectando e (BARROS, 2016, Apud, SPAZIANI E MAIA, 2015, p.62).

Isto posto, cabe lançar luz sobre o que diz Spaziani e Maia (2015):

Visto que grande parte da rotina infantil se passa na escola, esse ambiente se configura como um local privilegiado para a detecção precoce da violência sexual infantil, bem como para a prevenção dessa modalidade de violência, por meio da educação para a sexualidade. Isso porque a sexualidade infantil se expressa no contexto escolar, por meio de brincadeiras, jogos, autoerotismo e conversas sobre o tema, bem como as crianças vítimas de violência sexual manifestam diversos indicadores em sala de aula. Entretanto, a depender da formação do/a professor/a sobre tais assuntos – ou a ausência desta – essas expressões da sexualidade infantil não são objetos de atenção e reflexão, sendo essas questões omitidas das crianças.

Oportuno se faz também destacar a existência do material intitulado “Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes” elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), publicado em 2008.

A escola é um espaço privilegiado para a construção da cidadania, onde um convívio harmonioso deve ser capaz de garantir o respeito aos Direitos Humanos e educar a todos no sentido de evitar as manifestações da violência. Dentre os problemas mais pungentes que temos enfrentado no Brasil, estão as diversas formas de violência cometidas contra crianças e adolescentes. A análise desse quadro social revela que as marcas físicas visíveis no corpo deixam um rastro de marcas psicológicas invisíveis e profundas. Combater a teia de violência que muitas vezes começa dentro de casa e em locais que deveriam abrigar, proteger e socializar as pessoas é uma tarefa que somente poderá ser cumprida pela mobilização de uma rede de proteção integral em que a escola se destaca como possuidora de responsabilidade social ampliada (FALEIROS, 2004, p.7).

De acordo com o documento elaborado pelo (Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) intitulado como “A educação que protege contra a violência”, existem três principais características que devem se fazer presentes para que haja a qualidade da educação: ela deve ser integral, contextualizada e com atenção individualizada.

Integral: considera, no seu desenvolvimento, as dimensões dos tempos, práticas, conteúdos e territórios das ações educativas, na escola e em outros lugares de aprendizagem. Leva em conta também as articulações intersetoriais entre políticas públicas, a participação contínua e ativa da comunidade e dos próprios estudantes. Envolve principalmente o foco no direito de cada criança e cada adolescente a ter acesso, a permanecer e aprender e a concluir cada etapa da Educação Básica.

Contextualizada: leva em conta a realidade das pessoas, do lugar, da cultura e das relações sociais onde se desenvolvem as ações educativas.

Individualizada: reconhece cada criança e adolescente como sujeito do processo de aprendizagem, reforçando e valorizando sua cultura, seus conhecimentos e suas possibilidades, apoiando-os no enfrentamento de seus desafios (UNICEF, sd).

Em face destas definições, o UNICEF (sd) reforça o papel da escola diante não apenas do aprendizado, mas também da proteção de crianças e adolescentes. Pois, é nesses contextos que estes vivem longos períodos de suas vidas, que além de se constituir enquanto espaço de aprendizagem, também é palco de relações, de afetos, de valores, de cultura e de direitos, que devem estar refletidos em seu projeto pedagógico, seu currículo, suas práticas e seus sujeitos.

Em relação às principais diretrizes para o enfrentamento a esse tipo de violência, destaca-se o PNEVESCA, que encontra-se estruturado a partir dos respectivos eixos: Análise da Situação, Mobilização e Articulação, Defesa e Responsabilização, Atendimento, Prevenção, Protagonismo Juvenil, Monitoramento e Avaliação. No eixo que prever sobre a prevenção, está posta com clareza sobre a relevância da atuação da escola na proposição de intervenções que tem como foco a educação de crianças e adolescentes acerca de seus direitos de forma a assegurar ações preventivas contra a violência sexual, a fim de viabilizar a estas apoio e proteção por meio de ações educativas com vista à autodefesa, à conscientização e à valorização de suas etapas de crescimento (LIBORIO; CAMARGO, sd; BRASIL, 2020).

Conforme exposto abaixo, em alguns eixos do PNEVESCA (2013), encontram-se delimitadas atribuições que também são de competência do MEC:

Eixo Prevenção: promoção de ações educativas/ formativas nos espaços de convivência de crianças e adolescentes para a prevenção ao abuso e/ou exploração sexual de crianças e adolescentes visando garantir os seus direitos sexuais, observando temas transversais como gênero, raça/etnia, orientação sexual etc.; sensibilização da sociedade em geral e capacitação dos profissionais das áreas da educação, saúde e assistência social quanto aos riscos do abuso e/ou da exploração sexual facilitados pelo uso das ferramentas de tecnologias da informação e da comunicação (TICs), potencializando as formas do uso seguro; e Implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, garantindo que seja inserido o tema de Educação em Sexualidade, de forma transversal, no currículo da Educação Básica e do Ensino Superior de acordo com as diretrizes nacionais para educação em direitos humanos.

Eixo Atenção: articulação dos serviços intersetoriais que realizam atendimento nos casos de abuso e/ou exploração sexual de crianças e adolescentes com os órgãos de investigação e responsabilização.

Eixo defesa e responsabilização: implantação e implementação da notificação compulsória por parte dos profissionais da educação, saúde e assistência social com base nos artigos 13 e 245 do ECRID.

Eixo Participação e Protagonismo: criação e fortalecimento de espaços organizados de participação proativa de crianças e adolescentes, assegurando a oferta de formação política, visando uma incidência qualificada e efetiva desse público na formulação, monitoramento e avaliação das políticas, programas e ações voltadas para o enfrentamento do abuso e/ou exploração sexual; e, construção de metodologias que promovam a participação e formação de crianças e adolescentes para sua autoproteção ao abuso e/ou exploração sexual e atuação qualificada como agentes multiplicadores.

Isto posto, nota-se a relevância da atuação das escolas no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, sobretudo no que concerne ao eixo 'prevenção', na qual é dada a estas instituições a responsabilidade pelo desenvolvimento de ações de caráter educativo, a capacitação dos profissionais envolvidos e a inserção do tema sexualidade nos currículos escolares.

Conforme cita Landini (2003) em razão de muitos professores não possuírem formação inicial e/ou continuada, em educação sexual, torna difícil o trabalho de prevenção e detecção de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. Assim, muitos professores sentem-se sem preparo para lidarem com tais demandas, e por isso, em casos de suspeita ou de confirmação da violência, optam por não fazerem a notificação facultada.

Sugerem como fatores responsáveis pelos baixos índices de identificação da violência sexual pela escola: o desconhecimento, por parte das educadoras, do ECA e das penalidades aplicáveis ao profissional que não denuncia a suspeita ou a ocorrência da violência; o desconhecimento das consequências da violência sexual sobre o desenvolvi-

to infante-juvenil; e a necessidade de fatores altamente indicativos de violência sexual, tais como auto-relato e presença de sinais físicos. Na esfera da sexualidade, a atual postura social antagônica e contraditória, que ora estimula a erotização e ora a pune, constitui um dos muitos obstáculos existentes para a intervenção e prevenção na problemática da violência sexual. Por outro lado, a estrutura dos cursos de formação de educadores, de modo geral, não os capacita para a identificação e intervenção nos casos de violência sexual (LANDINI 2003, p.20).

Sendo a escola um espaço de prevenção no combate a violência sexual contra crianças e adolescentes, e os professores são relevantes protagonistas nesse processo, a omissão diante dos casos detectados, contribui para perpetuar a cultura do silêncio que perpassa esse tipo de violência. Cumpre dizer que o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente é composto por um conjunto de órgãos dos quais são responsáveis pela promoção, defesa e o controle na implementação das leis de proteção a crianças e adolescentes.

Dentre estes órgãos, encontram-se os Conselhos Tutelares, o Ministério público, as delegacias especializadas em crimes contra crianças e adolescentes, as Varas da Infância e da Juventude, e a Defensoria Pública. Cabe elencar também, que ao realizar a denúncia de casos identificados, é importante que o professor acompanhe os desdobramentos desta, a fim de interagir com esse conjunto de instituições, o que, por conseguinte, favorece para estimular o funcionamento do sistema e o fortalecimento da rede de proteção a crianças e adolescentes (BARROS, 2016).

Os docentes devem ter a capacidade de identificar crianças que já são vítimas da violação e ensina-las/incentivá-las, por meio de ações educativas e preventivas, a denunciar, buscar ajudar e evitar qualquer tipo de violação. Haja vista a falta de conhecimento, preparo e até o medo de comprometer-se em problemas maiores, muitos profissionais optam por se calar ante casos suspeitos de violência sexual infantil. É necessário romper o silenciamento e o medo dos profissio-

nais, investir nas redes e práticas de detecção e de prevenção para as vítimas, capacitação adequada para os profissionais do âmbito escolar (MADURO; BRITO, 2021, p.113).

Ressalta-se que, é por meio da articulação da escola na rede de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, especialmente, integrando-a na rede de proteção, ela poderá elevar a capilaridade das suas ações, assim como resultar em uma maior troca de experiência com vários atores institucionais, potencializando o acúmulo de experiência e de conhecimento. Entretanto, verifica-se que, de modo geral as escolas não estão atuando de forma articulada à rede de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. Tais instituições, não estão promovendo ações específicas de enfrentamento, nem mesmo adotando medidas preventivas que contribuam para um efetivo combate a este tipo de violência, como por exemplo: a disseminação de informação da comunidade escolar sobre a realidade da violência Sexual (ROCHA; LEMOS; LIRIO, 2011).

Acreditamos que a escola deve e pode ser uma parceira de peso de todas as pessoas comprometidas com a luta contra a violência sexual. Ela deve e pode ajudar a romper o pacto de silêncio que ronda os crimes sexuais contra crianças e adolescentes. Sua ação é de extrema relevância, tanto no movimento pela prevenção do problema – ajudando as crianças e suas famílias a lidarem de forma consciente com a sexualidade -, como também no combate, auxiliando quem sofre essas agressões a ter um atendimento adequado para que volte a ter uma vida mais saudável e feliz (ROCHA; LEMOS; LIRIO, 2011, p.282).

Os professores passam mais parte do tempo com as crianças do que quaisquer outros adultos, até mesmo os pais. Tal cenário, coloca estes profissionais em uma posição de peculiar para conhecer a criança e acompanhar de perto suas mudanças de comportamentos. Por isso, faz-se necessário que estes venham ter um conhecimento correto sobre o abuso sexual, já que poderão ser indispensáveis para a

identificação de crianças que porventura estejam sofrendo abuso, propiciando para estes infantes um ambiente seguro capaz de lhe oferecer as condições necessárias para revelar o abuso sofrido. Não somente isso, as escolas e professores podem exercer um papel de grande importância na educação de crianças no que tange aos perigos do abuso sexual, e a melhor forma para se protegerem (SANDERSON, 2005).

Considerando que as crianças percebem os pais e os professores como a principal fonte de conselhos nas mais diversas áreas, é importante que haja uma comunicação entre a casa e a escola no que concerne o reforço de mensagens de segurança. Deste modo, é preciso que se tenha nas escolas programas que incluam práticas e o treino de mensagens básicas de segurança, bem como encenações que abordem situações potencialmente perigosas, com conselhos para as crianças acerca de como evitá-los e como proceder caso se sintam em perigo (SANDERSON, 2005).

O crucial é que quaisquer programas estruturais oferecidos às crianças passem um conhecimento correto sobre o abuso sexual contra crianças e não mais se concentrem no “estranho perigoso”, incluindo a informação atual de que 87% dos casos de abuso contra crianças são praticados por alguém conhecido e 30% são praticados por adolescentes. Se as crianças recebem informações corretas como essas, será possível orientá-las para que estejam totalmente conscientes dos perigos do abuso sexual e de como podem se proteger (SANDERSON, 2005, p.281).

Cabe elencar que também é imprescindível que os professores sejam capacitados para obterem a compreensão desse fenômeno de forma abrangente, não exclusivamente em termos das complexas questões envolvidas, mas também do impacto que ele exerce sobre a criança. Destaca-se que é a partir do adequado entendimento da criança sexualmente abusada, é que os professores podem conseguir voltar o olhar para identificação de casos de crianças que estão em risco ou que estão em vivenciando tal violação de direito (SANDERSON, 2005).

Impende destacar que os professores são os profissionais do contexto escolar que possuem mais chances de conhecer melhor a criança e serem os primeiros

a perceber mudanças de comportamentos. Por serem importantes fonte de informações sobre as crianças, estes precisam ser inseridos na proteção efetiva destas, em relação ao abuso sexual (SANDERSON, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado trouxe uma inquietação acerca do abuso sexual em crianças e adolescentes. Oportuno se faz realçar que a escola e o professor possuem um papel ético e legal de notificar aos órgãos competentes casos suspeitos ou confirmados das mais variadas formas de violências que as crianças possam ser acometidas, na qual inclui a violência sexual. O contexto escolar é o ambiente apropriado para a prevenção, intervenção e enfrentamento do tipo de violência a muito vem sendo discutido um aspecto pensado pelos sujeitos integrantes da educação. O abuso sexual é real, tem adentrado o contexto escolar cada vez mais, já é proposto um trabalho preventivo e informativo em lei.

Os profissionais da educação precisam ter sempre consigo o entendimento de que cada aluno possui uma particularidade que precisa ser atendida por ele para que seu trabalho seja desenvolvido da melhor maneira possível, ou até mesmo para que possa encaminhar seu aluno quando julgar necessário. Com o abuso sexual não é diferente; é preciso voltar-se a essa especificidade do aluno e buscar auxiliá-lo da melhor maneira, e o primeiro passo é, sem dúvida, a busca pelo conhecimento aprofundado ao tema.

Perante as considerações dispostas, foi verificado que os objetivos propostos inicialmente foram alcançados por meio dos procedimentos empíricos utilizados, bem como a revisão literária utilizada foi fundamental para as análises e resultados obtidos. No entanto, vê-se que ainda há muitas questões particulares ao abuso em contexto escolar que precisam ser revisitadas e ainda pesquisadas. Não há como concluir um trabalho percebendo que sua questão fundamental continua sem respostas aos que atuam diretamente com o problema.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. de F. (2002). **Violência Familiar: o dilema entre a denúncia e o silêncio**. Como Intervir? Em Anais do I Congresso de Psicologia Clínica (pp. 57-61). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP.
- BARROS, Roberta Dias de; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; BRINO, Rachel de Faria. **Habilidades de auto proteção acerca do abuso sexual em mulheres com deficiência mental**. In: Revista Brasileira de Educação Especial.v.14 n.1, Marília Jan./Apr. 2016.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** - Lei Federal nº 8.069/90, Imprensa Oficial, CONDECA, 2000.
- FALEIROS, Eva T. Silveira. **Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Brasília: Thesaurus, 2004.
- LIBÓRIO, R. M. C; MOURA, J. A. **Projeto Parceria Pacto São Paulo contra a violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Anais em Cd-Rom: I Fórum de Extensão Universitária da FCT-UNESP. Ano 1, vol 1. Presidente Prudente – SP, 2003.
- OMS, **Organização Mundial da Saúde**. Genebra, 1999. **Management of severe malnutrition: a manual for physicians and other senior health workers**. 1 Child nutrition disorders- therapy 2. Nutrition disorders - therapy 3. Manuals 4. Guidelines ISBN 92 4 154511 9 (Classificação NLM: WD 101).
- SANDERSON, C. (2005). **Abuso sexual em crianças: fortalecendo pais e professores para proteger crianças de abusos sexuais**. São Paulo: M. Books do Brasil.

A REALIDADE DA SÍFILIS EM GESTANTES DO ESPÍRITO SANTO E AS IMPLICAÇÕES TRAZIDAS PARA O EXERCÍCIO DA ENFERMAGEM

Lusiane Lima Oliveira
Luciana Barbosa Firmes Marinato

INTRODUÇÃO

Gerbase et al (2008) destaca que a sífilis é uma das mais antigas infecções sexualmente transmissíveis, cuja incidência varia significativamente com a localização geográfica. Essa patologia continua a ser um grave problema epidemiológico e, apesar da disponibilidade de terapia barata e eficaz, sua incidência está aumentando em muitas partes do mundo.

Golden et al. (2003) explica que o organismo causador *Treponema Pallidum* é um agente infeccioso desafiador para se estudar devido à sua incapacidade de ser cultivado ou manipulado geneticamente. Avanços na ciência vêm aplicando procedimentos diagnósticos e terapêuticos comprovados e eficazes, e seguir as diretrizes continuam sendo a única linha de defesa para casos de contestação.

A sífilis é uma infecção bacteriana sexualmente transmissível. Se detectada precocemente é considerada tratável e curável, com pouco risco de comorbidades. Apesar dos esforços pró-ativos da Organização Mundial da Saúde, no período de 2007 a 2012, para conter a disseminação da sífilis, os casos de sífilis primária e secundária continuam a crescer em todo o mundo (WHO, 2012). Nesse mesmo período Rac et. al. (2017) revela, de forma mais específica, que as taxas de infecções de sífilis primária e secundária aumentaram de 0,9 para 1,9 casos por 100.000 mulheres em diversos países.

Outro ponto preocupante são as taxas de infecção de sífilis congênita que aumentaram de 8,4 para 15,7 casos por 100.000 nascidos vivos de 2012 a 2016, um aumento de 86,9% em todo mundo. Disparidades étnicas, baixo nível socioeconômico, práticas sexuais inseguras, tratamento inadequado durante a gravidez e nenhum cuidado ou cuidados parciais no pré-natal devido ao acesso limitado a cuidados médicos em várias regiões do mundo está positivamente associado a um risco aumentado de infecção por sífilis durante a gravidez e subsequente sífilis congênita (ARAL et al., 2007).

Além disso, lembra Phiske (2014), o estigma e a discriminação associados às infecções sexualmente transmissíveis muitas vezes impedem as mulheres em risco de buscar cuidados pré-natais adequados. O rastreamento inconsistente da sífilis materna durante a gravidez contribui para a perda de oportunidades de diagnóstico e cura, infecção fetal e mortalidade.

No universo feminino a sífilis congênita afeta os cuidados perinatais e neonatais podendo ser adquirida por via transplacentária, já na 14ª semana de desenvolvimento fetal, ou por contato direto pele a pele com uma lesão sifilítica vaginal durante o parto. Se não tratada durante a gravidez pode levar a graves problemas neurológicos fetais, desenvolvimento e deficiências musculoesqueléticas, bem como morte fetal com riscos estimados em 33,6%.

A infecção por sífilis materna muitas vezes se apresenta sem manifestações clínicas óbvias e escondidas por trás de uma mortalha de vergonha. Logo, a triagem pré-natal em tempo adequado acaba sendo crucial. O aumento da conscientização sobre ela é essencial para a obtenção de resultados neonatais ideais, assim como entender as tendências epidemiológicas pertinentes, bem como a fisiopatologia, diagnóstico e manejo da doença no que se refere à enfermagem colaborativa e ao cuidado médico da unidade familiar afetada (WORKOWSKI e BOLAN, 2015).

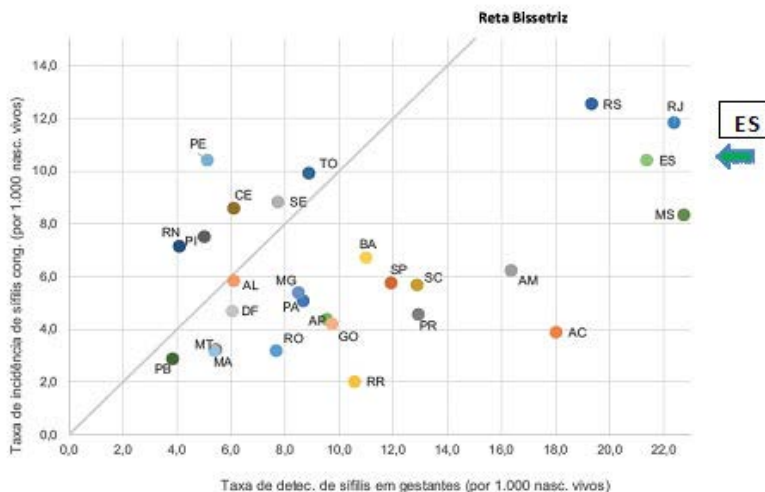
A pesquisa terá por objetivo evidenciar o caráter preventivo pautado pela conscientização uma vez que o diagnóstico precoce da sífilis se torna fundamental, principalmente em relação ao sexo feminino, pelo fato de que a maioria das pacientes vê

a evolução da doença resultar em infecções congênicas ou neonatais, aborto espontâneo, neoplasia do colo útero, podendo causar infertilidade tanto masculina quanto feminina, quando não evolui para o óbito se não diagnosticadas e tratadas a tempo.

A REALIDADE DA SÍFILIS EM GESTANTES DO ESPÍRITO SANTO

Em decorrência da Portaria Ministerial nº33 de 2005, a notificação de casos de sífilis em gestantes ocorre obrigatoriamente em todo território nacional. Em 2017, apenas no Espírito Santo ocorreram 1.596 casos de sífilis em gestantes que, devidamente notificados, refletiram um aumento 2,5 vezes maior em relação ao ano de 2013, por exemplo, onde se notificaram 725 casos, numa taxa de incidência de 28,5/1.000 nascidos vivos. Dessa forma o ES passou a ter a 3ª maior taxa de incidência de sífilis em gestantes do Brasil - ficando atrás apenas de RJ e MS respectivamente - e a 3ª maior taxa de incidência de sífilis congênita com 13,1 casos por 1.000 nascidos vivos – perdendo apenas para RJ e RS, segundo dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2017).

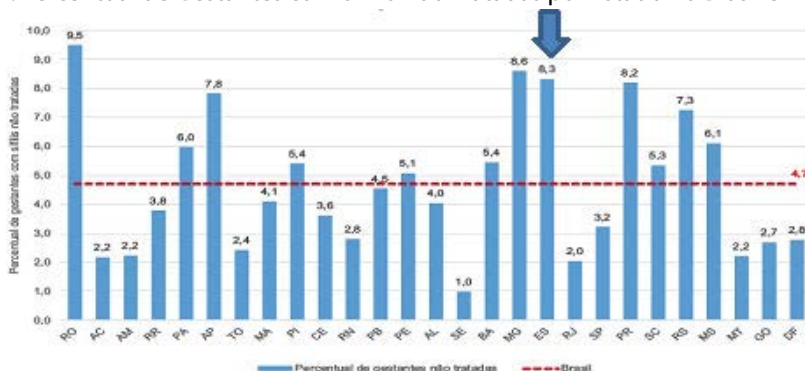
Figura 1. Taxas de Incidência de Sífilis em Gestantes e Sífilis Congênita no Brasil.



Fonte: Brasil (2017).

O ES continua apresentando taxa de incidência de sífilis em gestantes acima da taxa nacional (12,4/mil NV). Na Figura 1, observa-se a posição de cada Unidade Federada em relação a suas taxas de incidência de sífilis em gestantes e sífilis congênita. O destaque é para os estados do RJ, RS, MS e Espírito Santo que apresentam as maiores taxas, tanto de Sífilis em Gestantes como de Sífilis Congênita (BRASIL, 2017).

Figura 2. Percentual de Gestantes com Sífilis Não Tratadas por Estado no Brasil em 2016.



Fonte: Brasil (2017).

Outro dado preocupante diz respeito às gestantes com sífilis não tratadas, segundo Boletim de Sífilis do Ministério da Saúde/2017. Ao observarmos os Estados com os piores resultados vemos destacados Rondônia (9,5%), Minas Gerais (8,6%), Espírito Santo (8,3%) e Paraná (8,2%), conforme pode-se ver na figura 2.

É possível depreender das informações até aqui listadas e pautadas sobre dados do Ministério da Saúde (MS) e da Secretaria Estadual de Saúde (SESA) do Estado do Espírito Santo que a realidade da sífilis aqui ainda é preocupante e que medidas preventivas e tratativas tem urgência para se mudar esse quadro de mortes e transmissão ainda elevadas.

IMPLICAÇÕES TRAZIDAS PELA SÍFILIS CONGÊNITA PARA A PRÁTICA DA ENFERMAGEM

A sífilis pode causar uma gama de manifestações sistêmicas e, por esse motivo, tem sido chamada de “grande imitadora”. Apesar de sua desco-

berta há séculos, ela continua sendo um grande problema de saúde pública e, devido as suas manifestações variadas, o diagnóstico pode ser desafiador (OLIVEIRA ET AL., 2012).

Para Oliveira et al. (2012) os médicos precisam manter um índice de suspeita aumentado para o rastreamento de populações de alto risco, como homens que fazem sexo com homens, mulheres grávidas com sífilis, pacientes infectados pelo HIV. A penicilina continua sendo o principal tratamento com base no estágio da infecção e na ocorrência de envolvimento do Sistema Nervoso Central.

Cavalcante et al. (2017) destacam que a perspectiva para a maioria dos pacientes que aderem ao tratamento é boa, mas aqueles que atrasam ou deixam de cumprir o tratamento podem desenvolver complicações com risco de vida. Por isso os pacientes precisam ser acompanhados após o tratamento em 3, 6, 9, 12 e 24 meses com testes não treponêmicos seriados. Um declínio de 4 vezes nesses testes indica um tratamento bem-sucedido.

Feito o diagnóstico de sífilis, lembra Nunes et al. (2017), o manejo deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar, pois a infecção pode afetar quase todos os órgãos do corpo.

Esses pacientes precisam de acompanhamento rigoroso pelo cardiologista, neurologista, dermatologista, internista, oftalmologista, obstetra e especialista em doenças infecciosas. O paciente deve ser seguido pela enfermeira de doenças infecciosas para garantir que o tratamento está funcionando e que o paciente está em conformidade com a terapia. O parceiro do paciente deve ser investigado e tratado se for positivo. Se a paciente com sífilis estiver grávida, o acompanhamento rigoroso com um obstetra é altamente recomendado (NUNES ET AL., 2017).

De acordo com Nunes et al. (2017) o fato de, se não tratada, ou tratada inadequadamente durante a gravidez, a sífilis pode resultar em sífilis congênita (SC) e levar a sequelas graves ou morte fetal, neonatal ou infantil, traz impli-

cações sérias para o papel da enfermagem diante da prevenção, diagnóstico e tratamento precoce dessa doença.

A sífilis congênita continua a persistir em todo o mundo, apesar de ser evitável com triagem pré-natal adequada e tratamento adequado de penicilina benzatina, também conhecida como Benzetacil. Assim, é fundamental se discutir as tendências epidemiológicas, fisiopatologia, diagnóstico e manejo da sífilis congênita, as implicações sobre o bebê, bem como a importância do papel do enfermeiro na sua identificação imediata e nas intervenções oportunas necessárias para minimizar as sequelas (NUNES ET AL., 2017).

Nazareth (2017) lembra que a postura do profissional de enfermagem implica, na prática, no desenvolvimento de estratégias interprofissionais (que priorizam a identificação precoce e o tratamento de recém-nascidos em risco) baseadas em evidências que promovam uma abordagem perinatal/neonatal colaborativa para o cuidado da gestante, como uma medida fundamental para reverter a crescente incidência na região sul do Espírito Santo e reduzir/eliminar as consequências devastadoras a longo prazo da sífilis congênita sobre essa população vulnerável.

Infecção bacteriana sexualmente transmissível, se detectada precocemente, a sífilis é considerada tratável e curável, com pouco risco de comorbidades. Apesar dos esforços proativos da Organização Mundial da Saúde para conter a disseminação da sífilis, os casos de sífilis primária e secundária continuam a alta tendência, da mesma forma que as taxas de infecção por sífilis congênita (CABRAL ET AL., 2017)

Nesse universo, explica Cabral et al. (2017), disparidades étnicas, baixo nível socioeconômico, práticas sexuais inseguras, tratamento inadequado durante a gravidez e assistência parcial ou não pré-natal devido ao acesso limitado ao atendimento médico em determinadas regiões, estão positivamente associadas a um risco aumentado para a infecção por sífilis durante a gravidez e posterior à sífilis congênita.

Outro ponto importante é defendido por Cardoso et al. (2018) ao lembrar que o estigma e a discriminação associados a infecções sexualmente transmissíveis muitas vezes impedem as mulheres em risco de buscar cuidados pré-natais adequados. O rastreamento inconsistente da sífilis materna durante a gravidez contribui para oportunidades de diagnóstico e curativo perdidas, infecção fetal e riscos resultantes de mortalidade e morbidade.

Guanabara et al. (2017) afirma que a sífilis congênita impacta tanto a assistência perinatal quanto a neonatal. Ela pode ser adquirida de forma transplacentária já na 14ª semana de desenvolvimento fetal, ou pelo contato direto pele-a-pele com uma lesão sífilis vaginal durante o parto.

Se não tratada durante a gravidez pode levar a graves prejuízos neurológicos, de desenvolvimento e musculoesqueléticos, bem como à morte fetal. A infecção por sífilis materna possui o estigma de estar sem manifestações clínicas óbvias por se encontrar escondida atrás de uma mortalha de vergonha; portanto, a triagem pré-natal devidamente cronometrado é crucial (GUANABARA ET AL., 2017).

Diante disso, afirma Nazareth (2017), os enfermeiros desempenham um papel fundamental na detecção, implementação precoce do tratamento, gestão efetiva e eliminação da sífilis congênita. O conhecimento especializado possuído por esses profissionais permite que eles estejam aptos a transpassar as barreiras psicológicas, éticas e culturais dessas mulheres, além de interpretar os dados do histórico materno de forma abrangente e dos exames físicos cuidadosos e detalhados do recém-nascido.

O histórico materno fornecerá informações pertinentes sobre a necessidade de uma avaliação diagnóstica adicional do recém-nascido. Recém-nascidos de mães com teste sorológico não-reativo ou treponêtal ou que nunca receberam triagem de sífilis durante a gravidez devem ter testes sorológicos feitos sob a forma de *rapid plasma reagin test* (RPR) ou *Venereal Disease Research Laboratory* (VDRL) antes da alta hospitalar. Nesse sentido,

os enfermeiros devem agir no sentido de garantir que os exames laboratoriais sejam coletados em tempo hábil e garantam a revisão e interpretação criteriosas dos resultados (NUNES ET AL., 2017).

É através da intervenção precoce do enfermeiro que se pode evitar que a sífilis seja deixada sem tratamento durante a gravidez e deixe de representar o maior risco de sequelas irreversíveis graves e/ou morte fetal, neonatal e infantil. É sua atuação para que seja realizado o pré-natal vigilante e no parto, o tratamento da mãe infectada durante a gravidez, a avaliação meticolosa do recém-nascido e o início imediato do tratamento com penicilina benzatina, quando indicado, junto com o acompanhamento adequado, fator fundamental para redução da incidência de sífilis congênita e restrição de sequelas negativas (NAZARETH, 2017).

Cardoso et al. (2018) lembra dos enfermeiros neonatais como especialistas em cuidados de recém-nascidos, defensores e conhecedores de doenças infecciosas. Como tal, têm um papel crítico na abordagem estratégica interprofissional para diminuir a incidência e limitar suas sequelas severas. Podem ainda ordenar os testes diagnósticos adequados, interpretar corretamente os resultados, iniciar estratégias oportunas de tratamento e gestão e preparar o bebê para acompanhamento estruturado e, ao mesmo tempo, comunicar efetivamente o plano de cuidado à família.

Mello (2015) defende que os enfermeiros devem estar cientes de que as manifestações clínicas inespecíficas da sífilis congênita, incluindo edema, erupção cutânea, organomegalia, anemia, e trombocitopenia, podem ser negligenciadas ou mal interpretadas para outras doenças, como pneumonia.

De igual importância também é a necessidade desses profissionais, por terem conhecimento sobre estratégias de gestão de internação e ambulatorial, de educar os pais sobre o plano de cuidado e os resultados esperados, uma vez que, a obtenção dos melhores desfechos pode ser alcançada através da educação dos pais sobre a necessidade de cumprimento do tratamento e adesão às consultas de acompanhamento para avaliar e confirmar a eficácia do tratamento (NAZARETH, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando evidenciar a resposta ao objetivo da pesquisa, conclui-se que é por meio da intervenção precoce do enfermeiro que a sífilis pode ser evitada de não ser tratada durante a gravidez e não representa mais o maior risco de sequelas irreversíveis graves e/ou morte do feto, recém-nascido e lactante. Seu papel é garantir atenção pré-natal e parto vigilantes, tratamento da mãe infectada durante a gravidez, avaliação meticulosa do recém-nascido e iniciar tratamento com penicilina benzatina imediatamente, quando indicado, com acompanhamento adequado.

REFERÊNCIAS

ARAL, S. O; FENTON, K. A; HOLMES, K. K. Sexually transmitted diseases in the USA: temporal trends. **Sex Transm Infect.** 2007;83: pp.257-266.

BRASIL. Ministério da Saúde. Boletim Epidemiológico SÍFILIS 2017-MS- disponível em <http://www.aids.gov.br>).

CABRAL, B. T. V; DANTAS, J. C; SILVA, J. A. et al. **Syphilis in pregnancy and congenital syphilis: a retrospective study.** Rev Ciência Plural [Internet]. 2017; 3 (3):32-44. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/rcp/article/view/13145/9351>.

CARDOSO, A. R. P; ARAÚJO, M. A. L; CAVALCANTE, M. D. S. et al. Analysis of cases of gestational and congenital syphilis between 2008 and 2010 in Fortaleza, State of Ceará, Brazil. **Ciênc Saúde Coletiva.** 2018 Feb;23(2):563-74. DOI: 10.1590/1413-81232018232.01772016.

CAVALCANTE, P. A. M; PEREIRA, R. B. L; CASTRO, J. G. D. **Syphilis in pregnancy and congenital syphilis in Palmas, Tocantins State, Brazil, 2007-2014.** Epidemiol Serv Saúde. 2017 Apr/June;26(2):255-64. DOI: 10.5123/s1679-49742017000200003.

GERBASE, A. C; ROWLEY, J. T; HEYMANN, D. H, et al. Global prevalence and incidence estimates of selected curable STDs. **Sex Transm Infect.** 2008; 74(suppl): S pp.12–6.

GUANABARA, M. A. O; LEITE-ARAÚJO, M. A; MATSUE, R. Y. et al. **Access of pregnant women to technologies for the prevention and control of congenital syphilis in Fortaleza-Ceará, Brazil.** Rev Salud Pública. 2017 Jan/Feb;19(1):73-8. DOI: 10.15446/rsap.v19n1.49295.

MELLO, V. S; SANTOS, R. S. **A sífilis congênita no olhar da enfermagem.** Rev enferm UERJ, v. 23, n. 5, p.699-704, 2015.

NAZARETH, I. V. **O itinerário terapêutico de mulheres com sífilis – bases para o cuidado de enfermagem.** Rio de Janeiro, 2017. Tese (Doutorado em enfermagem e Biociências). Escola de enfermagem Alfredo Pinto, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

NUNES, J. T; MARINHO, A. C. V; DAVIM, R. M. B. et al. **Syphilis in gestation: perspectives and nurse conduct.** J Nurs UFPE on line. 2017 Dec;11(12):4875-84. DOI: 10.5205/1981- 8963-v11i12a23573p4875-4884-2017.

OLIVEIRA, F. L; SILVEIRA, L. K. C. B; NERY, J. A. C. **As diversas apresentações da sífilis secundária.** Relato de casos. Rev Bras Clin Med. São Paulo, v. 10, n. 6, p.550-53, Nov. 2012.

PHISKE, M. M. Current trends in congenital syphilis. **Indian J Sex Transm Dis.** 2014;35: pp.12-20.

RAC, M. W. F; REVELL, P. A; EPPES, C. S. Syphilis during pregnancy: a preventable threat to maternal-fetal health. **Am J Obstet Gynecol.** 2017; pp.216-352. Acesso em 2020.

WHO. World Health Organization. **Global incidence and prevalence of selected curable sexually transmitted infection. 2008.** WHO, 2012. Disponível em: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75181/1/9789241503839_eng.pdf?ua=1.

WORKOWSKI, A. A; BOLAN, G. A; Centers for Disease Control and Prevention. Sexually transmitted diseases treatment guidelines, 2015. **MMWR Recomm Rep.** 2015; 64(3). <https://www.cdc.gov/mmwr/pdf/rr/rr6403.pdf>. Published 2015. Acesso em 2020.

A HISTÓRIA NOSSA DE CADA DIA: PRESIDENTE KENNEDY 1964-2019, NA VISÃO DOS ALUNOS DA EJA

Milene da Silva Rodrigues Carvalho
Sebastião Pimentel Franco

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tematiza a história local e a Educação de Jovens e Adultos, problemática que faz parte da trajetória profissional da pesquisadora, desde que iniciou os trabalhos como docente de História nas séries finais do ensino fundamental do segundo segmento da educação regular e da EJA e no ensino médio.

A história local foi discutida como possibilidade de escrita da história no âmbito da historiografia, que trabalha uma realidade muito próxima do aluno, tornando-o capaz de sentir-se sujeito histórico.

Sendo assim, aprender História nessa perspectiva contribui para que o ensino dessa disciplina se configure em habilidade, o indivíduo se oriente na vida e forme uma identidade histórica coerente e segura. Na verdade, nessa perspectiva, os sujeitos têm de se orientar historicamente e formar sua identidade para viver melhor e, desse modo, poder agir intencionalmente.

Foram muitos os desafios encontrados para trabalhar a história local. A historiografia tradicional que predomina ainda hoje nas escolas brasileiras é um dos maiores entraves. Além disso, municípios pequenos, como é o caso de Presidente Kennedy, que está no contexto da pesquisa, não têm uma consciência de preservação de acervos municipais, e os poucos registros que existem não estão à disposição da comunidade. Piori (1994) afirma que, com raras exceções, se encontram arquivos estruturados, documentos organizados ou catalogados.

O Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos foi criado em janeiro de 1991, em Presidente Kennedy, com a finalidade de atender um público que não conseguiu matricular-se nas escolas regulares. Essa clientela da educação possui suas particularidades, suas crenças, seus costumes e tem uma jornada de trabalho longa, chegando, cansada, às salas de aulas. A oralidade faz toda a diferença para ela, pois possui um vocabulário próprio, contam histórias da vida, da infância, de seus antepassados, do município, conhece pontos importantes e valoriza sua cultura.

O entendimento e o conhecimento da história local têm o poder de proporcionar ao educando reconhecer-se como agente participativo e transformador da história, o que, conseqüentemente, gera o interesse e valorização.

Diante desse contexto, os alunos e a escola devem fazer da história local uma ferramenta de facilitação no processo de ensino-aprendizagem da história nacional, e o entendimento das origens e raízes dos alunos como membros de uma comunidade ou um grupo social leva-os a se interessarem mais pelo aprendizado da história, fazendo-os se sentirem realmente agentes participativos do processo histórico.

Dessa forma, emana a questão norteadora desta pesquisa: De que forma trabalhar a história local com as turmas da EJA para a construção do conhecimento histórico do município de Presidente Kennedy?

Apresenta-se como objetivo produzir o conhecimento histórico com base na história local, contextualizando com a história global e enfatizando sua importância no saber histórico.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada para a realização deste trabalho foi baseada na pesquisa-ação, com uma abordagem qualitativa, utilizando-se também de coletas de dados, entrevistas semiestruturadas e narrativa cronológica. O lócus da pesquisa foi a EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo” cujos sujeitos são alunos do

segundo segmento da EJA e a comunidade (selecionadas seis pessoas para a entrevista contando sobre a história local).

De acordo com Gil (2002), etimologicamente método significa caminho para chegar a um fim. Assim, no campo da ciência, o método científico é entendido como “o caminho para se chegar à verdade em ciência”.

Os dados obtidos na descrição qualitativa são de caráter descritivo. “Nas pesquisas descritivas, normalmente, os pesquisadores possuem um vasto conhecimento do objeto de estudo, em virtude dos resultados gerados por outras pesquisas” (GIL, 2002; CERVO; BERVIAN, 2002).

Mediante a escolha de abordagem, pretendeu-se alcançar uma investigação mais contextualizada da realidade por meio das entrevistas semiestruturadas e da observação utilizada na coleta de dados. A pesquisa buscou demonstrar a realidade investigada sobre a importância da história local para o desenvolvimento da identidade do aluno que passou a se ver como coautor da história estudada.

A referida pesquisa teve como público-alvo alunos da Educação de Jovens e Adultos do segundo segmento (5ª, 6ª, 7ª e 8ª etapas) e seis pessoas da comunidade. As turmas e as pessoas da comunidade foram escolhidas devido ao vasto conhecimento local e histórico que trazem das suas vivências e memórias, contribuindo, assim, para a elaboração da pesquisa.

3. ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentadas a análise dos dados e a interpretação dos resultados mediante uma abordagem qualitativa, descrevendo, de forma subjetiva, as informações coletadas. Ainda que sejam vistas como duas etapas distintas, a análise e a interpretação dos dados estão interligadas, possibilitando ao pesquisador melhor compreensão da realidade.

Nesse contexto, Gil (2002, p. 175) afirma que:

Após a coleta de dados, o próximo passo é a análise e interpretação. Esses dois processos, apesar de paradoxais, aparecem sempre relacionados. Se, de um lado, a análise tem como foco organizar e sumarizar os dados para que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação, de outro, a interpretação tem como meta a procura do significado mais amplo das respostas, o que é feito por meio de sua conexão a outros conhecimentos anteriormente adquiridos.

Os entrevistados que residem no município relataram suas idades, a comunidade em que nasceram, contaram, de forma espontânea, como era o município, relembrou suas histórias de vida e focaram a importância do progresso que chegava a cada década. Eles tiveram seus nomes preservados. Fizemos uma abordagem rápida do perfil, todos eram moradores nascidos e criados no município, as idades variavam de 50 a 83 anos, quatro mulheres e dois homens, moradores com renda média de 1.300 reais: recebem assistência da prefeitura, sendo três aposentados, dois funcionários públicos e um trabalhador braçal; quatro casados e dois viúvos, todos com filhos já casados e com netos.

Com o objetivo de produzir o conhecimento histórico com base na história local, contextualizando com a história global e enfatizando sua importância na problematização do saber histórico proposto no objetivo geral desta pesquisa, foi criada a exposição “A história nossa de cada dia: Presidente Kennedy 1964-2019 na visão dos alunos da EJA”. Para a construção de uma memória genuína local, fez-se necessário o resgate da memória histórico-cultural dos alunos e relacioná-los com fatos marcantes da história local e global.

O denominado sujeito I, morador da comunidade de Cancelas, aposentado, relatou que, nos primeiros anos após a emancipação, pouca coisa mudou, as estradas continuavam as mesmas com muita dificuldade de locomoção, o centro da cidade era de difícil acesso, a saúde precária, não havia transporte público, a locomoção acontecia por meio de carros de boi e nos lombos dos cavalos e burros. Como trabalhador braçal, sempre trabalhou nas lavouras da região, contou que

não estudou até 2004 e, quando já adulto, começou os estudos na EJA e terminou o primeiro segmento, correspondente à quarta etapa. Disse não ter terminado por dificuldades na saúde e necessidade de trabalhar mais longe do que o habitual. Está aposentado há seis anos e pretende retornar aos estudos.

Ademais, disse que as mudanças mais significativas aconteceram quando houve a distribuição dos *royalties* para os municípios e Presidente Kennedy passou a ser contemplado, as estradas começaram a serem asfaltadas, novas escolas foram construídas, cestas básicas e transportes públicos passaram a ser disponibilizados, novos bancos chegaram, e a sua comunidade teve obras feitas para o desenvolvimento local. Ressaltou a existência de um marco importante da história do município, batizado como “Torre de Guarulhos”, local que remonta à escravidão ocorrida na região.

A entrevista feita com o sujeito II, que era uma mulher, servidora pública que trabalha como merendeira em uma escola municipal, mostrou que, como sujeito I, as mudanças só foram efetivas de 2006 em diante. Falou da precariedade do serviço de saúde no passado e relatou que, para serem consultados, deveriam ir ao estado do Rio, ao município vizinho de São Francisco de Itabapoana, à localidade de Travessão de Barra, para serem atendidos por um farmacêutico local, e a locomoção era feita a cavalo até a comunidade das Neves (Presidente Kennedy), depois atravessavam de canoa o rio (rio Itabapoana) e faziam uma caminhada de uma hora e meia até a farmácia.

Disse também que, nos anos de 1990, consultavam, muita das vezes, as crianças com um médico pediátrico que atendia em outra localidade de São Francisco, chamada Barra do Itabapoana. Nesse período, já existia a ponte sobre o rio Itabapoana, que facilitava a vinda, algumas vezes, de bicicleta, outras pagavam a um senhor que fazia o serviço de táxi, passavam o dia todo em Barra, onde ficavam em casas de amigos ou parentes para a consulta e também faziam compras do mês.

Fez menção da importância histórica da igreja das Neves, relatando que, desde menina, frequenta a festa popular/religiosa que acontece em agosto. Falou

das estradas de chão e do asfalto da ES, que liga Presidente Kennedy ao estado do Rio, o que melhorou a locomoção de todos. Enfatizou que, desde 2011 não vai mais ao farmacêutico nem à Unidade de Saúde do estado do Rio. Disse que a saúde municipal tem melhorado a cada ano, faz exames periódicos pela prefeitura e tem cadastro atualizado nos postos de saúde da comunidade em que reside. A educação, segundo ela, é a melhor que já viu. Falou dos profissionais que se aperfeiçoam usando bolsas e disse inclusive que dois dos seus quatro filhos possuem formação acadêmica e foram contemplados por bolsas do Prodes. Um neto está fazendo faculdade em uma cidade vizinha como bolsista.

O sujeito III trabalha em roça de mandioca e também em uma fábrica de farinha. Relatou que, desde novo, trabalha, que viu muitas coisas acontecerem ao longo dos anos. Tem 52 anos, quatro filhos adultos e mora com a esposa e três netos. Necessita do auxílio dado pela prefeitura, como cestas básicas, aluguel social e tíquete feira. Comentou que o momento mais crítico da história do município foi durante a intervenção, muitos auxílios foram suspensos, dificultando a vida dos moradores mais carentes. Relatou também a falta de trabalho para aqueles que não possuem estudo como ele e disse que, desde os anos 2000, quando muitas fábricas de farinha fecharam, ele e vários colegas passaram dificuldades financeiras. Enfatizou também que as estradas sempre foram ruins para o transporte e disse ter que trabalhar em outro estado e a mandioca era retirada e levada para a fábrica no Estado do Rio.

Narrou que a comunidade de Jaqueira no passado era bem diferente de agora, lembrou a escola e como foi criada, falou da pracinha, do posto de saúde, lembrou-se de uma senhora já falecida, que era parteira, de uma outra que era rezadeira. Disse que os partos de todos os filhos foram em casa com essa senhora e, todas as vezes que as crianças adoeciam, primeiro eram tratadas com os remédios caseiros, se não melhorassem, iam de carroça até Travessão de Barra-RJ, para o farmacêutico local consultá-las. Todas as vezes que era preciso fazer isso, perdia um dia de serviço.

Falou, com saudades, das fábricas de farinha local onde a mandioca era descascada, cortada, triturada e transformada em farinha. Lembrou-se da venda de um senhor da localidade que vendia os produtos a granel e, para serem pagos

por semana, quando recebiam o dinheiro do trabalho. Relatou as festas locais e as serestas que havia na comunidade, lembrou as quadrilhas de que participava ainda menino, inclusive disse que encontrou a esposa em uma dessas festas locais e foram morar juntos e estão até hoje.

Já o sujeito IV, moradora da comunidade de Marobá, trabalha no serviço público como gari. Disse que, desde que nasceu, sua comunidade vive com bastante limitação, o transporte público utilizado é o TransKennedy, que tem um horário precário. Possui três filhos e sete netos que estudam na rede municipal, depende dos auxílios para a complementação da renda familiar, já que é viúva e cuida de três netos e uma filha divorciada. Fez um relato emocionada, ao lembrar como era a comunidade, e disse que, mesmo sem energia elétrica, com uma escolinha bem pequena, com ruas não calçadas, eram felizes e brincavam na rua até tarde, faziam fogueiras, paqueravam, comiam batatas, milho, bananas assadas... era uma verdadeira festa, ganhava muita roupa dos veranistas que vinham passar as férias, trabalhava em casa de família e não pôde estudar na idade certa. Hoje estuda na EJA, na terceira etapa, e falou sobre os governos recentes, as mudanças e disse que acredita em dias cada vez melhores e espera a construção do Porto Central, para que os filhos e netos tenham uma vida melhor.

Lembrou a mercearia da localidade que tinha uma balança grande, e a mãe levava os porcos para serem pesados e vendidos ao açougue que fazia linguiça. A pobreza para ela nunca foi sinônimo de tristeza e relatou que sempre trabalhou e ama o que faz, quando não tinham o que comer pescavam no rio e comiam peixes assados com farinha, a pescaria era feita com um tipo de embarcação conhecida como “Caicos”, produzida por eles mesmos. Hoje, graças aos benefícios, não precisa mais passar necessidades assim.

O sujeito V é uma aposentada moradora da comunidade de Santo Eduardo. Trabalhou muitos anos vendendo peixes e mariscos que ela mesmo pescava no rio Itabapoana e em lagoas da região na comunidade de Marobá, na qual viveu até os 59 anos. Hoje, com 73, reside com a filha, o genro e mais quatro netos, numa casa popular adaptada à quantidade de membros da família.

Durante a entrevista, lembrou-se da sua infância, das estradas de chão batido, da falta de água encanada, da energia elétrica, da precariedade do ensino, falou da escola de Jaqueira na qual cursou até a chamada quarta série primária (hoje quinto ano do Ensino Fundamental II), relembrou a antiga escolinha que possuía somente duas salas, falou com saudade da merenda que, muitas das vezes, era angu. Disse que levavam o material em sacos plásticos e mostrou uma foto tradicional do ensino básico (aquela com a bandeira do Brasil e a bandeira do estado, com o aluno sentado atrás de uma mesa uniformizado com o jaleco branco).

Também falou da importância de alguns prefeitos para o progresso ao longo dos anos: para ela, a saúde e a educação no município com as políticas habitacionais foram as que mais cresceram e elogiou o progresso nessas áreas.

Para finalizarmos as entrevistas, relataremos o que foi dito pelo sujeito VI. Nossa última entrevistada, aposentada, moradora da comunidade de Campo Novo, onde nasceu e foi criada, tem 68 anos, doméstica, ajudava o marido vendendo cocadas, fazendo crochê e doces de mamão e abóbora. Sua família sempre morou nessa localidade e fundou essa comunidade que é bastante familiar, segundo ela. Tem seis filhos todos vivos e casados morando no quintal da família, possui doze netos e quatro bisnetos.

A vida, segundo ela, nunca foi fácil no passado, precisavam ir a Marataízes (cidade vizinha do sul do Estado) e a São Francisco de Itabapoana (cidade do estado do Rio de Janeiro) quando precisavam de médicos e remédios. Os filhos, sempre nascidos com diferença de dois anos um para o outro, formavam as chamadas escadinhas, e, para saírem da localidade, usavam charretes e carroças feitas pela própria família. Não estudou, sendo analfabeta, mas deixou claro que fazia questão que os filhos, netos e bisnetos estudassem. Tem três filhas que são professoras e dois netos são formados em direito.

Ressaltou que ainda há muita coisa para ser feita no município, mas hoje pode dizer que vivem em um paraíso, tem transporte, postos de saúde, hospital, escolas, centro comercial, coisa que não existia antigamente. Muito risonha, disse ter conhe-

cido todos os prefeitos, cada um contribuiu como pôde para fazer do município o que é hoje. Relatou que o progresso tem feito as pessoas retornarem ao município e isso é muito bom, pois as famílias voltam, dessa forma, a estar reunidas de novo.

Disse sentir falta das rodas de conversa da adolescência, da inocência das crianças que brincavam de amarelinha perto de casa, citou pessoas falecidas que fizeram história no município, não deixou de salientar a importância de alguns líderes comunitários que ajudaram nos momentos difíceis quando tudo era longe, a luz elétrica faltava, a televisão era compartilhada da casa de um vizinho mais abastado que colocava bancos para que todos pudessem assistir ao jornal e à novela. Terminou a entrevista com a seguinte frase: “a união do povo fez e faz o município crescer”.

Tentamos, de forma objetiva, explanar as falas de cada entrevistado, mostrando o grau de simplicidade com que cada um relatou suas histórias de vida que contam um pouco da história desse município que possui 56 anos de lutas e transformações, registradas em cada sorriso, cada lágrima, cada novo projeto, cada novo governante e, de forma implícita ou explícita, contam a história nossa de cada dia. As entrevistas que a princípio seriam feitas com 20 pessoas acabaram sendo resumidas a seis devido à pandemia que o mundo enfrenta por causa do coronavírus.

3.1. PERCEPÇÕES DA EXPOSIÇÃO

A exposição foi realizada em 10 de março do corrente ano, em um anexo da biblioteca da escola participante da pesquisa, quando foram apresentados aos educandos, professores e comunidade objetos antigos que contavam a história desde a década de 1960 até 2019, com o marco inicial pautado na emancipação do município e o marco final pautado na mudança política nacional e também municipal.

Uma linha do tempo direcionando acontecimentos globais, nacionais e municipais foi confeccionada pelos alunos, bem como os planos de aula trabalhados ao longo de 2019 foram apresentados. As entrevistas transcritas estavam disponibilizadas em folha A4, além de fotos, discos, revistas, livros, cédulas, moedas e algumas vestimentas que fizeram parte do acervo. Todo o material foi exposto

para que a história local fosse discutida como possibilidade de escrita da história no âmbito da historiografia, que trabalha uma realidade muito próxima do aluno, tornando-o capaz de sentir-se sujeito histórico.

Retrata-se parte desse acervo levantado para a exposição, com as quais trabalhamos a história da escola, focando a personalidade da comunidade, que foi homenageada com o nome da instituição. A família doou documentos, objetos pessoais e fotografias para compor o acervo da biblioteca no “cantinho” que conta sua história.

Segundo Bittencourt, a história local ajuda na construção da identidade dos educandos e, dessa forma, tem sido indicada neste trabalho como imprescindível para o ensino, possibilitando a compreensão do aluno e identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer –, e igualmente situando os problemas significativos da história do presente (BITTENCOURT, 2004).

A exposição procurou evidenciar que o ensino de História poderá ser muito mais prazeroso, se o ponto de partida do processo metodológico for a prática social dos alunos. Ademais, relacionou as experiências de vida dos discentes com experiências de outros sujeitos, dando um sentido coletivo ao vivido por eles. Por meio da temática discutida, os educandos relacionaram suas experiências e conseguiram estabelecer relações com um contexto nacional e global. Ao privilegiar o tempo vivido pelo aluno, foi possível estabelecer relações com outros tempos e espaços.

Os alunos/pesquisadores puderam, ao longo do processo, estabelecer uma relação pessoal com cada objeto apresentado. Durante toda a exposição, eles mostravam-se participativos, interagindo com os visitantes, explicavam cada objeto e sua “história”. Um exemplo que podemos citar que caracterizou esse fato foi a explicação dada por um dos alunos sobre a bolsa de couro, a qual pertencia à família havia mais de 30 anos, e a mãe havia-se mudado para uma outra cidade no norte do estado e seu pai (avô do aluno) ajudou na arrumação da bolsa, no fundo colocara um bilhete com instruções e um valor que correspondia ao seu salário mensal da época. Todos que se aproximavam da mesa onde a bolsa estava e conheciam um pouco dessa história.

Os ferros à brasa também eram objetos que arrancavam lágrimas dos alunos mais velhos, tanto os participantes da pesquisa quanto os visitantes que, com saudosismo, relembavam e narravam fatos da infância e adolescência.

A exposição foi montada e dividida por áreas, tais como: exposição de objetos pessoais da personalidade mais influente do município, entrevistas transcritas para consulta dos interessados, objetos antigos e ferramentas da época e um mural com fotografias antigas.

Durante todo período de visitação às áreas específicas da exposição, detectamos que, quando trazemos à memória aquilo que fez parte da vivência e transformou gerações, podemos, sim, reviver o passado e transformá-lo em saber acadêmico, de forma que entendamos os reflexos de nossas experiências no presente e enxerguemos as transformações, evoluções e mudanças como essenciais ao futuro.

Dessa forma, cada aluno, cada fala, cada lágrima, cada sorriso, cada expressão serviu para afirmar que as inquietações de uma professora podiam transformar a maneira de ensinar não só dela, mas de uma escola. As fontes orais, os documentos, os objetos, as fotos serviram de inspiração para alunos, professores, visitantes aperfeiçoarem o seu saber.

Sob a ótica dos alunos envolvidos, as experiências foram produtivas. As aulas voltadas para um enfoque mais prático proporcionaram a reflexão e uma nova visão para construir uma ligação entre a micro e a macro-história, levando-os a entender o papel de cada um na condição de sujeito histórico. “Aprendemos que fazemos parte do todo”, relatou um grupo; já outro aluno declarou que “foi muito significativa essa nova maneira de estudar História” e que agora vemos, por meio da exposição, que valeu a pena todo trabalho.

É sabido que o futuro é uma incógnita, uma vez que “não sabemos como será daqui para frente, porém sabemos que a História nunca mais será entendida da maneira de antes, agora fazemos parte dela”, descreveu um visitante que emprestara alguns objetos e concluiu sua fala da seguinte maneira: “a história local nos inseriu no contexto, a exposição mostra isso”.

Assim, podemos registrar que valeu o esforço de cada um para que a exposição, mesmo com suas limitações, fosse feita e todos os envolvidos, direta e/ou indiretamente, adquiriram conhecimentos e contribuíram nas apresentações, mesmo aquelas silenciosas que abriram a caixinha das lembranças, fazendo as turmas da EJA e a comunidade escolar compreenderem um pouco da sua história.

Dado o exposto, podemos afirmar que a história local ajuda a recuperar elementos, como a tríade história-memória-identidade, identificando a chave da compreensão e de deslocamento da escala de noção com categoria privilegiada das “produções historiográficas acadêmicas e didáticas e “[...] permitindo uma reflexão sobre o local, unidade próxima e contígua, historicizando e a problematizar o sentido de suas identidades, relacionando-se com o mundo de forma crítica, mudando, ou não, como sujeitos, a própria vida (GONÇALVES, 2007, p. 180-182).

Portanto, o entendimento das novas concepções epistemológicas no campo historiográfico demonstra que o conceito de fonte histórica ultrapassa as publicações do material didático e documentos históricos. Consistem em qualquer objeto com sinais da trajetória humana, sejam fotografias, diários, áudios e vídeos, sejam quaisquer informações sobre pessoas.

Sendo assim, professores/alunos devem recorrer às fontes documentais, preferencialmente partindo do seu cotidiano. “Partir do cotidiano dos alunos e do professor significa trabalhar conteúdos que dizem respeito à sua vida pública e privada, individual e coletiva” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 53).

Para tanto, ao trabalhar com a história local como estratégia de ensino que introduza conteúdos, além dos manuais didáticos articulando conteúdos nacionais e mundiais, leva-se o aluno a desenvolver a consciência histórica, pois consegue percebê-la da sua localidade sendo parte dela. Para Schmidt, a consciência histórica dá à vida uma “concepção do curso do tempo”, trata do passado como experiência e “revela o tecido da mudança temporal e na qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem às mudanças”. Sob a ótica de Rüsen (2007, p. 194), a autora coloca a consciência histórica relacionando

ser (identidade) e dever (ação) em uma narrativa significativa que torna os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade ao sujeito a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, confirmando uma expectativa futura a essa atividade atual.

Foi um dia significativo para todos os envolvidos que viram, de forma clara, todos os seus esforços como pesquisadores e sujeitos históricos sendo apreciados, e muitos com lágrimas nos olhos relataram aos envolvidos que “fazer parte da história é algo incrível, jamais imaginado até o momento”. Acreditamos que a história local será uma ferramenta metodológica utilizada, de agora em diante, por professores da unidade escolar, para agregar valores aos seus educandos que aprenderam que fazem parte de um todo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da construção desta pesquisa, fomos trilhando um caminho que proporcionou reflexão. E cada entrevista, cada objeto, cada fotografia, cada discussão sobre o tema, cada aula com a explanação dos conteúdos levava os alunos participantes a desenvolver o senso crítico, o conhecimento histórico e o mais importante para este trabalho o pertencimento.

O lugar da “reprodução” do conhecimento levantado e adquirido mostrou o lugar da produção de uma consciência crítica, de uma visão de mundo, que nem a professora sonhava, mas que, a cada dia, ajudou a construir. Os alunos que se davam como perdidos encontraram-se na história dando sentido a quem são. Afinal, eles não estavam alheios às aulas, entenderam que estudar a história do município era estudar a sua história de cada dia.

Dado o exposto, podemos considerar os resultados do trabalho como satisfatórios, porque construímos, num curto espaço de tempo, a história de um povo, recortada em décadas, produzida por alunos que, na prática, aprenderam que são sujeitos históricos.

Entretanto, sabemos que é apenas o começo, pois muitas descobertas estão por vir, o “pontapé” inicial foi dado, cabe agora trabalharmos cada vez mais aprofundados nesta temática, que poderá servir de base para estudos sob outras óticas, bem como servir de bússola para a publicação de um livro que recontе as memórias e histórias das comunidades em que nossos educandos estão inseridos além da exposição permanente do material coletado, para que mais pessoas conheçam a história do município.

Ressaltamos a possibilidade de inserir no contexto do ensino de História tanto da EJA quanto do ensino fundamental regular do município o ensino da história local como um princípio epistemológico no ensino da referida disciplina. Essa inserção é possível, uma vez que o pensamento histórico se concretiza em ambientes tanto globais como locais, conforme observado nas produções desenvolvidas nesta pesquisa.

5. REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, M. **Apologia da história, ou, o Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União, 23 dez. 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRAUDEL, F. **História e Ciências Sociais: a longa duração**. BRAUDEL, F. (Org.). **Escritos sobre história**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BURKE, P. (Org.). **A escrita da História**. Novas Perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

CAINELLI, M. Educação Histórica: Ensinando e Aprendendo no Ensino Fundamental: texto Mesa Redonda apresentado no VIII encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes, realizado na

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no período de 28 a 31 de julho de 2004. **Anais...** São Paulo, 2008.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 3. ed. McGraw-Hill, 2002.

FREIRE, P. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001

GIL, A. C. **Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, M. de A. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. (Org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: MauadX: Faperj, 2007, p. 75-185.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

PRESIDENTE KENNEDY. **Município**. Disponível em: <<http://www.presidentekennedy.es.gov.br>>. Acessado em: 10 jan. 2020.

PRIORI, A. A. **História regional e local: métodos e fontes**. Pós-História. São Paulo: [S.l.], 1994, p. 182-183.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. In: **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A ATUAÇÃO DO DOCENTE: PRINCIPAIS ABORDAGENS SOBRE O ESTUDO DE HISTÓRIA LOCAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Poliana Nicoli Fontana
Luana Frigulha Guisso

INTRODUÇÃO

A essencialidade do estudo sobre a História Local no âmbito educacional é um instrumento que auxilia o aluno a reaprender e valorizar a História de sua sociedade e sua própria História, revelando-se como participante dela. Dessa forma, o ensino de História Local torna a aprendizagem de História algo importante para a vida do discente, pois ajuda na desconstrução da imagem e ideia de que o ensino de História não diz respeito à realidade do aluno, pois não revela nenhuma ligação com ele, seu mundo, seu entorno.

Com base nesses fundamentos, a escrita deste artigo justifica-se pela necessidade de colaboração para o processo educacional do município de Presidente Kennedy/ES, formando embasamento teórico suficiente para o entendimento dos discentes e docentes a respeito do significativo papel do ensino de História Local em sala de aula, para a formação integral do estudante dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Também se fundamentou esta pesquisa na primordialidade de produção de estudos que retratem diretamente a temática deste trabalho.

O estudo traz como objetivo principal compreender como os professores de História do município de Presidente Kennedy desenvolvem com seus alunos a inserção da História Local durante suas aulas.

A metodologia empregada foi bibliográfica com Teses, Dissertações e Artigos sobre o tema, sendo realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores de História do município de Presidente Kennedy-ES.

Diante disso, almeja-se, portanto, observar a importância do uso da história local como meio facilitador para que os alunos possam compreender o conteúdo escolar da disciplina de História.

DESENVOLVIMENTO

O ensino de História Local dentro da perspectiva do Ensino Fundamental – Anos Finais, auxilia os alunos a compreenderem e considerarem as diferenças presentes nos espaços de conhecimento distintos e a possível relação entre eles. As especificidades desses espaços e os objetivos do conhecimento da História, para cada um deles, requerem as devidas adequações, pois a produção do conhecimento histórico na academia é diferente da produção do conhecimento histórico escolar.

A História Local, no ponto de vista de Goubert (1988), é aquela que possibilita novas visões acerca do processo de aprendizagem de História por intermédio da influência do meio em que o educando e a instituição escolar estão inseridos. Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da disciplina de História, a História Local é direcionada como eixo para selecionar conteúdos e como instrumento para escolha do método de ensino e aprendizagem. O ser humano é um ser eminentemente histórico, então, não há como escapar de tal realidade.

Diante disso, enfatiza-se que o estudo de História oferece a oportunidade de o aluno aprender e apreender um referencial que auxilia na leitura e na compreensão da realidade social (FERNANDES, 1995). Por isso, o discente necessita compreender a importância do conhecimento sobre História Local e não somente assimilar conteúdos e informações, fatos presentes e acontecimentos, datas, sem que isto tenha uma conexão com sua realidade.

O ensino de História Local tem ligação com todo um conjunto que é indissociável e essencial para compreensão de problemáticas atuais e verificação de soluções. Este tipo de conhecimento permitirá ao educando aprofundar discussões e debates sobre a História da cidade em que vive ou, no mínimo, contribuir para que haja uma historiografia de sua cidade e, desta maneira, repassar para as gerações vindouras as construções históricas direcionadas a problemas que estão inseridos no cenário da cidade em que o educando vive.

Salienta-se que a História Local, como uma estratégia de aprendizagem, mantém-se na “possibilidade de inserir o aluno na comunidade da qual é parte, criando a historicidade e a identidade dele” além de que a mesma “pode instrumentalizar o aluno para uma história da pluralidade, onde todos os sujeitos da história tenham voz” (GERMINARI; BUCZENKO, 2012, p. 132).

Assim, potencializa-se o ensino para que se desenvolva no aluno a consciência histórica: “soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57).

Em razão disto, o ensino de História Local surge como área diversificada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para que os alunos tenham um conhecimento mais profundo de sua terra natal, para que consigam, por meio deste conteúdo e processo de ensino, desenvolver práticas novas que ajudem a contribuir para o desenvolvimento da cidade em que vive no que tange ao campo econômico, social e intelectual.

A inserção da abordagem Histórica no conteúdo educacional regular exige a exploração de diversas perspectivas próprias do dia a dia para que os discentes se sintam causados a refletir sobre essa disciplina desvinculados do ensino tradicional. Transcende-se a consciência do costumeiro aplicando-se a História do cotidiano como um passado vívido, de maneira que os alunos possam se enxergar como sujeitos responsáveis pelas transformações sociais que almejam.

Por isso a importância da discussão a respeito da temática do cotidiano no âmbito Histórico escolar, vez que fomenta a atenção dos estudantes para se sentirem parte da História, permitindo uma melhor compreensão sobre as sustentações da sociedade em que vivem e suas transmutações com o passar dos anos.

O ensino de História Local tem ligação com todo um conjunto que é indissociável e essencial para compreensão de problemáticas atuais e verificação de soluções. Este tipo de conhecimento permitirá ao educando aprofundar discussões e debates sobre a História da cidade em que vive ou, no mínimo, contribuir para que haja uma historiografia de sua cidade e, desta maneira, repassar para as gerações vindouras as construções históricas direcionadas a problemas que estão inseridos no cenário da cidade em que o educando vive. Como menciona Nikitiuk (2002):

A partir da experiência cotidiana dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem certamente é um caminho para romper com muitos dos desafios postos ao professor pelas práticas tradicionais ainda desenvolvidas. O local pode ter papel pois como diz Revel (1998) o local é recorte eleito, centrado na microescola, ou seja, é uma outra maneira de se perceber a História e assim construir novos conhecimentos. É uma apreensão cognitiva da realidade que tem efeitos na produção do conhecimento histórico. Privilegiar o local não significa opor-se ao nacional, mas sim abordá-lo por outros prismas. A História Local não faz oposição ao global é na verdade, uma modulação da realidade macrossocial (NIKITIUK, 2002, p. 4).

Consagra-se que o estudo de História Local precisa ser visto como um marco inicial dentro do processo de aprendizagem histórica do alunado. Nas escolas de cunho público do Brasil, a inserção de tal temática ajuda o aluno a ter possibilidade de construir conhecimento histórico a partir da análise e estudo da realidade em que ele se encontra.

Com isso, o discente consegue ter conhecimento sobre os espaços e as relações sociais que se estabelecem por meio de grupos de convívio próximos no

presente e passado e prolonga este conhecimento para realidades e vividas por grupos diferentes dos que o aluno já conhece. A despeito disso, enfatiza-se que o ensino de História Local pode ser concebido como:

[...] uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico com proposições que podem ser articuladas com os interesses do aluno, suas aproximações cognitivas, suas experiências culturais e com a possibilidade de desenvolver atividades diretamente vinculadas à vida cotidiana. Como estratégia de aprendizagem, a História Local pode garantir melhor apropriação do conhecimento histórico baseado em recortes selecionados do conteúdo, os quais serão interligados no conjunto do conhecimento (VAZQUEZ, 1994 apud SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 139).

Schmidt e Cainelli (2009) descrevem que o trabalho com o ensino de História Local pode facilitar a construção de situações de problematização e auxiliar na compreensão e na apreensão da História da comunidade sob olhares múltiplos, no momento em que se consideram as diversas vozes dos sujeitos, inclusive e, fundamentalmente, as vozes que foram caladas pela História tida como “oficial” e instituída como conhecimento histórico, assim como pode colaborar para que o discente tenha conhecimento e aprenda a valorizar o patrimônio histórica da comunidade ou cidade em que vive.

O ensino de História Local que terá ênfase neste artigo está centrado na cidade de Presidente Kennedy, localizada no estado do Espírito Santo. Trata-se de um município localizado no litoral sul capixaba, em um território de 583,932 km² e com população estimada em apenas 11.574 habitantes, em 01 de julho de 2019, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019).

Banhado a sudeste pelo Oceano Atlântico, Presidente Kennedy faz divisa, a sul, com o estado do Rio de Janeiro e com os municípios fluminenses de Campos dos Goytacazes e São Francisco do Itabapoana, a oeste com o município capixaba de Mimoso do Sul, a noroeste com Atilio Vivácqua, a norte com Itapemirim e a

oeste com Marataízes, concentrando sua área urbanizada, basicamente, em torno de sua sede municipal e de algumas localidades com função de balneário de veraneio (PRESIDENTE KENNEDY, 2019).

No site da prefeitura¹ da cidade constam dados revelando que Presidente Kennedy possui economia majoritariamente voltada para a agropecuária, com destaque para o cultivo de mandioca, maracujá, cana-de-açúcar, mamão e, de modo especial, a produção de leite, atividade na qual o município é o maior produtor estadual.

A cidade ainda mantém conservado o marco do seu surgimento que é a Igreja Nossa Senhora das Neves, que fora construída no meio do século XVII pelo então padre jesuíta André de Almeida, o qual fundou, na época, uma das grandes fazes do país, a chamada Fazenda Muribeca, legalizada no ano de 1702, com a doação de terras. E, diante da Lei nº 1.918, promulgada em 30 de dezembro do ano de 1963, desmembrava o distrito de Batalha, situado no município de Itapemirim e a emancipação ocorreu no dia 04 de abril do ano de 1964. Tal fato propiciou a autonomia municipal e elevou o distrito a torna-se Presidente Kennedy.

O nome da cidade foi escolhido como forma de homenagem ao presidente dos Estados Unidos, John F. Kennedy, que havia morrido no ano anterior, vítima de assassinado (PRESIDENTE KENNEDY, 2019).

A história narra que a igreja das Neves foi construída pelos padres jesuítas no século XVII, sendo a mão de obra dividida entre os escravos e índios que já haviam sido catequizados. Sabe-se, ainda, que a imagem de Nossa Senhora das Neves, que nomeia o santuário, adveio de Portugal no ano de 1750. Aponta-se que na construção foram utilizados pedra, barro, areia e óleo de baleia. A estrutura religiosa foi um marco no nascimento da cidade, sendo, por isso, tombada como Patrimônio Artístico e Cultural do Estado (CAPIXABA DA GEMA, 2017, p. 01).

Curiosidade importante norteia o nome do Santuário. Inicialmente, o templo se chamaria “Nossa Senhora Mãe de Todos os Homens”. Todavia, no dia em

¹ Conteúdo disponível no sítio eletrônico: <https://www.presidentekennedy.es.gov.br/>

que a imagem da Santa chegou ao local, houve grande nevoeiro, o que motivou a substituição de seu nome para “Nossa Senhora das Neves” (CAPIXABA DA GEMA, 2017, p. 03). Sobre a igreja em apreço, destaca-se que:

A Igreja tem importância histórica e marca o nascimento do Município de Presidente Kennedy. Paredes, portas, janelas, altar, santíssimo, as eiras na borda do telhado e os púlpitos permanecem com a arquitetura original. Anualmente, entre os dias 1 e 5 de agosto, a paróquia realiza a tradicional festa de Nossa Senhora das Neves, atraindo cerca de 50 mil visitantes e devotos de todo o país. A Igreja Nossa Senhora das Neves está localizada nas proximidades do porto. E para o Porto Central, apoiar a cultura local é garantir a preservação da identidade brasileira e a história da região, razão pela qual vem apoiando a implementação de projeto paisagístico no entorno da igreja e melhoria na sua infraestrutura de acesso (CAPIXABA DA GEMA, 2017, p. 05).

No que diz respeito ao patrimônio histórico-cultural imaterial, aquele que não é tangível, é intocável, porém, vivo, há que se valorizar o resgate da memória de um povo que o diferencia dos demais, suas raízes, crenças e manifestações artísticas. Neste enredo é de suma importância traçar a definição de cultura, seu valor para o seu povo que a possui e sua necessidade de proteção. No entendimento de Clever Vasconcelos, (2017, p. 940) cultura é palavra polissêmica, e se apresenta em duas acepções distintas:

a) comum (ou vulgar): a cultura é todo fazer humano, incluindo a aptidão espiritual. Daí as manifestações artísticas, poéticas, intelectuais, musicais etc. Essa primeira acepção está no direito brasileiro nas Cartas de 1934, 1946, 1967 e na EC n. 1/69, repetindo-se na Constituição de 1988 no art. 215; b) etnográfica (ou técnica): cultura é o conjunto de hábitos do homem na vida em sociedade, condicionando seu comportamento, suas reações e modo de ser. Neste aspecto entram os costumes e o *modus vivendi* do ser humano. Nessa acepção, exsurge a terminologia Constituição Cultural, para exteriorizar a ideia de aptidão, origem do povo, seu potencial de expressão, sua memória histórica, filosófica e sociológica (VASCONCELOS, 2017, p. 941).

Por conseguinte, importa destacar a importância histórico-cultural das Comunidades Quilombolas que mantêm em pleno vigor a tradição e a cultura negra no município de Presidente Kennedy/ES. Localizadas na região da Cacimbinha e Boa Esperança, no interior da cidade, as Comunidades Quilombolas abrigam cerca de 500 famílias, preservando o legado pertencente às coletividades rurais. Foi apenas no ano de 2005 que as respectivas comunidades alcançaram o reconhecimento de seu território e a certidão de possuidores da terra, todavia sabe-se que os quilombolas adentraram à região há muito tempo.

Conforme relatos históricos, os quilombolas são remanescentes dos povos escravos, de pele negra, que batalharam e fugiram para escapar dos abusos que sofriam no Rio de Janeiro durante a escravidão. Por meio das ações sociais, as comunidades Quilombolas adquiriram determinada renda para fomentar a alimentação das escolas, desenvolvendo projetos de cooperativa agrícola familiar, criando a Associação de Moradores Quilombola e, ainda, a legislação municipal que determinou que o dia 20 de novembro seja o dia da Consciência Negra na cidade de Presidente Kennedy/ES.

A título exemplificativo, como benefícios, as comunidades lograram êxito na melhoria do calçamento de suas ruas, das redes elétricas e abastecimento de água, internet, posto de saúde e no transporte escolar coletivo (FOLHA VITÓRIA, 2017, s.p.). No entanto, ainda atualmente, as comunidades Quilombolas lutam por reconhecimento.

O próprio Jornal local, conhecido como “Kennedy em Dia”, dirigido por Fábio Jordão, cobriu o 3º Evento Cultural Quilombola realizado em Cacimbinha, em 07 de dezembro do ano de 2015. Consta que a Shell realizou a correspondente celebração juntamente com o QUIPEA (Quilombos no Projeto de Educação Ambiental), havendo representantes de mais de 20 (vinte) comunidades localizadas nos Estados do Espírito Santo e do Rio de Janeiro. Além do intercâmbio entre as comunidades, a festividade trouxe o fortalecimento e a promoção da autonomia da população Quilombola (JORDÃO, 2015).

Sobre o QUIPEA (Quilombos no Projeto de Educação Ambiental), o jornalista esclarece que é “uma condicionante do licenciamento ambiental federal para as atividades de exploração e produção de petróleo e gás natural da companhia Shell” (JORDÃO, 2015, s.p.). Acerca do exposto, o jornalista ressalta:

Com forte atuação na Bacia de Campos, a Shell escolheu trabalhar com as comunidades quilombolas pela presença importante na área de influência de suas operações, uma vez que é um território historicamente ocupado pelo trabalho escravo. A companhia identificou que essas comunidades são afetadas por impactos como migração interna, ocupação desordenada do solo urbano e pelo grande fluxo de pessoas em busca dos empregos e renda gerados pela indústria do petróleo, fatores que ameaçam a preservação dos sítios históricos naqueles municípios (JORDÃO, 2015, s.p.).

Desse modo, observa-se que são várias as possibilidades de trabalho com a História Local no município de Presidente Kennedy/ES, como estratégia de aprendizagem, segundo Schmidt e Cainelli (2009), sendo: a possibilidade de inserir o aluno na comunidade da qual é parte, criando a historicidade e a identidade dele; despertar atitudes investigativas, com base no cotidiano do aluno.

O ensino de História voltado para a História Local capacita o aluno para refletir sobre a realidade que o cerca e seus diferentes níveis, econômico, político, social e cultural; o espaço menor possibilita ao aluno a visão de continuidade e diferenças com as evidências de mudanças, conflitos e permanências e; a História Local pode instrumentalizar o aluno para uma História da pluralidade, onde todos os sujeitos da História tenham voz.

Para Paulo Freire (1996), o educador tem o dever de respeitar os saberes que o educando já possui como também questionar junto deles a existência de alguns saberes dentro do conteúdo, introduzindo temáticas referentes ao lócus do qual faz parte. Desta maneira, a discussão de conceitos ligados a História Local é uma forma de construção e manutenção do Patrimônio Cultural de uma cidade (FREIRE, 1996).

Por fim, infere-se que o ensino de História Local dentro do município pode acontecer de diversas maneiras: por meio de fotografias, filmagens de construções e melhorias feitas na cidade, por meio da apresentação de textos feitos por escritores locais, reportagens jornalísticas que mostram a evolução do município e os investimentos que estão sendo feitos na cidade.

Assim sendo, por meio da apresentação de tais materiais, os alunos conseguem tirar suas conclusões e fazer questionamentos com as informações repassadas. Com isto, os alunos são capazes de confrontar o passado e o presente e entender como ele faz parte de um todo, como é integrante da História que vai se desdobrando e acontecendo ao longo dos anos (THEOBALD, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, a ótica escolar do ensino de História Local evidencia-se na compreensão pelos profissionais da educação da relevância sobre o entendimento a respeito da formação da consciência histórica dos indivíduos, o que possibilita construir identidades, elucidar o hoje, intervindo de maneira ativa na sociedade contemporânea.

É necessário o ensino de História no processo de desenvolvimento da identidade individual frente as suas relações pessoais com a coletividade, a fim de que o aluno seja capaz de estabelecer a conexão necessária entre as gerações passadas e futuras, ressaltando sua efetiva participação social.

Em função disso, uma abordagem teórico-metodológica experimental que discorra acerca das vivências do aluno é necessária para trazer suas memórias como sujeito participante integral dos segmentos sociais.

Compreender a disciplina de História não consiste em um evento isolado, mas engloba analisar uma série de evidências do passado, de maneira que seja viável a reconstrução histórica dos acontecimentos em determinado momento. Aprender as noções de tempo e suas diversas complexidades favorece o desen-

volvimento integral do aluno com o senso de cidadania necessário, no sentido de discernir as possibilidades e limitações de sua vivência na realidade histórica em que está inserido. Para tanto, é imprescindível a utilização de metodologias de aprendizagem adequadas para o levantamento desse conhecimento, a fim de que o discente tenha um olhar mais amplo e consciente a respeito de si mesmo e da sociedade em geral.

Com a realização da pesquisa observou-se que, de um modo geral, os professores de História do Município de Presidente Kennedy/ES compreendem em que consiste o estudo sobre História Local, possuindo segurança em conceituar e trazer a importância desta temática no contexto educacional nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Identificou-se a presença de concepções teóricas bem firmadas a respeito de identidade histórica e pedagógica dos professores de História, percebendo-se certa preocupação em trazer para a sala de aula aspectos específicos da realidade histórica local.

Todavia, quanto ao exercício prático do conteúdo em sala de aula, demonstrou-se que os profissionais não proporcionam de maneira efetiva o conhecimento necessário acerca da História Local. Concluiu-se pela ausência de metodologias adequadas para as ações práticas no processo de ensino e aprendizagem.

Verificou-se junto aos professores de História do município de Presidente Kennedy/ES que a História Local é pouco desenvolvida em sala de aula, apesar de todos possuírem plena consciência da importância dessa discussão. Sobre o desenvolvimento de atividades envolvendo a História Local com os alunos, somente metade dos entrevistados responderam de maneira positiva, enquanto que a outra metade apontou que nunca fez esse tipo de atividade.

É preciso traçar novas metodologias para o ensino de História e de História Local no Ensino Fundamental – Anos Finais, para que o aluno veja sentido nos conteúdos que a disciplina oferta.

Portanto, ao empregar metodologias ativas voltadas para o destaque na

História Local, os professores podem contribuir para que os alunos não tenham uma visão parcial da História, tendo uma visão ingênua de fatos e acontecimentos locais. Isto demonstra que o ensino de História Local não pode ser engessado ou estanque, deve contemplar a totalidade do ensino, a formação global do aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC/SEF, 2017.

CAPIXABA DA GEMA. **Igreja das Neves em Presidente Kennedy/ES (2017)**. Disponível em: <<https://www.capixabadagama.com.br/igreja-das-neves-em-presidente-kennedy-es/>>. Acesso em: 03 set. 2021.

FERNANDES, Florestan. **Entrevista a Fátima Murad**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 7(1-2): 185-195, outubro de 1995.

FOLHA VITÓRIA. **Comunidades Quilombolas mantém viva tradição e cultura negra em Presidente Kennedy - Apesar das conquistas ao longo dos anos, as comunidades ainda lutam por reconhecimento, e no interior do município, eles optaram por não comemorar a data do 13 de maio**. Disponível em: <<https://amp.folhavoria.com.br/geral/noticia/05/2017/comunidades-quilombolas-mantem-viva-tradicao-e-cultura-negra-em-presidente-kennedy>>. Acesso em: 08 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22a.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERMINARI, Geyso; BUCZENKO, Gerson. **História Local e Identidade: um estudo de caso na perspectiva da educação histórica**. In: Revista História & Ensino, Londrina, v. 18, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 2012.

GOUBERT, Pierre. **História Local. Revista Arrabalde – Por Uma História Democrática**. Rio de Janeiro. n. 1, maio/ago, 1988.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Presidente Kennedy/ES. Cidades e Estados - 2020.** Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/presidente-kennedy.html>>. Acesso em: 01 set. 2021.

JORDÃO, Fábio. Kennedy em Dia. **Evento Cultural Quilombola é realizado em Cacimbinha.** Disponível em: <<https://kennedyemdia.com.br/noticia/1800/3--evento-cultural-quilombola-e-realizado-em-cacimbinha>>. Acesso em: 27 set. 2021.

NIKITIUK, Sonia. **A História Local como instrumento de formação.** Disponível em: <<https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/4214/78048.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 set. 2021.

PRESIDENTE KENNEDY. **Comunidades Quilombolas mantém viva a tradição e a cultura negra em Presidente Kennedy.** Disponível em: <<https://www.presidentekennedy.es.gov.br/noticia/ler/1601/comunidades-quilombolas-mantem-viva-tradicao-e-cultura-negra-empresidente-kennedy>>. Acesso em: 29 set. 2021.

RÜSEN, John. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2009.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **Fundamentos e Metodologia do Ensino de História.** Editora Fael: Curitiba, 2010.

VASCONCELOS, Clever. **Curso de Direito Constitucional.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

CONTRIBUIÇÕES DO FISIOTERAPEUTA NO TRABALHO DOS CUIDADORES DE ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL NO MUNICÍPIO DE MUQUI-ES

Sirlene de Oliveira Mario Inacio
José Roberto Gonçalves de Abreu

1. INTRODUÇÃO

No decorrer da história da educação, foram observadas várias transformações no âmbito da educação especial, e com ela surge uma nova perspectiva na área da Inclusão Social, na qual, o modelo de “atendimento” da educação inclusiva: era vista e tratada de maneira diferenciada da educação contemporânea, devido às “limitações e capacidades” dos alunos com necessidades educativas especiais, fazendo com que estes educando fossem excluídos de um determinado contexto social, porém, esse quadro vem sendo revertido, pela chamada “educação inclusiva” (GLAT e FERNANDES,2003).

As discussões acerca da educação inclusiva impulsionaram novas reflexões em relação à presença de alunos com diferentes necessidades educacionais no espaço escolar. Da constatação de limitações e da tentativa de adequação dessas diferenças ao padrão estabelecido pelo sistema escolar, centrando as impossibilidades na própria pessoa, passou-se a uma concepção de que todos somos parte de um sistema educacional discriminatório, no qual, ambientes precisam se adequar aos alunos reais, eliminando obstáculos e oportunizando a participação de todos nos diferentes espaços escolares (CARVALHO, 2006; MITTLER, 2003).

A inclusão escolar de crianças com algum tipo de deficiência é fato recente na educação brasileira (GOMES; BARBOSA, 2006), resultando em desconhecimento sobre seus benefícios, tanto entre os educadores quanto entre

os pais. Apesar de a ação educacional estar respaldada nas leis e apresentar grandes avanços, esse é um processo que apresenta inúmeras dificuldades, sendo um grande desafio a ser superado por todos aqueles que nele estão envolvidos (MENDES, 2006).

Ademais, o aumento das matrículas do público alvo da educação especial em classes comuns, ampliou, num período de 11 anos, de 376 mil para 1,1 milhão, o que representa um aumento de 190,3%. Segundo o Censo Escolar de 2019, 87,2% dos estudantes do público alvo da educação especial estavam matriculados em classes comuns e 12,8% em escolas especializadas.

Diante dessa realidade, a possibilidade da entrada da criança com deficiência no ambiente escolar parece ser recebida pelos pais, em um primeiro momento, com muita apreensão e medo. Esse temor é ainda reforçado pela atitude de algumas escolas comuns que se sentem despreparadas para incluir essas crianças no ambiente escolar e pouco aptas para enfrentar o desafio de uma educação focada no desempenho funcional, e não nas limitações iniciais ou permanentes da criança com deficiência (REY, 2007).

A paralisia cerebral (PC) é a causa mais comum de deficiência física grave dentre a variedade de distúrbios que prejudicam seriamente o desenvolvimento da função motora na infância que se manifesta na primeira infância, usualmente antes dos 18 meses de idade (REY, 2007).

Segundo as autoras Vagula e Vedoato (2014, p. 67 apud PIRES, BLANCO, OLIVEIRA, 2007, p. 138), para muitas crianças não é possível virar a página do livro e alguém precisa estar atento para ajudá-las; para outras, é preciso uma adaptação para segurar o lápis e a fixação do papel com fita adesiva no tampo da mesa ou carteira escolar. No trajeto de casa para a escola, nos deslocamentos em transportes coletivos, esses alunos encontram, comumente, dificuldades com a segurança pessoal, requerendo frequentemente um acompanhante.

O cuidador escolar é o profissional que está inserido na interdisciplinaridade de diversas áreas do conhecimento, para inserir o educando com necessidades

educativas especiais no contexto escolar, colaborando assim, com a perspectiva da educação inclusiva. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão à Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), foi reapresentado à comunidade escolar o profissional de apoio escolar, que atuará nas atividades de alimentação, locomoção e higiene do estudante com deficiência, além de atuar em outras atividades escolares em que sua presença seja necessária.

O Fisioterapeuta tem papel preponderante no ambiente escolar uma vez que poderá por meio de suas atribuições e conhecimento específicos, propor mudanças e inovações não somente externa como internamente, possibilitando melhores condições de acesso e permanência do portador de deficiência física proporcionando sua inclusão no ambiente escolar e assim melhorando a sua qualidade de vida (TAGLIARI et al., 2006).

Nos últimos anos vem aumentando a preocupação de profissionais brasileiros para com o bem estar físico e psicológico de indivíduos que cuidam de alunos, público alvo da educação especial, fragilizados e de alta dependência. Durante meu percurso profissional observei a necessidade de intensificar ações voltadas no cuidado aos pacientes com necessidades especiais, e uma delas é a Paralisia Cerebral (PC).

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, com a inclusão do Programa Saúde na Escola os profissionais da saúde tiveram a oportunidade de atuar juntos para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino (BRASIL, 2008).

Dessa forma o Programa Saúde na escola, pode favorecer em muito na capacitação, acompanhamento e orientação aos cuidadores dos alunos que apresentam necessidades especiais como a paralisia cerebral. A atuação conjunta do fisioterapeuta com o trabalho do cuidador pode contribuir em muito para o sucesso de um bom prognóstico no desenvolvimento da criança com paralisia cerebral no ambiente escolar.

Tem-se como objetivo desta pesquisa investigar as contribuições do fisioterapeuta, no trabalho dos cuidadores (as), dos alunos público alvo da educação especial com Paralisia Cerebral de forma a contribuir com o processo de formação continuada na rede de ensino municipal do município de Muqui-ES.

2. METODOLOGIA

Este estudo se propôs a investigar as contribuições do fisioterapeuta, no trabalho dos cuidadores (as), dos alunos com Paralisia Cerebral de forma a contribuir com o processo de formação continuada na rede de ensino municipal do município de Muqui-ES.

E especificamente; Verificar o vínculo profissional entre o fisioterapeuta e o cuidador público alvo na educação especial no Programa Saúde na Escola do município de Muqui-ES. Identificar as ações desenvolvidas pelo cuidador e o fisioterapeuta na rede de ensino municipal do município de Muqui-ES. Realizar a formação continuada, favorecendo o desempenho funcional do aluno com Paralisia Cerebral e Contribuir com o um guia para o cuidador para o processo de formação continuada dos cuidadores de alunos publico alvo da educação especial na rede de ensino municipal do município de Muqui-ES.

Nesse sentido, a pesquisa se constitui como um instrumento metodológico de natureza qualitativa e descritiva, importante para colocar em colaboração do profissional fisioterapeuta e do cuidador na implementação de ações didático-pedagógicas que possam fazer frente ao processo de inclusão de alunos com Paralisia Cerebral na Educação Especial.

A pesquisa envolveu a participação de 10 cuidadores de alunos público alvo da educação especial diagnosticados com Paralisia Cerebral que atuam na educação especial do município de Muqui-ES. Constituem os sujeitos deste estudo: o fisioterapeuta, que trabalha na Unidade de Saúde do município, os cuidadores que atuam na rede de ensino do município.

Considerando a pandemia do novo coronavírus a intervenção do fisioterapeuta junto ao cuidador no ambiente escolar, obedeceu todos os protocolos de medidas sanitárias contra a COVID 19 conforme orientação do Ministério da Saúde, respeitando o distanciamento social, uso de máscaras, utilização de álcool 70%, onde terão preferências as intervenções voltadas as atividades remotas e as tecnologias acessíveis por parte do fisioterapeuta e do cuidador como apresentadas na pesquisa, de modo a não prejudicar o andamento e a contribuição do projeto.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Contribuição do fisioterapeuta no trabalho do cuidador

Ao investigar a contribuição do fisioterapeuta junto ao trabalho do cuidador no processo de inclusão de indivíduos com paralisia cerebral na educação especial, estima-se que as mediações realizadas sejam fundamentais para inclusão do aluno nas aulas e na contribuição do seu desenvolvimento sensitivo e motor, como sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem, evitando prejuízo na execução das tarefas, para otimização da comunicação e da integração social do sujeito.

A atuação do fisioterapeuta na escola se faz principalmente sob a ótica da restrição de participação, na tentativa de adequar o ambiente de acordo com a capacidade do aluno e, também, intervir no campo social, modificando, de certa forma, atitudes e posicionamentos da comunidade escolar. Para tanto, este deve intervir e auxiliar no processo de inclusão por meio de ações educativas junto aos funcionários da escola, pais e alunos através de uma interação mútua, compreensiva e indispensável; eliminação de barreiras arquitetônicas e melhora da acessibilidade; adaptações de materiais e mobiliário; bem como habilitar o aluno com deficiência física com posturas favoráveis à realização das tarefas escolares (DURCE, 2006; REGINATO, 2005; MCEWAN; SHELDEN, 1995; SELLERS, 1980).

Assim, as aulas no atendimento educacional a alunos com necessidades especiais requerem a contribuição do profissional fisioterapeuta para o trabalho do cuidador no que tange a melhora do desempenho do aluno com Paralisia Cerebral no ambiente escolar. Estima-se, também, que a pesquisa trará contribuições para o fortalecimento a educação numa perspectiva inclusiva dos alunos e percepção dos envolvidos na pesquisa de que cada aluno tem tempo e modo para aprender próprios e que cada pequeno avanço escolar deve ser valorizado, trazendo assim maior confiança para o profissional cuidador no seu processo de trabalho.

Na reabilitação das crianças com Paralisia Cerebral devem ser englobadas as orientações familiares, deve estar presente o estímulo a partir dos potenciais habilidades da criança. É muito importante para o fisioterapeuta que trabalha principalmente com crianças com patologia neurológicas, adotar o papel de formador/orientador para a família, deve instruir a mesma de qual é a melhor forma de manuseio em casa para se evitar possíveis complicações musculoesqueléticas associadas a posturas e deformidades.

A falta de orientação pode constituir um obstáculo no processo de intervenção fisioterapêutica e no desenvolvimento neuropsicomotor da criança, por isso é o papel do fisioterapeuta é orientar os cuidadores de forma a elaborar um guia de orientação em casa. Esse tipo de atendimento contribui para a inclusão escolar na medida em que são realizadas orientações e trocas de informações entre os cuidadores e os fisioterapeutas, entretanto, essa colaboração seria mais efetiva se houvesse um espaço permanente de debate, reflexão e troca de experiência entre profissionais, trabalhando juntos na escola (BERSCH; BOCK, 2011; BRASIL, 2005, 1997; UNESCO, 2001).

Para Lima & Silva e Mazzotta (2009) os fisioterapeutas estão a cada dia mais envolvidos na inclusão escolar e na participação dos alunos na educação especial, pelo fato de o objeto de estudo do fisioterapeuta ser o movimento humano e as alterações do mesmo, torna-se preparado para facilitar a inclusão escolar de crianças com deficiência física e/ou múltipla e torná-la

mais capaz e inserida na sociedade. Além disso, podem ser aliados no processo de inclusão e capacitação dos profissionais das escolas e de orientação aos pais/familiares. Com relação aos profissionais da escola, esses muitas vezes relatam despreparo, ou apresentam resistência para aceitar a inclusão dos alunos devido às suas dificuldades.

As principais recomendações fornecidas por Nancie (2000), e Felice e colaboradores (2011 pag. 55 e 56), que serão desenvolvidas como propostas terapêuticas com os cuidadores são:

O BRINCAR: A utilização dos brinquedos e criatividade de brincadeiras estimula a percepção das diferentes formas e texturas existentes, aumenta a concentração e desenvolve principalmente as habilidades manuais, intelectuais, emocionais, de comunicação e habilidades motoras finas e grossas.

TREINO DE HIGIENE: Este processo leva tempo e requer paciência para uma criança normal, e numa criança com Paralisia Cerebral devido aos problemas que apresentam este processo pode ser mais demorado ainda, e nesses casos o importante é que a criança seja estimulada a tentar e fazer as coisas no seu próprio tempo. Os pais precisam estar disponíveis para transmitir segurança a criança, criar uma rotina de ida à casa de banho com intervalos regulares.

Deve-se explicar à criança o porquê do ato, ajuda na cooperação da mesma, e o que se espera que ela faça. Elogiar quando esta consegue comportar-se como esperado serve como incentivo.

AO DAR BANHO: Na hora do banho é preciso ensinar a cooperar, deve-se usar uma superfície antiderrapante para se evitar quedas, sempre que tiverem tempo devem usar brincadeiras interativas na hora do banho por ser um momento relaxante e descontraído é uma boa oportunidade para criança aprender através da brincadeira.

AO VESTIR: Na hora de vestir e despir a criança deve-se escolher uma posição que minimize movimentos que promovem principalmente a espasticidade, recomenda-se decúbito lateral (de lado) e não em decúbito dorsal (de barriga para cima) porque quando prolongada promove ainda mais os padrões espásticos, dar oportunidade da criança ajudar durante este processo ajuda-a a praticar e usar as habilidades que tem. Quando a criança se torna continente e independente, é fundamental o uso de roupas acessíveis, como por exemplo utilizar calças e calções com reguladores na cintura, e sapatos ajustáveis. Em casos da criança ser muito rígida, pode ser mais fácil separar as pernas e trocar a fralda da criança na postura deitada de lado.

A melhor posição será a que a criança se sentir mais confortável, o que pode ser identificado pela expressão facial da mesma.

- Criança deitada de barriga para baixo para ser vestida, esta posição é indicada principalmente para crianças com forte padrão extensor (cabeça e troncos jogados para trás), pois favorece a flexão da cabeça e do tronco.
- Criança deitada de lado para ser vestida, nesta posição é mais simples trazer a cabeça e os ombros para frente, ficando mais fácil estender o cotovelo, permitindo a vestimenta de blusas com manga realizando menos esforços.
- Da mesma forma, as pernas e os pés se dobram mais facilmente, simplificando os atos de vestir a calça e calçar meias e sapatos.

ALIMENTAÇÃO: Há que se ter cuidado com a escolha das posições, tipo de talheres e alimentos, uma vez que estas crianças muitas vezes não apresentam controle da cabeça, boca, tronco e membros superiores. A posição da cabeça é importante durante a alimentação. A comida deve ser oferecida “de frente”, na direção da pessoa que está sendo alimentada. A colher deve ser mantida na horizontal.

- Alinhar a cabeça, trazendo-a ligeiramente para frente
- Alinhar o corpo

- Posicionar os pés.
- A melhor colher é a arredondada e rasa. Não use colheres longas ou pontudas porque podem provocar engasgos. É aconselhável usar uma colher forte e de metal.
- Nomear os alimentos, identificar as cores, fazer sentir o aroma da comida são formas prazerosas e benéficas de estimulação para a mesma.
- Prato fundo com borda alta vertical.
- A borda facilita apanhar o alimento na colher.
- Tapete ou esteira antiderrapante
- Posicionar embaixo do prato, evitando que este deslize
- O copo plástico com abertura em um dos lados para o nariz, observar que a abertura possibilita a inclinação do copo até as últimas gota.

MOBILIZAÇÃO ARTICULAR: O objetivo é prevenir ou reduzir as contraturas e deformidades, consiste na produção de movimento de um segmento corporal dentro da amplitude de movimento de forma homogênea e rítmica, repetida de 5 a 10 vezes.

ALONGAMENTO MUSCULAR: É usado para aumentar a flexibilidade das fibras musculares, promover melhor performance e/ou reduzir o risco de trauma. A forma estática é a mais usada por sua simplicidade de execução e menor potencial de trauma. Na literatura não há um consenso quanto aos parâmetros para a aplicação do alongamento, variando o tempo para a manutenção da posição final entre 7 a 60 segundos e o número de repetição de 1 a 10 vezes.

FORTALECIMENTO MUSCULAR: Os exercícios de fortalecimento isométrico, isotônico e isocinético e a combinação dos exercícios isotônicos com peso aumentam a performance muscular nestes indivíduos por equilibrar as forças nas articula-

lações entre os músculos agonistas e antagonistas, estudos clínicos evidenciam que programas de exercícios domiciliares de fortalecimento musculares, com prática diária são uma estratégia efetiva e viável no aumento da força muscular.

CONTROLE POSTURAL: Pode ser estimulada através do posicionamento postural, a criança precisa aprender a movimentar-se e equilibrar-se para ter a oportunidades de ganhar novas experiências e habilidades, podendo ser incentivadas através de posicionamento corporal. Fique ao lado da pessoa a ser auxiliada e passe um braço por detrás de sua cintura. Ampare-a segurando o outro braço

• **Transferência para sentado**

Coloque seu braço entre o ombro e a cabeça da pessoa.

Traga suas pernas para fora ao mesmo tempo.

Eleve seu tronco, mantendo a coluna reta.

• **Transferência para de pé**

Apóie os pés da pessoa no chão ou superfície.

Abrace-a por debaixo dos braços.

Mantenha um dos pés à frente e outro atrás enquanto realiza a transferência.

Eleve a pessoa usando seu corpo como uma “alavanca”.

Estas orientações servem para ampliar o processo terapêutico além do espaço físico e do tempo de sessão, a melhora obtida durante o tratamento pode ser continuada e reforçada em casa, mas não deve ser considerada substituta da Fisioterapia. A proposta final para a pesquisa é o desenvolvimento de uma formação continuada para munir os cuidadores de informações imprescindíveis sobre as várias especificidades dos alunos, bem como as práticas terapêuticas adequadas, qualificando-os para o manejo do desenvolvimento motor e sensitivo do aluno na educação especial.

Desta forma será proposto o desenvolvimento de uma guia para o cuidador onde ficará disponibilizado no site da prefeitura para que os profissionais que já trabalham tenham acesso ao material e para aqueles que iram ingressar na inclusão escolar. A atuação conjunta do fisioterapeuta e do cuidador torna-se indispensável para o desenvolvimento da criança com Paralisia Cerebral. Os pais, como principais cuidadores, tornam-se atores principais no processo de inclusão, na medida em que viabilizam ou não o acesso às informações sobre seus filhos e, principalmente, a participação destes na escola.

Sabe-se que o trabalho com essas crianças pode durar anos e envolver o trabalho de uma equipe multidisciplinar. Nesse sentido, verificar a evolução a curto prazo do tratamento é uma ferramenta de interesse dos profissionais e pesquisadores que lidam com a avaliação e tratamento na Paralisia Cerebral.

Com relação aos profissionais da escola, esses muitas vezes relatam despreparo, ou apresentam resistência para aceitar a inclusão dos alunos devido às suas dificuldades. Com relação aos pais é comum que sejam descrentes das potencialidades dos filhos com deficiência. Embora a condição da paralisia cerebral possa resultar em alterações de certa forma previsíveis no sistema musculoesquelético, as manifestações funcionais dessa condição devem ser avaliadas individualmente, uma vez que o desempenho funcional é influenciado não só pelas propriedades intrínsecas da criança, mas também pelas demandas específicas da tarefa e pelas características do ambiente no qual a criança interage.

Para efetivação das ações educativas, o envolvimento de todos os atores é condição ímpar para o pleno exercício da saúde, contudo no contexto que envolve o Programa Saúde na Escola, um dos desafios para a implementação é capacitação dos profissionais de educação para trabalhar com educação para a saúde. Dessa forma, a introdução de um acompanhamento interdisciplinar e o trabalho conjunto do fisioterapeuta com o cuidador, pode oferecer mais confiança para a escola, para o aluno e para os familiares.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aponta para importância de se investir em momentos de formação para os cuidadores das escolas da rede de ensino do Município de Muqui, conseqüentemente, da equipe de Educação Especial se coloca uma ação necessária para um aprofundamento dos conhecimentos sobre as políticas de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Dessa forma, buscou-se fazer um apanhado sobre o cuidador escolar, investigando o que os documentos legais tecem a seu respeito e qual é a sua função no ambiente escolar, com o intuito de compreender melhor esse assunto tão pouco discutido, todavia, de grande relevância, pelo fato do cuidador ter um papel importante na construção de uma educação inclusiva.

Refletindo sobre a problemática, que se deu em compreender como o nível de capacitação do cuidador escolar interfere nas práticas da educação inclusiva e observando as respostas do questionário virtual, foi possível ponderar que a capacitação voltada a esse profissional, de alguma forma, interfere nas práticas da educação inclusiva. Quanto mais capacitação, mais chances haverá de ações inclusivas por parte deste profissional, pois terá conhecimento e propriedade para interferir de maneira consciente nas práticas escolares.

A presente pesquisa alcançou o seu objetivo geral, pois, a partir do questionário realizado foi possível entender como o cuidador escolar compreende a educação inclusiva. Assim também, fez-nos refletir sobre a importância de possíveis capacitações, dispondo com que esses profissionais tenham mais entendimento sobre sua área de atuação, para a contribuição do desenvolvimento da criança com Paralisia Cerebral.

Portanto, diante dessa realidade vivenciada percebemos que importância da presença do Cuidador de Pessoa na sociedade é hoje uma realidade indiscutível. Sejam idosos, adultos, jovens ou crianças, o Cuidador cada vez mais se faz necessário para garantia de uma melhor qualidade de vida àqueles que necessitam de apoio para um conjunto grande de atividades no seu cotidiano. É preciso, portanto, fortalecer essa atividade profissional, que é em si um fator de humanização para a sociedade.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de atenção básica. Cadernos de Atenção Básica. Saúde na escola. Brasília: Ministério da Saúde; 2008.

BRASIL. Ministério Público Federal. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2. ed. rev. e atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. 59 p.

CARVALHO, A. I. Princípios e prática da promoção da saúde no Brasil. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 4-5, jan. 2006.

FERNANDES, E. M. Construtivismo e Educação Especial. Revista Integração. M EC /SEESP, 5 (11), pg 22-23, 1994 _____. “Educação para todos -- Saúde para todos”: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção à pessoas portadoras de deficiências. Revista do Benjamim Constant, 5 (14), pg. 3-19, 1999.

FELICE T, COTINDA V; ZAMBON M; PERES P; GIL K, MATTA D. Manual de orientação domiciliar ao cuidador da criança com Paralisia Cerebral. Interbio v.5 n.1 2011.

FONSECA, J. (2012). História da fisioterapia em Portugal (da origem a 1966).

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 12, n. 1, p. 85-100, jan./abr. 2006.

MAZZOTTA, M J. S. Fundamentos da educação especial. São Paulo: Livraria Pioneira, 1997.

_____. Ministério da Saúde; Ministério da Educação. Programa Saúde na Escola. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008b

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Obesidade/Ministério da Saúde*. Brasília, 2006c. 108 p.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 1, p. 85-100, jan./abr. 2006.

GOMES, C.; REY, F. L. G. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 27, n. 3, p. 406-417, set. 2007.

GLAT, R. Um enfoque educacional para a Educação Especial. *Fórum Educacional*, 9 (1), pg. 88-100, 1985.

_____. *Somos Iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1989.

SILVA, Carlos dos Santos. *Promoção da saúde na escola: modelos teóricos e desafios da intersectorialidade no município do Rio De Janeiro*. 2010. Tese (Doutorado em Saúde Pública). Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, 2010.

TAGLIARI, C.; TRÊS, F.; OLIVEIRA, S. G. D. Análise da acessibilidade dos portadores de deficiência física nas escolas da rede pública de Passo Fundo e o papel do fisioterapeuta no ambiente escolar. *Revista Neurociências*, v. 14, n. 1, p. 10-14, 2006.

MARKETING DIGITAL EM MICROS E PEQUENAS EMPRESAS

Thiago Coelho Scherrer de Souza
Sara Dousseau Arantes

INTRODUÇÃO

A principal função do marketing é estabelecer as necessidades e desejos do mercado alvo, com o intuito de proporcionar a satisfação do cliente de formar mais eficaz que os rivais (ARMSTRONG, 2000). Para Churchill Jr. e Peter (2005), o cliente é o objetivo essencial do marketing e compreender suas necessidades é o ponto principal para o sucesso de uma boa estratégia de marketing.

Os frequentes avanços tecnológicos, principalmente na área de comunicação, são vistos pelas empresas como uma ferramenta estratégica para criar laços com seus clientes. O desenvolvimento da internet tem modificado a forma como as informações são obtidas e transmitidas. As informações fazem parte do cotidiano das pessoas, e a tecnologia possibilita que a comunicação seja imediata (PIZA, 2012).

Antes da internet o marketing era visto como uma ferramenta de comunicação em massa, era impactante, porém era difícil ter uma comunicação de via dupla, não se ouvia muito o consumidor, hoje, porém a internet deu voz ao cliente (CARVALHO, 2015). Os clientes estão cada vez mais exigentes e informados, e se utilizam da internet para tirar dúvidas sobre as empresas, produtos e serviços. Por isso é importante que a empresa seja capaz de conquistar e fidelizar clientes.

As empresas se preocupam com o que os consumidores falam delas, pois um consumidor falando bem de um produto ou serviço, vale mais, que uma propaganda feita por uma empresa (CARVALHO, 2015). Diante dessa nova realidade mercadológica, o marketing tem se adequando as novas formas de comunicar nesse mundo cada vez mais digital.

As empresas perceberam o poder que as redes sociais têm na promoção da sua marca, dos seus produtos e serviços, bem como para a captação de sugestões, elogios e críticas, e a partir de então, se utilizam dessa ferramenta, por ser de baixo custo e de longo alcance. Por essa razão o marketing cada vez mais tem utilizado as redes sociais como ferramenta para atrair consumidores de diferentes regiões geográficas (SARAIVA, 2019).

O marketing digital pode ser entendido como todo marketing que é realizado dentro das plataformas digitais, como redes sociais, sites e aplicativos (PEÇANHA, 2019). O brasileiro fica em média 3 horas e 31 minutos por dia conectados as redes sociais, e o facebook foi a rede social mais usada pelos brasileiros em 2020, seguindo pelo whatsapp, youtube e instragram (VOLPATO, 2021).

O marketing digital é fundamental para o desenvolvimento das empresas, porém, a grande segmentação e variedade de plataformas para esse serviço torna a escolha da melhor ferramenta uma tarefa laboriosa (ESPANHOL; MOREIRA; COSTA, 2021). A maioria das grandes empresas possuem um departamento específico que gerencia as estratégias de marketing, porém, as empresas menores geralmente não têm este suporte e as escolhas são muitas vezes empíricas, o que pode limitar a eficiência da ferramenta e causar o efeito contrário ao pretendido.

Os empreendimentos de menor porte, como as micro e pequenas empresas geralmente não possuem o suporte técnico e financeiro necessário tanto para a escolha da melhor ferramenta, quanto para o seu gerenciamento (VICTORINO *et al.*, 2020). Portanto, ações que visem apoiar as micro e pequenas empresas quanto ao marketing digital são importantes para o desenvolvimento regional. Segundo o site do Sebrae (2020), 98,5% das empresas privadas brasileiras são micro e pequenas empresas, sendo elas responsáveis por 54% dos empregos e 27% do produto interno bruto (PIB), o que as levam a serem importantes para o desenvolvimento econômico e social do Brasil.

As micro e pequenas empresas geralmente não possuem o suporte técnico e financeiro necessário não só para a escolha da melhor ferramenta, mas

principalmente, para o seu gerenciamento. As micro e pequenas empresas têm consciência da importância do marketing digital, porém não estão utilizando de forma adequada ou não fazem o devido monitoramento das suas redes sociais, conforme evidenciado no estudo de Victorino *et al.* (2020). Neste estudo foi demonstrado que os principais obstáculos para utilização do marketing digital são a falta de tempo e a inabilidade para a elaboração de conteúdo, bem como o monitoramento das ações e os investimentos necessários para sua efetivação.

MARKETING TRADICIONAL X MARKETING DIGITAL

O que é o marketing?

O marketing pode conceituado como sendo “[...] a área do conhecimento que engloba todas as atividades concernentes a relação de trocas orientadas para a criação de valor dos consumidores [...]” (LAS CASAS, 2009, p.15). Pode ser visto como “[...] um processo social e gerencial pelo qual os indivíduos e grupos obtêm o que necessitam e desejam através da criação, oferta e troca de produtos de valor com os outros” (KOTLER, 2011, p. 32). Pode ser considerado como um processo de planejamento, estabelecimento de preços, promoções e distribuição de ideias, bens e serviços (CHURCHILR JUNIOR; PETER, 2005).

O marketing é um processo de troca entre empresa e cliente, com benefícios para os dois lados. Conforme Las Casas (2009, p.15), “visa alcançar determinados objetivos de empresas ou indivíduos através de relacionamentos estáveis e considerando sempre o ambiente de atuação e o impacto que as relações causam no bem-estar da sociedade [...]”.

O marketing pode ser visto como uma maneira de criar uma marca de valor para o cliente, através da oferta de produtos e serviços que estejam com o foco nos desejos dos clientes e nos objetivos da empresa (OLIVEIRA, 2018). O cliente é o objetivo essencial do marketing, saber compreender suas necessidades é o ponto principal para o sucesso de uma boa estratégia de marketing (CHURCHILR JUNIOR; PETER, 2005).

Influência da internet para o marketing

A criação da internet modificou as empresas e seus processos internos, assim como as estratégias de marketing (TORRES, 2010). A relação entre empresa e cliente foi revolucionada com a internet, servindo como um meio de comunicação entre ambos, mudando radicalmente o mundo dos negócios, por possibilitar acesso constante e quase que instantaneamente, a informações de produtos e serviços.

A internet diminuiu distâncias e possibilitou que produtos produzidos por empresas menores ganhassem visibilidade mundial e pudessem ser comercializados globalmente. As informações são distribuídas com rapidez e facilidade (BARCELOS, 2018), possibilitando melhoria no relacionamento com os clientes e incremento no faturamento. Os consumidores podem manifestar suas considerações sobre produtos ou serviços, bem como, visualizar as opiniões de terceiros, aumentando o seu poder de decisão. Desta forma, ao mesmo tempo que obtêm indicativos quanto à qualidade, visualiza novas opções de mercado.

As estratégias de marketing necessitam ser aperfeiçoadas e para isso, o profissional de marketing precisa estar em contato estreito com o cliente. Neste sentido, a internet é uma aliada, pois permite descobrir as variáveis que influenciam no sucesso da empresa, de forma quase que instantaneamente, além de atingir um longo alcance. Portanto, é inegável a influência da internet para a criação de uma estratégia de marketing efetivo (KOTLER; KARTAJAYA; SETIAWAN, 2017). Para Rodrigues (2012), cada vez mais as empresas precisam incorporar a internet em seus planos de marketing. Nesse contexto surge o marketing digital que utiliza a internet como estratégia para o sucesso da empresa.

Marketing digital

O marketing digital pode ser compreendido como um conjunto de estratégias de marketing e publicidade, aplicadas por meio da internet com função de propagar, agregar valor e aproximar as empresas e dos seus clientes. A principal diferença entre o marketing digital e o tradicional, é que este último está mais vol-

tado para comunicação com a massa, enquanto o digital, se utiliza de tecnologias digitais, para criar estratégias personalizadas, e assim facilitar o relacionamento entre organizações e consumidores (PEPE, 2017). “O marketing digital não é o marketing tradicional mais robusto, nem é apenas um canal mais rápido ou mais recente, mas sim uma nova abordagem para o marketing [...]” (PEPE, 2017, p. 20).

O marketing digital amplia a visibilidade da marca por meio de serviços e ferramentas que registram e transmitem informações simultâneas de pessoas do mundo (PEPE, 2017). Tem a capacidade de fazer com que os clientes conheçam, confie e comprem em uma determinada empresa (TORRES, 2010), portanto, independente da distância geográfica, as empresas se aproximam dos consumidores, possibilitando a ampliação da clientela.

As estratégias de marketing digital podem auxiliar desde a análise do mercado para a escolha do segmento que se possa atuar com qualidade e eficácia, quanto para compreender o comportamento do consumidor (KOTLER; KELLER, 2006). No entanto, as empresas devem ter uma estratégia de marketing coerente, eficiente, eficaz e direcionada para o público alvo da empresa, para que assim não sejam desperdiçados recursos financeiros, mas crie vantagens competitivas (FAUSTINO, 2010).

O gerenciamento da ferramenta de marketing digital também limita a eficiência da estratégia. Conforme ressaltado por Pepe (2017, p. 20), “[...] a tecnologia digital abriu novos canais para a venda de produtos e serviços, mas também colocou os clientes no comando, criando uma mudança fundamental na dinâmica do marketing.” O conteúdo postado pode ter interpretação equivocada, porém, os aspectos positivos se destacam, como aumento da visibilidade e alcance da marca, facilidade de comunicação e baixo custo de divulgação (JULIO; ROSA; SGRIST, 2019)

As ferramentas de marketing digital podem ser implementadas e gerenciadas por qualquer organização, independentemente do tamanho. Segundo Vaz (2011), às micro e pequenas empresas podem se utilizar da internet para alcançar

e fidelizar clientes sem necessidade de grandes investimentos. O marketing digital é uma estratégia fundamental para o crescimento das micro e pequenas empresas (JULIO; ROSA; SGRIST, 2019).

Em um estudo realizado por Santos, Rosa e Araújo (2020), no estado do Espírito Santo, com uma microempresa familiar que oferece produtos personalizados e brindes para festas em geral, verificaram aumento de 80% nas vendas de produtos após a adoção do marketing digital em um período de 2 anos. Os autores concluem que o marketing digital é imprescindível para o crescimento e manutenção das vendas.

As micro e pequenas empresas têm consciência da importância do marketing digital em suas ações, porém não o utilizam de forma adequada ou não fazem o devido monitoramento das suas redes sociais (VICTORINO *et al.*, 2020). Neste estudo os autores concluíram que os principais obstáculos do marketing digital são dificuldades relacionadas com a criação de conteúdos e monitoramento das ações, seja pela falta de tempo ou de habilidade para a elaboração dos conteúdos para divulgação, seja pela escassez de recursos para o investimento. No entanto ainda não são conhecidos estudos que caracterizem como os micro e pequenos empresários utilizam as estratégias de marketing digital em Presidente Kennedy.

REDE SOCIAIS

Características e importância das redes sociais como estratégia de marketing

As redes sociais são mídias sociais que facilitam a comunicação e possibilitam a formação de redes de relacionamentos por interesse social ou profissional. É um ambiente virtual onde as pessoas se comunicam de forma direta por meio da criação de perfis que exibem informações na forma de textos, fotos e vídeos (BARCELOS, 2018). As redes sociais foram criadas para aproximar pessoas, em formato de rede, fortalecendo os vínculos de relacionamento, além de integrar pessoas em torno de interesses mútuos.

A grande maioria das redes sociais tem as mesmas características técnicas, porém, cada rede social possui certas particularidades. As redes sociais podem ser organizadas em torno de interesses temáticos, permitir acesso livre ou restrito aos conteúdos postados, com regras previamente estabelecidas e geralmente supervisionadas. Em muitas redes sociais é possível que os usuários efetuem postagens de conteúdo como mensagem de texto, fotos e vídeos, sendo comum ainda, a existência de um sistema de mensagens privadas. Portanto, a privacidade do perfil pode variar de acordo com a rede social e a escolha do usuário.

A partir da expansão da internet e principalmente das redes sociais podemos ver as empresas cada vez mais aderindo às plataformas digitais. Nas redes sociais as empresas promovem seus produtos ou serviço e criam um elo direto com o cliente, que por sua vez também interagem com a empresa, o que possibilita um relacionamento de baixo custo e longo alcance (BARCELOS, 2018).

As mídias sociais têm o papel de facilitação de comunicação, pode ser utilizada tanto para elogios quanto pra reclamações, o que faz as empresas ter que justificar e solucionar os eventuais problemas com rapidez a fim de não prejudicar a sua imagem perante o público (JULIO; ROSA; SGRIST, 2019). Nas redes sociais as empresas podem criar perfis específicos com estratégias personalizadas para cada grupo de pessoas que ela deseja atingir, o que exige maior investimento, seja humano, seja financeiro (SARAIVA, 2019).

O uso adequado das redes sociais varia de acordo com o perfil da empresa e do cliente, sendo dessa forma indispensável realizar estudos que levam em consideração os aspectos regionalizados (ALECRIM, 2021). As empresas devem conhecer os usuários das redes sociais, pois sabendo as características dos usuários é possível elaborar estratégias pontuais e adequadas para o seu público-alvo na plataforma escolhida. As empresas que sabem tirar proveito dessas ferramentas iram ter uma vantagem estratégica em relação as concorrentes (BARCELOS, 2018).

Existem diversas redes sociais em todo o mundo, porém, a predominância de uso depende das características da população. Rodrigues (2012), ressalta que

desde a sua origem as redes sociais tiveram um crescimento muito grande rápida, e tem atraído milhões de usuários em todo o mundo. Segundo a reportagem do site E-COMMERCE BRASIL (2020), as redes sociais no Brasil devem crescer mais de 20% até 2023, chegando aproximadamente 114,5 milhões de pessoas, ficando atrás apenas de China, Índia e Estados Unidos. O brasileiro se conecta em média 3 horas e 31 minutos por dia às redes sociais (ALECRIM, 2021).

O Facebook, MySpace, LinkedIn, Twitter e o Instagram são exemplos de redes sociais bastante difundidas (BARCELOS, 2018). Segundo Volpato (2021) o Facebook foi a rede social mais usada pelos brasileiros em 2021, seguindo pelo WhatsApp, YouTube e Instagram.

Instagram

O Instagram foi lançado em outubro de 2010, sendo criado pelos engenheiros de programação Kevin Systrom, um norte-americano e Mike Krieger, um brasileiro, porém, em 2012, foi comprado pelo Facebook. Desde a sua criação foi muito bem recebida pelo público, o que fez o número de usuários crescer a cada ano (SARAIVA, 2019).

É uma rede social onde os participantes postam fotos e vídeos de curta duração, aplicam efeitos e podem interagir com publicações de outras pessoas. Os usuários podem seguir uns aos outros para poderem acompanhar postagens futuras dentro da rede. Alguns dos recursos do Instagram são: edição de imagem, curtidas, comentários, marcação em fotos, mensagens diretas (AGUIAR, 2018).

O principal objetivo do Instagram para fins comerciais é através do compartilhamento de fotos, imagens e vídeos curtos, para despertar a atenção dos clientes, e assim transformar visitas ao perfil em vendas e seguidores (SARAIVA, 2019). O Instagram possibilita a criação de um perfil específico para as empresas, onde as pessoas podem ver as postagens e entrar em contato diretamente através de telefone e ou e-mail, facilitando a comunicação entre empresa e cliente. Esse perfil empresarial permite o monitoramento total das visualizações das publica-

ções e das visitas ao perfil da empresa, além de possibilitar monitor também o perfil dos usuários seguidores, mostrando os horários mais ativos dos usuários, gêneros e faixa etária (AGUIAR, 2018).

Para Oliveira (2018) o Instagram possibilita o surgimento de condições favoráveis para as empresas divulgarem seus produtos e/ou serviços, pois as imagens e vídeos chamam mais atenção do que os textos. O surgimento das contas comerciais e das ferramentas de publicidade, tornaram o Instagram uma importante ferramenta do marketing digital, pois cria oportunidades das empresas se relacionarem e fidelizarem clientes.

Facebook

O Facebook foi fundado por Mark Zuckerberg em 2004, inicialmente com o nome de thefacebook.com, com o objetivo de atender somente aos estudantes da Universidade de Harvard. Em um mês, 50% dos alunos da universidade já possuíam uma conta, o que demonstrou grande potencial e o aplicativo expandiu o acesso a estudantes de outras universidades dos Estados Unidos. Em 2005 o “The”, foi retirado do nome, passando a rede a ser chamada apenas Facebook (JUNQUEIRA, 2018).

A partir do momento que o acesso ao Facebook foi liberado para qualquer usuário o crescimento foi explosivo (JUNQUEIRA 2018). Em dezembro 2006 o Facebook tinha 12 milhões de perfis, e em outubro de 2007 o número quadruplicou e chegou a 50 milhões de usuários (JUNQUEIRA 2018). Atualmente é a rede social mais utilizada em todo o mundo com 2,7 bilhões de conta ativas em 2020 (VOLPATO, 2021).

Nesta rede social cada pessoa ao fazer seu cadastrado cria um perfil que pode ser visível ou não aos outros usuários, podendo compartilhar fotos, vídeos, mensagens em uma página, além de permitir comentários sobre as postagens (SARAIVA, 2019). O Facebook possibilita a criação de fanpage, que são páginas elaboradas para as empresas divulgarem seus produtos ou serviços. Pode ser con-

siderado uma ferramenta de marketing digital, quando o objetivo da empresa é atingir muitas pessoas, pois possibilita a divulgação da marca, e cria um elo de relacionamento diretamente com o cliente (SARAIVA, 2019).

Whatsapp

O WhatsApp, foi criado em 24 de fevereiro de 2009, por Jan Koum com a intenção de criar um aplicativo que mostrasse o status do usuário na lista de contatos do celular. O nome do aplicativo pode ser interpretado como “o que está acontecendo” (ALEGRIM, 2019).

O WhatsApp é um aplicativo gratuito, que possibilita aos seus usuários o envio de mensagens de texto e áudio criptografadas, arquivos diversos e a realização de chamadas de voz e vídeo. O usuário também pode compor grupos de acordo com o seu interesse. E como as demais redes sociais, as funcionalidades não possuem custo, desde que o celular esteja conectado a uma rede de internet (ALECRIM, 2021).

O WhatsApp é a segunda rede social mais utilizada no Brasil e a terceira no mundo em 2020, com aproximadamente 2 bilhões de usuários ativos, sendo o mais popular aplicativo de mensagens instantânea no Brasil (VOLPATO, 2021). Para o autor, o aplicativo está instalado em 99% dos usuários brasileiros, o que o torna uma importante ferramenta de marketing digital.

Para Baltazar (2019), o WhatsApp, têm grande chance para as empresas divulgarem seu negócio, sendo uma ferramenta útil para o marketing digital de uma empresa. Em 2017 foi criado o WhatsApp Business, com a intenção de ajudar as empresas a ter um canal de suporte ao cliente, a mostrar produtos e serviços ao cliente e realizar transações comerciais.

O Business Whats App tem seu uso mais direcionado como um canal de suporte direto ao cliente, enquanto as fanpage, são páginas elaboradas para as empresas divulgarem seus produtos ou serviços. Por outro lado, o Instagram possui a

funcionalidade de criar perfil específico para as empresas. Nota-se que cada rede social tem uma forma de interagir com seus usuários, portanto, cada empresa precisa analisar o perfil do seu cliente para escolher a ferramenta que melhor se adequa.

MARKETING DIGITAL NAS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS

Segundo o Sebrae (2020) para uma empresa ser considerada como micro e pequena empresa ela precisa atender aos requisitos da lei geral das Microempresas e Empresas de Pequeno Porte, lei criada em 2006 para tratar o diferenciamento e favorecimento destas empresas. Os critérios para o enquadramento das empresas na categoria de micro e pequenas são descritos no art. 3º da lei complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2016:

Art. 3º Para os efeitos desta Lei Complementar, consideram-se microempresas ou empresas de pequeno porte a sociedade empresária, a sociedade simples e o empresário a que se refere o art. 966 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, devidamente registrados no Registro de Empresas Mercantis ou no Registro Civil de Pessoas Jurídicas, conforme o caso, desde que:

I - no caso das microempresas, o empresário, a pessoa jurídica, ou a ela equiparada, aufera, em cada ano-calendário, receita bruta igual ou inferior a R\$ 240.000,00 (duzentos e quarenta mil reais);

II - no caso das empresas de pequeno porte, o empresário, a pessoa jurídica, ou a ela equiparada, aufera, em cada ano-calendário, receita bruta superior a R\$ 240.000,00 (duzentos e quarenta mil reais) e igual ou inferior a R\$ 2.400.000,00 (dois milhões e quatrocentos mil reais). (BRASIL, 2006).

Os pontos fortes das micro e pequenas empresas são a proximidade com o cliente e a capacidade de atender aos nichos de mercados (PEPE, 2017). Porém, a ampliação dos meios de comunicação e informação ampliou o mercado e cada vez mais as grandes empresas estão buscando atuar também nestes nichos (PEPE,

2017). Portanto, as micro e pequenas empresas veem as ferramentas do marketing digital como uma alternativa para se manterem no mercado.

As redes sociais têm importante papel para as pequenas empresas, pois podem ser utilizadas para romper a desordem processual, que estão muitas vezes presentes nessas empresas e para as conectarem com seus consumidores e potenciais clientes (PEPE, 2017). Em pesquisa realizada por Castro, Araujo e Carvalho (2021), na cidade de Codó – MA, concluiu-se que o uso das ferramentas de marketing digital por micro empresas é uma ferramenta de baixo custo e que proporciona visibilidade da marca e facilidade de comunicação entre o cliente e a empresa, conseqüentemente, o aumento da lucratividade. O estudo ainda aponta que as micro e pequenas empresas estão utilizando o marketing digital como estratégias para crescer no mercado e superar dificuldades.

O marketing nas micro e pequenas empresas é feito de forma mais intuitivas, baseado em competências e com restrições financeiras, humanas e de tempo (PEPE, 2017). Segundo Kalbusch (2017), é necessária que as micro e pequenas empresas, desenvolvam um plano de marketing digital, para que as decisões sejam direcionadas e as ações futuras sejam idealizadas. Um plano de marketing digital tem a capacidade de ajudar a melhorar o posicionamento do negócio. A presença da empresa no ambiente digital é tão importante quanto as estratégias para venda nos espaços físicos.

CONCLUSÃO

Para compreender como o marketing digital pode ser importante aliado para o aumento de vendas das micro e pequenas empresas é preciso conhecer o conceito de rede sociais e as características das principais redes sociais utilizadas como ferramentas de marketing.

As ações de apoio às micro e pequenas empresas, sejam elas realizadas pelo setor público ou privado, devem ser pautadas nos estudos de pesquisa científica que evidenciem as características regionais destes segmentos produtivos.

As micro e pequenas empresas são geradoras de emprego e renda para município, e ações para a sua manutenção e/ou crescimento devem ser efetuadas, para que se tornem competitivas no atual cenário. Ao utilizarem o marketing digital as empresas tendem a vender mais e com isso o faturamento aumenta, gerando mais empregos para comunidade e impostos para os cofres públicos. Portanto, o Marketing digital pode aumentar a competitividade das empresas menores e contribuir para o desenvolvimento regional.

Tendo em vista o mercado cada vez mais competitivo, a utilização do marketing digital se torna uma necessidade para que as empresas possam se tornar competitivas e atraentes aos seus clientes. Assim sendo é fundamental o uso correto das ferramentas do marketing digital para a sobrevivência das empresas. Para tanto, é indispensável a realização de estudos que levem em consideração os aspectos regionalizados e o perfil da empresa e do cliente para elaboração de uma estratégia de marketing digital adequada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Adriana. **Instagram: saiba tudo sobre esta rede social**. Rockcontent, 2018. Disponível em: <https://rockcontent.com/blog/instagram/>. Acesso em: 30 de março de 2020.

ALECRIM, Emerson. **Dez anos de WhatsApp: como o serviço de mensagens conquistou o mundo**. Tecnoblog, 2019. Disponível em: <https://tecnoblog.net/280423/whatsapp-dez-anos-historia/>. Acesso em: 25 fevereiro. 2021.

BALTAZAR, Mauricio. **Entenda tudo sobre marketing no WhatsApp e 10 dicas para montar uma boa estratégia!** Rockcontent, 2019. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/marketing-no-whatsapp/> . Acesso em: 25 fevereiro. 2021.

BARCELOS, Arthur Mateus Ignatowski. **As mudanças promovidas pelas mídias sociais no marketing de relacionamento: um estudo multicaso**. 2018. Dissertação (Mestrado em administração) - Universidade Federal do Espírito Santo -

UFES, Vitoria, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8913>. Acesso em 10 de março de 2020.

BRASIL, 2006. **Lei Complementar 123, de 14 de dezembro de 2006**: Institui o Estatuto Nacional da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte. Diário Oficial da União. Brasília, 14 dez. 2006. Disponível em: http://www.comprasnet.gov.br/legislacao/leis/lei123_2006.htm. Acesso em: 30 de junho de 2021.

CARVALHO, Rafael. **Como a internet mudou a carreira em marketing?** Na pratica.org, 2015. Disponível em: <https://www.napratica.org.br/como-a-internet-mudou-a-carreira-em-marketing/>. Acesso em: 20 fevereiro. 2021.

CASTRO, Gabrielly Coelho de; ARAUJO, Luana Martins de; CARVALHO, Paula Karinne Ferreira. Educação Empreendedora: Utilização das redes sociais como ferramentas potenciadoras do Marketing Digital em micro e pequenas empresas na cidade de Codó-MA. 2021. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.4, p. 41523-41534, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/28707>. Acesso em: 20 julho de 2021.

CHURCHILL, Gilbert A.; PETER, J. Paul. **Marketing: criando valor para os clientes**. 2º ed. São Paulo: Saraiva, 2005. Disponível em: (1) (PDF) Livro Marketing Criando Valor Para o Cliente | Stephanie Queiroz - Academia.edu. Acesso em: 20 julho de 2020.

ESPAÑHOL, Dyenfer Moreira et al; MOREIRA, Maria Carolina Cordeiro; COSTA, Simone Teles da Silva. A importância do marketing no processo empreendedor dos microempresários . 2021. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.7, p. 70084-70104 jul. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/32771>. Acesso em: 20 julho de 2021.

E-COMMERCE BRASIL, **Usuários de redes sociais crescerão em mais de 20% no Brasil até final de 2023**. e-commercebrasil, 2020. Disponível em: <https://www.ecommercebrasil.com.br/noticias/usuarios-de-redes-sociais-crescero-em-mais-de-20-no-brasil-ate-final-de-2023/>. Acesso em 30 de março 2020.

FAUSTINO, Paulo. **Marketing digital na prática: como criar do zero uma estratégia de marketing digital para promover negócios ou produtos**. 1º ed, São Paulo: DVS, 2019. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=xxK-dDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=marketing+digital&hl=ptBR&sa=X&ved=0ahUKEwjGzqOKq7kAhW9HLkGHaURDeIQ667EIXTAI#v=onepage&q&f=false> >. Acesso em: 25 março de 2020.

INSTAGRAM. **Central de Ajuda**. Instragram, 2020. Disponível em: <https://help.instagram.com/>. Acesso em: 01 junho. 2020.

INSTAGRAM BUSINESS. 2020. **Instagram para empresas**. Instagram 2020. Disponível em: https://business.instagram.com/?locale=pt_BR. Acesso em: 02 junho. 2020.

JULIO, Ismael da Silva; ROSA, Milena de Freitas; SIGRIST, Vanina Carrara. O marketing Digital nas redes sociais e seus impactos em pequenas empresas. **Revista Tecnológica da Fatec Americana**, São Paulo, vol. 07, n. 02, abril/setembro de 2019. Disponível em: <https://fateclog.com.br/anais/2019/O%20MARKETING%20DIGITAL%20NAS%20REDES%20SOCIAIS%20E%20SEUS%20IMPACTOS%20EM%20PEQUENAS%20EMPRESAS.pdf>. Acesso em: 20 julho de 2021.

JUNQUEIRA, Daniel. **Facebook: confira a história e dicas de segurança para a rede social**. Olha Digital, 2018. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2018/12/20/noticias/facebook-confira-a-historia-e-dicas-de-seguranca-para-a-rede-social/>. Acesso em: 20 fevereiro. 2021.

KALBUSCH, Leandro. **Como fazer um plano de marketing digital para a minha microempresa**. Sebrae, 2017. Disponível em: <https://blog.sebrae-sc.com.br/plano-de-marketing-digital/>. Acesso em 30 de março de 2020.

KOTLER, Philip; ARMSTRONG, Gary. **Princípios de marketing**. 7ª ed. Rio de Janeiro : Prentice Hall Brasil, 1998. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/ne8x85s> . Acesso em 30 de agosto de 2020.

KOTLER, Philip; KELLER, Lane Keller, **Administração de Marketing: A Bíblia do Marketing**. 12ª ed. Rio de Janeiro, Prentice Hall Brasil, 2006. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/nexcv0n>. Acesso em 30 de agosto de 2020.

KOTLER, Philip. **Administração de marketing: Análise, Planejamento, Implementação e Controle**. 5ª São Paulo: Atlas, 2011. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/s1n1nnv>. Acesso em 30 de agosto de 2020.

KOTLER, Philip; KARTAJAYA, Hermawan; SETIAWAN, Iwan. **Marketing 4.0: do tradicional ao digital**. 1ª ed. Rio de Janeiro, Sextante, 2017. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Marketing_4_0.html?id=k6osDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 20 de maio. 2020.

LAS CASAS, Alexandre Luzzi. **Marketing de Serviços**. 5ª ed. São Paulo, Atlas, 2009. Disponível em: https://dlscrib.com/download/livro-marketing-de-servi-cedil-os-christopher-lovelock-e-jochen-wirtz-pdf_585a44516454a7205343a6c0_pdf. Acesso em 30 de julho de 2020.

OLIVEIRA, Danielle da Silva. **Marketing Digital: uso do Instagram como ferramenta de Marketing e prospecção de novos clientes**. 2018. TCC (Graduação Curso de Administração, Administração e Economia) Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/js-pui/handle/123456789/16913>. Acesso em: 03 junho. 2020.

PEÇANHA, Vitor. **O que é Marketing Digital? Entenda o conceito, como fazer e comece sua estratégia de Marketing Online**. Rockcontent, 2019. Disponível em: <https://rockcontent.com/blog/marketing-digital/> . Acesso em: 01 junho. 2020.

PEPE, Clarisse Gaia Edais. **O marketing na era digital: classificação e aplicação das ferramentas modernas para o relacionamento com o consumidor**. 2017. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2017. Disponível em: <http://www.producao.ufrj.br/index.php/en/theses-and-dissertations/dissertation/2017-1/223--192/>

file. Acesso em: 20 maio 2020.

PIZA, Mariana Vassalo. **O fenômeno Instagram: considerações sob a perspectiva tecnológica**. 2012. TCC (Graduação em Ciências Sociais, Sociologia) Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3243/1/2012_MarianaVassalloPiza.pdf. Acesso em: 01 junho. 2020.

RODRIGUES, Sara de Azevedo. **O impacto das redes sociais no relacionamento entre marcas e consumidores**. 2012. Dissertação (Mestrado em Marketing) Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/5082/1/O_Impacto_das_Redes_Sociais_no_Relacionamento_Entre_Marcas_e_Consumidores.pdf . Acesso em: 25 de maio de 2020.

SANTOS, Edilene Do Nascimento; ROSA, Paloma Brasil; ARAÚJO, Luiz Carlos De. Marketing Digital: Os impactos nas vendas de uma microempresa familiar. 2020. **Revista COSMOS ACADÊMICO**, Cariacica, vol. 5, nº 2 – Agosto a Dezembro, ano 2020. Disponível em: revista-cosmos-academico-v05-n02-artigo05.pdf (multivix.edu.br). Acesso em: 20 julho de 2021.

SARAIVA, Piedley Macedo. Marketing Digital: A Utilização das Mídias Sociais como um Canal de Comunicação no Varejo de Moda de Barbalha-CE1. **Revista Id on Line**, V.13, N. 44, p. 486-507. 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1638/2422> . Acesso em: 18 de maio de 2020.

SEBRAE. **Painel de empresas**, Sebrae, 2020. Disponível em: <https://datasebrae.com.br/totaldeempresas/>. Acesso em: 01 junho. 2020.

SEBRAE. **Confira as diferenças entre micro empresa, pequena empresa e MEI**. Sebrae, 2020. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/entenda-as-diferencas-entre-microempresa-pequena-empresa-e-mei,-03f5438af1c92410VgnVCM100000b272010aRCRD>. Acesso em: 03 junho de 2020.

TORRES, Cláudio. **Marketing na Internet para Pequenas Empresas: Dicas para posicionar o seu negócio e conquistar novos clientes na Internet..** 1ª ed.

Copyright, 2010. Disponível em: https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/Marketing_Internet.pdf. Acesso em: 07 nov. 2020.

VAZ, Conrado Adolpho. **Os 8 P's do Marketing Digital, seu guia estratégico de marketing digital**. 1ª ed. São Paulo, Novatec, 2011. Disponível em: <https://silo.tips/download/conrado-adolpho-novatec-7>. Acesso em: 08 nov. 2020.

VICTORINO, Karoline, et al. Uso do marketing digital: Uma análise de empresas de um parque tecnológico. 2020. **Revista de Empreendedorismo e Gest. Pequenas Empresa**. São Paulo, v.9, n.4, p. 672-694, Set./Dez. 2020. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610401>>. Acesso em: 20 julho de 2021.

VOLPATO, Bruno. **Ranking das redes sociais 2020: as mais usadas no Brasil e no mundo, insights e materiais gratuitos**. Resultados Digitais, 2021. Disponível em: <<https://resultadosdigitais.com.br/blog/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>>. Acesso em: 25 fevereiro. 2021.

IMPACTOS DOS ESPAÇOS PARA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Urbano da Silva Batista
Juliana Cassani Martins

INTRODUÇÃO

A educação vem passando por inúmeras evoluções desde que o mundo se originou. Evoluções essas que merecem destaque para que ocorra em ensino de qualidade e que seja significativo para o aluno. Por isso, estabelecer e criar um espaço atraente pode facilitar no processo de aprendizagem do aluno de forma que seja leve, divertido e até mesmo diversificado.

O tema em questão se correlaciona com percurso de trabalho do pesquisador, pois em sua prática escolar os espaços físicos para as aulas de educação física (EF), por vezes, não eram considerados importantes para o desenvolvimento das aulas. A sua prática se pauta em uma didática que perpassava o desenvolvimento dos alunos visando suas particularidades e potencialidades.

Por outro lado, a falta de um espaço apropriado e específico para o planejamento e desenvolvimento das aulas faz com que o exercício seja adaptado para dentro de sala de aula ou então, seja totalmente modificado, por não haver um espaço adequado para realização do planejamento.

Por isso, considera-se que o espaço físico tem sua importância e merece destaque no desenvolvimento das aulas, uma vez que, pode propor grandes significações e promovem um desenvolvimento prazeroso para os discentes. Durante sua prática profissional, pode-se perceber que a falta de espaço deixava as crianças intimidadas, pois ao se propor algumas atividades os alunos também tinham que lidar com as adaptações e mudanças que se fazia necessária.

À vista disso, é importante que o professor de educação física consiga criar espaços de aprendizagem de forma ativa e que seja significativa para os discentes. Sendo assim, a escolha do ambiente é extremamente necessária no auxílio da promoção no ensino. Em supra, vale ressaltar que ao se dispor um espaço físico na instituição de ensino, este pode contribuir ativamente para a criação de um espaço socioeducacional que proporcione um ensino atual e significativo nas aulas de educação física no ensino fundamental I.

Diante disso foi necessário realizar um estudo teórico que fundamentam o tema sobre o os impactos da falta do espaço físico para as aulas de educação física e para nortear a pesquisa, bem como fomentar uma discussão assídua sobre as objetividades relacionadas ao tema proposto, com ênfase a falta de espaços adequados, físicos e específicos para as aulas de educação física interferiam em seu desenvolvimento. O estudo ainda tende abordar como a arquitetura pode influenciar as aulas de educação física visando um desenvolvimento amplo e significativo dos discentes a fim de desenvolver aspetos reflexivos, a intencionalidade e a criticidade.

ARQUITETURA ESCOLAR NA HISTÓRIA

Em relação às construções que se localizam na paisagem urbana, o prédio escolar é apresenta um maior discurso de civilização e maior facilidade em suas relações com a historicidade da educação nacional. A arquitetura relaciona-se com tudo que será abordado dentro daquele espaço, desde a linguagem, sentimentos até os sentimentos diversos. Por isso, entende-se que a arquitetura escolar está ligada com a história e os principais acontecimentos, como também, suas relações com a educação (BENCOSTTA, 2007).

Nesse âmbito Souza (2007) afirma que toda a cultura escolar necessita de um estudo refinado acerca dos espaços físicos, artefatos e arquitetura adequada que comporá e/ou compõe a instituição de ensino. Dessa maneira, é importante realizar uma análise em que se apresente, discuta e identifique claramente como as formas de arquitetura influenciam e se guiam no ambiente histórico-social na evolução da história.

Compreende-se por espaço físico toda a construção material, já o espaço arquitetural escolar pode ser caracterizado por um espaço em que se constroem experiências de modo subjetivo e objetivo. É o local em que ocorre a formalização dos planejamentos e das idealizações por parte dos ocupantes e idealizadores. Caracteriza-se também por ser um espaço em que são apresentadas diversas abordagens culturais e conceituais como arte, ciência, cálculo, expressão e representação (KOWALTOWSKI, 2011).

A releitura da educação em seus aspectos históricos na humanidade merece destaque, uma vez que, enfrenta impactos gradativos em todo âmbito escolar inclusive no território nacional. Por isso, conhecer como o ambiente e o espaço escolar, bem como a estruturação da arquitetura e suas evoluções é importante para manter o desempenho dos alunos e conseqüentemente contribuir para seu desenvolvimento. De acordo com Kowaltowski (2011),

A evolução da arquitetura escolar está diretamente ligada a história da humanidade. Formalmente, a instituição escolar definiu-se a partir da revolução industrial, que trouxe novas demandas de organização social, entre as quais a necessidade de formalizar o ambiente de ensino (KOWALTOWSKI, 2011, p. 64).

Com a análise e em estudos primórdios que se relaciona com a história, a arquitetura escolar passou por grandes evoluções e transformações que merecem destaque. Dessa forma, contata-se que na Antiguidade não havia um espaço e/ou arquitetura própria para o atendimento dos alunos, sendo assim, o ensino era ministrado pelos pais ou pelos escribas. De acordo com Melatti (2004) todo esse ensino acontecia em um pátio aberto para que fosse possível “vigiar” o aluno.

ARQUITETURA E FORMA ESCOLAR NA ATUALIDADE

O ato de ensinar passa por constantes evoluções que perpassam a humanidade e se desenvolve buscando atingir cada povo e cada cultura a seu

modo. Essas alterações que vão acompanhando as evoluções e transformações do mundo chegam aos espaços escolares e também a ambientes a “fora”. Muitas famílias educam seus filhos em casa, todavia, com as transformações em rumo acelerado, o ambiente escolar tem sido a principal forma de ensino e os professores os educadores.

Por essa razão, Kowaltowski (2011) afirma que uma boa ou má arquitetura escolar pode influenciar diretamente no processo de ensino aprendizagem dos alunos, bem como, em seu desempenho escolar. Por isso um planejamento baseado em técnicas construtivistas, boa integração da natureza e das cores pode auxiliar positivamente na criação de um espaço adequado para a aprendizagem.

Em completude a isso, Azevedo e Bastos (2002) ressalta que recentemente,

tem havido um consenso de que o ambiente de sala de aula pode afetar atitudes e comportamentos, relacionando a qualidade do ambiente construído com a diminuição da interação social, o aumento da agressividade e a redução do grau de concentração. Ainda é bastante comum, contudo, desassociar os aspectos físicos do edifício escolar do processo de aprendizagem, negligenciando assim os mecanismos perceptivos e cognitivos da criança (AZEVEDO e BASTOS, 2002; p. 154).

Ainda há muita inquietação e discussão acerca da integração e ligação da educação com a arquitetura escolar. O que se observa em grande escala é que muitos profissionais não preparam e planejam as aulas considerando o espaço físico que a instituição escolar apresenta, pois essa didática formativa não fez parte de seu contexto de formação. Por isso, Andrade (2006) afirma que o espaço físico deve ser considerado uma peça articulosa e fundamental que está inserido no currículo, uma vez que traz em práticas cotidianas maneiras de se apresentar as práticas culturais, sociais e educacionais. Assim sendo, para a autora “o espaço pode ser considerado uma matriz porque possui o poder de gerar, através de suas transformações, novos modos de vida e de relações” (ANDRADE, 2006).

O espaço físico escolar é constituído por ser um elemento indispensável para o processo de ensino aprendizagem dos discentes. Por isso, é importante que o projeto da arquitetura seja pensado, planejado e organizado para que assim esse espaço possa contribuir para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos. Sobretudo, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases Curriculares da educação brasileira (LDB, lei 9.394 de 1996) afirma que o Estado deve garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999).

O contexto de sala de aula deve ser priorizado e planejado para atender as necessidades ocorrentes e destacadas no âmbito educacional e deve estar em concordância com a disposição do espaço físico. Quando se baseia na arquitetura escolar consegue-se planejar a partir das construções dispostas o que pode ser adaptado para os contextos das aulas de sala, bem como, é possível prever o método educacional que o docente adotará em sua dinâmica e em suas práticas pedagógicas. Sobre tal direcionamento Kowaloeski (2011) afirma que “[...] o ensino é mais fácil com uma boa arquitetura do que um prédio de pouca qualidade arquitetônica. Essas tendências na arquitetura escolar caminham paralelamente as mudanças no ensino” (KOWALTOESKI, 2011).

O espaço físico não é somente um local que é utilizado para ministrar aulas, mas sim age como uma forma silenciosa de ensinar. A arquitetura do ambiente escolar destaca e institui uma materialidade de valores que perpassam e estão inseridos no ambiente escolar. Por isso que, ao se planejar um projeto de construção escolar deve-se estar equiparado a diversos fatores.

É importante que seja realizado um direcionamento, articulação e comunicação entre os profissionais da instituição escolar, como também, informações sobre o projeto. Vale-se também de projetos complementares que fazem parte do projeto de arquitetura, como o estrutural, hidráulico e o paisagismo entre outros.

Em completude, Horn (2004) afirma que

é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado (HORN, 2004, p. 28).

Por outro lado, para que o projeto arquitetônico atende as objetividades da instituição de ensino devem-se levar em consideração as particularidades de cada escola, pois possui demandas educacionais específicas, bem como necessidades locais e legislações relacionadas à educação. Diante disso, Kowaltowski (2011) afirma que o planejamento das edificações apresenta-se como uma das etapas mais complexas do projeto e, portanto, pauta-se nas indicações qualitativas que se pretende alcançar com o projeto. Por isso que a criação de um programa que liste e apresente as necessidades da construção pode contribuir para a construção de significados e suas relações no ambiente escolar.

O autor complementa ainda que a metodologia do projeto arquitetônico da escola pode direcionar as tomadas de decisão que se terá no ambiente escolar. Quando há a valorização do espaço físico consegue-se planejar e estipular como cada ambiente pode ser utilizado a fim de atender o que foi proposto para a anuência das necessidades, objetividades e particularidades dos sujeitos.

A complexidade do projeto escolar tem como base, em primeiro lugar, o dinamismo da própria educação e seus métodos pedagógicos que demandam constante atualização dos programas arquitetônicos para abrigarem adequadamente as atividades de ensino. Projeta-se um futuro desconhecido com uma rápida obsolescência tecnológica e com o conhecimento em constante revisão. Os alunos devem ser preparados para estas incertezas. A complexidade também se apresenta pelos usuários diversos que a

escola abriga: alunos de idades variadas e em etapas de desenvolvimento diferentes, professores, funcionários, pais e membros da comunidade que frequentam a escola. Cada ano entram novos integrantes, que são desconhecidos e que também desconhecem a escola. Cada ano, também, usuários deixam de frequentar a escola, porque cresceram e se formaram para enfrentarem novas etapas de vida (KOWALTOWSKI, 2012; p.1).

Os aspectos supracitados são relevantes para o processo de ensino aprendizagem, dessa forma, dispor de um ambiente que tenha conforto, funcionalidade, seja sustentável e apresente com a cultura local bem determinada são pontos que devem fazer parte do projeto arquitetônico da escola, uma vez que estão diretamente relacionados com a construção de identidade, sensações, afetividades e na intencionalidade dos discentes.

Em concordância a isso Elali (2003) afirma que alguns fatores são importantes

[...] dar maior atenção às características sócio-físicas dos ambientes e às relações entre estes e as crianças, garantindo a ela oportunidades de contato com espaços variados, tanto construídos pelo homem quanto naturais, é uma maneira de proporcionar à infância condições plenas de desenvolvimento, gerando a consciência de si e do entorno que são provenientes da riqueza experiencial (ELALI, 2003; p.311).

Se valida nesse contexto a relevância que o espaço físico possui com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Assim ao se considerar a arquitetura escolar como um programa, definido por Vieira (2000) deve-se ainda levar em consideração, que a arquitetura se define como um programa que relaciona diretamente com a disciplina, cultura, ideologias que a aprendizagem apresenta.

Por essa razão que, valorizar o programa das necessidades escolares, propor soluções possíveis para os problemas originários, adotando uma característica participativa e com diálogos é uma alternativa que poderá enriquecer e viabilizar todo o processo do projeto de arquitetura escolar da atualidade.

OS ESPAÇOS FÍSICOS PARA AS AULAS DE EF NA ATUALIDADE

A Educação Física tem um papel importante, pois contribui para a formação da criança dos anos iniciais até dos anos finais, melhorando seu conhecimento e sua relação com o ambiente e o mundo que fazem parte. Através das brincadeiras, jogos e dinâmicas nas aulas, o sujeito acaba explorando seu corpo, interage com outros corpos e desenvolve também seu crescimento cognitivo e motor, bem como, sua percepção crítica, reflexiva e autônoma.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018),

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (BNCC, 2018; p. 213).

Em completude, Piaget (1983) apud Catunda (2005, p.46) declara que “toda a bagagem cognitiva é estruturada através da ação sobre o objeto de conhecimento”.

O brincar é capaz de apresentar, de maneira resumida como ferramenta competente, vias para o desenvolvimento dos aspectos da formação do humano, como a cognição, afetividade, amadurecimento psicológico e motricidade (CATUNDA, 2005; p. 18).

Para Gallahue (2005) deve ser empregada uma abordagem em que inúmeras experiências sejam incorporadas, a partir das várias modalidades sensoriais. Quando se impede uma criança de brincar, estamos impedindo sua liberdade e aprendizagem, pois através das brincadeiras temos espaço para aprender.

Ao se pensar em nas aulas educação física, tudo o que é trabalho e desenvolvido proporciona interações participativas, para isso a BNCC (2018) complementa afirmando:

Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos. (BNCC, 2018; p. 220)

E segue destacando:

as características dos conhecimentos e das experiências próprias da Educação Física, é importante que cada dimensão seja sempre abordada de modo integrado com as outras, levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva. Assim, não é possível operar como se as dimensões pudessem ser tratadas de forma isolada ou sobreposta. (BNCC, 2018; p. 222)

Quando a criança inicia sua vida escolar, começa a ter acesso a conhecimentos científicos, conceitos de forma planejada, elaborada e significativa dentro de um contexto sociocultural. A importância do educar dentro de um contexto pedagógico que contribua com o desenvolvimento da criança desde cedo é ressaltada por vários autores como, Freire (2009). Por isso as aulas de educação física devem atender as necessidades e particularidades dos alunos.

Apesar de muitas vezes ser considerada um momento de descontração, a Educação Física tem toda uma grade curricular e funções a serem seguidas. O

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, não restringe o ensino das atividades físicas somente voltadas para habilidades motoras e fundamentos esportivos, ele inclui conteúdos sobre conceitos de regras, táticas, desempenho, eficiência, satisfação entre outros. Deve-se observar que ao trabalhar esses conteúdos, o professor se baseia na vivência concreta dos alunos o que constrói uma postura de responsabilidade perante um e outro aluno, fazendo com que esse aluno adquira maior autonomia para aprender a aprender.

Além do que, para o PCN, o professor deve buscar meios que garantam a vivência prática da experiência corporal, onde deve incluir o aluno em suas propostas de ensino e aprendizagem baseando-se em sua realidade social e pessoal, assim, pode-se compor um ambiente de aprendizagem significativa, que faça sentido para o aluno, onde ela possa fazer suas escolhas, trocar informações e construir hipóteses na tentativa de respondê-las.

O que se percebe unindo todos os ensinamentos propostos pela Educação Física, sua principal função é estimular e incentivar as crianças desde cedo à prática de esportes, movimentar-se, dançar para dispor um desenvolvimento amplo e significativo, pois as atividades físicas contribuem para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e comportamentais.

Inicialmente a escola era vista como um lugar de cultura, aonde se ia tão somente para adquirir conhecimento. O uso dos esportes era só um meio educacional deixando de lado todas as outras possibilidades de se trabalhar a educação física, exemplo, o trabalho cooperativo inclusivo e do sentimento de grupo (BRACHT, 1992).

A Educação Física escolar nas últimas décadas assumiu identidades diferentes, com diferentes objetivos. Hoje a EF assumiu uma abordagem sócioconstrutivista, isso porque o aluno desempenha papel ativo na construção do seu próprio conhecimento referente à motricidade e a sua intencionalidade.

Então, tornar o ensino significativo é um dos objetivos da escola que vem sendo pautado também nas aulas de EF pela BNCC (2018):

a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas. Para tanto, os professores devem buscar formas de trabalho pedagógico pautadas no diálogo, considerando a impossibilidade de ações uniformes (BNCC, 2018; p.224).

Sobretudo, vale ressaltar que o espaço escolar deve ser considerado pelo docente com um subsídio para seu fazer, uma complementação do seu planejamento e não se tornar um empecilho no momento das aulas. Por isso, o pesquisador aborda em seu estudo:

Os espaços físicos não devem ser caracterizados somente por quadras, ao contrário, poderia se perguntar: nós professores não podemos utilizar a sala de aula, auditórios, bibliotecas, ou espaços além da escola? É importante a utilização de locais que priorizem o aprendizado, experiências e sensações (CUNHA, 2016; p.22).

Dessa forma, o espaço escolar funciona como um ambiente que possibilita integrar os alunos, professores e que relaciona e realiza atividades que proporcionam o desenvolvimento do ensino aprendizagem. Assim, a escola deixa de ser somente um espaço físico e material e passa a ser um local em que as aprendizagens acontecem envolvendo relações sociais na formação dos sujeitos.

Por isso, o professor de educação física deve reconhecer a necessidade de seus alunos para assim equipar as escolas com materiais e instrumentos nos espaços, bem como, a manutenção das instalações que são necessárias para o desenvolvimento das aulas de EF.

Em suma, ao se destacar a importância do espaço físico para as aulas de educação física, é preciso compreender que seu objetivo de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018) é

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BNCC, 2018; p. 213).

Sobretudo, é importante que se estabeleça as relações com que os espaços físicos têm com as práticas pedagógicas e com as objetividades da disciplina proposto e descrito pela BNCC, por isso, na atualidade, as construções e arquitetura devem propor um ambiente que seja instigante e que apresente recursos pedagógicos didáticos que possam atender as necessidades, particularidades e objetividades dos alunos.

À vista disso, é importante destacar que a escola sendo considerada um espaço em que prioriza a cultura e as relações, deve se atender a uma arquitetura que garanta a transmissão de conteúdos. Nesse cenário, Dámazio e Silva (2008) declaram que ao se deparar com um espaço que não tende as particularidades e necessidades, existem duas razões que se justificam: a desvalorização da disciplina e a não importância dada pelas autoridades.

Ao viabilizar a materialidade dos locais adequados e da arquitetura necessária para as aulas e educação física é importante que os órgãos federativos garantam a qualidade mínima necessária para o desenvolvimento da aprendizagem e do ensino no ambiente educacional, por isso os espaços físicos devem atender essas particularidades. Em completude a isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica afirmam:

Há necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas (BRASIL, 2013; p. 91).

Uma estrutura não adequada pode interferir diretamente no trabalho dos docentes, pois os espaços e condições físicas são importantes para a concretização de um trabalho. Mesmo que ele seja criativo e faça as adaptações necessárias, podem ocorrer falhas, pois o espaço tem ligação íntegra e duradoura no processo de ensino aprendizagem das aulas de educação física (DAMAZIO e SILVA, 2008).

Os espaços e as condições disponíveis merecem ser adaptadas, reinventadas e criadas no nosso entendimento. Dependendo da concepção de ensino e da perspectiva curricular adotadas pelo professor, espaços alternativos e obstáculos podem se transformar em recursos para possibilitar a criatividade, a inovação e a construção de práticas diversificadas (DAMAZIO e SILVA, 2008; p. 144).

O espaço escolar deve ser encarado como um aliado dos docentes, bem como, deve buscar qualidade e estar com os direitos instituídos e justificados por documentos oficiais que embasam a educação. Já os espaços para as aulas de educação física devem ser pautados em ambientes que não priorizem somente as quadras, mas também, as salas de aula, bibliotecas ou espaços além da escola. É relevante para o ensino que seja utilizado os ambientes e locais que priorizem o ensino e aprendizagem, bem como as sensações e experiências.

Sobre tal colocação Matos (2007) afirma:

[...] os espaços físicos nas escolas devem ser focados numa Educação Física libertadora, não podemos considerar que uma simples quadra poliesportiva pode suprir todas nossas necessidades. Pelo contrário,

a visão de um espaço como este tende a nos alienar e concluímos que apenas isso nos basta. Dessa forma, tenderemos a aplicar aulas tecnicistas e reprodutivistas, voltada apenas para a esportivização (MATOS, 2007; p.03).

Assim como deve haver um espaço físico em que as aulas de EF ocorram, deve haver também um planejamento da arquitetura escolar para que as aulas de educação física também aconteçam em ar livre ou em outros ambientes. Por outro lado, há uma problemática envolvendo os espaços físicos nas escolas, como a associação pura da disciplina somente com o esporte, então quando não se tem um espaço ou uma bola, a aula termina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da Educação Física nos primeiros anos da Educação Básica determina para o professor, talvez, uma quebra na sua acomodação, em relação as suas concepções sobre a Educação Física, o trabalho com essa faixa etária exige do professor, que, acostumado ou treinado a objetivar nas suas aulas o desenvolvimento de práticas desportivas, uma perspectiva diferenciada na maneira de trabalhar com o movimento.

Isto posto, os estudos apontaram que os professores devem deixar os estigmas tradicionais de sala de aula e atuar de forma atual, planejando as aulas de acordo com as necessidades e particularidades dos alunos e do lugar, bem como, adequando essas objetividades com as características do espaço disposto e disponível na instituição de ensino.

No entanto, é preciso que o professor de EF esteja ciente das dificuldades e desafios que enfrentará em relação aos espaços disponibilizados pelas escolas para suas aulas.

Dessa forma o professor deve planejar e pensar em uma aula que seja atual e não se volte somente a fins competitivos, mas sim em um desenvolvi-

mento de forma ativa e significativa. Para tal, é importante que o docente consiga prever e planejar adequando as particularidades dos alunos com os espaços dispostos na instituição de ensino, pois assim, cria-se a dinamismo relacionado com prática e com o conteúdo.

Os docentes são a base da educação, é por meio dele que se mediam os conteúdos para com os alunos. Sobretudo, quando se objetiva desenvolver uma intencionalidade, criticidade e aspectos reflexivos nos discentes, deve-se compreender toda totalidade que abarca o contexto em que os discentes estão inseridos e envolvidos.

O estudo bibliográfico revelou que é visível o fato de que, tais aspectos acima destacados refletem uma visão praticamente uniforme dos professores de EF sobre o atual cenário de preocupação dos profissionais da EF pelos espaços e condições de trabalho disponibilizadas para suas aulas. Deparam-se com uma nova realidade, com um novo desafio, com uma turma de crianças com outras vivências corporais, com diferenciadas necessidades para o seu desenvolvimento psicomotor. Enquanto professores de Educação Física, competentes e compromissados, devem adaptar-se a as novas “condições” para que possam exercer o papel de educadores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. **Escola como espaço narrativo, ou não**: um estudo em representações sociais. UFMT. Tese de Doutorado. Área de concentração: Psicologia da Educação. 2006.

AZEVEDO, G. A. N; BASTOS, LEOPOLDO, Eurico. Qualidade de vidas nas escolas: produção de uma arquitetura fundamentada na interação usuário-ambiente. In: DEL RIO, Vicente, et al. (Org.). **Projeto do lugar**: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002. P. 153-160.

BENCOSTTA, M. L. A. **Arquitetura e Espaço Escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928)**. Educar, Curitiba, n. 18, p. 103-141. 2001. Editora da UFPR.

BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

CATUNDA, R. **Brincar, criar, vivenciar na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

CUNHA, R. A. **O uso de espaços externos nas aulas de educação física além dos espaços típicos da escola**. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Centro de Desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/TCC%20Rafael.pdf?sequence=1>. Acesso em 2021.

DAMAZIO, M. S. SILVA, M. F. P. O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão: Pensar a prática. **Revista Pensar é prática**, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/3590/4098>. Acesso em: 18 mar. 2021.

ELALI, G. V. M. A. O ambiente da escola: uma discussão sobre a relação escola – natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**. Natal, RN, v.8(2), n, 1, pp.309-319, 2003.

FREIRE, J. B.; **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física**. 196 f. 1ª ed. São Paulo: Scipione. 2009.

GALLAHUE, D; OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2005.

HORN, M. G. S. (2004). Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed.

MATOS, M. C. **Espaço Físico Escolar: Objeto Indispensável Para A Educação Física?** 2007. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/espaco-fisico-escolarobjeto-indispensavel-paraeducacao-fisica/>. Acesso em 2021.

MELATTI, S. P. D. P. C. **A arquitetura escolar e a prática pedagógica**. 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina (Centro de Ciências Tecnológicas), Joinville – SC. Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?Arquivo=277>. Acesso em 2021.

VIEIRA, A. L. M. **Produções de espaço: tempo no cotidiano Escolar**. Um estudo das marcas e territórios na Educação Infantil. UNICAMP- Campinas. Mestrado em Educação. Orientador Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi. 2000.

KOWALTOWSKI, D. **Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino**. 1. ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

Os autores

André Luis Lima Nogueira

E-mail: guazo08@gmail.com

Cláudia Márcia Corrêa de Jesus

Faculdade Vale do Cricaré (IVC).

E-mail: cmcj2014@hotmail.com

Cristiely Monteiro da Silva

Centro Universitário Vale do Cricaré (FVC), São Mateus – Espírito Santo.
(Mestranda)

E-mail: cristiellypk@hotmail.com

Daniel Rodrigues Silva

Professor Dr. orientador do programa de mestrado da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), São Matheus - ES.

E-mail: danfarma@bol.com.br

Daniele Alves Mesquita

Mestranda da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), São Matheus - ES.

E-mail: daamesquita@hotmail.com

Dilméia Fernandes Pacheco da Silva

Docente Rede Municipal de Ensino de Presidente Kennedy-ES. Especialista em Educação de Jovens e Adultos (IBRA/DF). Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação pela Universidade Vale do Cricaré (UVC).

E-mail: dilmeiapacheco@hotmail.com

Elisangela Moraes Ayres

Mestranda em Educação, Ciências e Tecnologia pelo Centro Universitário Vale do Cricaré/ES.

E-mail: elisangelamayres@hotmail.com

José Roberto Gonçalves de Abreu

Faculdade Vale do Cricaré (FVC), São Mateus – Espírito Santo.

<http://lattes.cnpq.br/3018509507133247>

E-mail: abreufisio@gmail.com

José Rodrigo Brioli Polonini

E-mail: rodrigolonini@yahoo.com.br

Josima Lima Oliveira

Faculdade Vale do Cricaré (FVC), São Matheus - ES.

E-mail: josima.1@outlook.com.

Juliana Cassani Martins

Orientadora do curso de Mestrado em Ciências, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré.

E-mail: julianacassani@gmail.com

Leandra Fontana Tonon

Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus – Espírito Santo.

<http://lattes.cnpq.br/0469861788264058>

E-mail: leandrafontana@gmail.com

Leidiane Chaves Da Cruz

Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré.

E-mail: leidianecruz@hotmail.com

Luana Frigulha Guisso

Doutora e professora na Faculdade Vale do Cricaré.

E-mail: lfgd10@hotmail.com

Luciana Barbosa Firmes Marinato

E-mail: lfirmes@yahoo.com.br

Luciana Teles Moura

Professora orientadora da Faculdade Vale do Cricaré.

E-mail: lucianatmoura@gmail.com

Lusiane Lima Oliveira

lusiane.lima@yahoo.com.br

Milene da Silva Rodrigues Carvalho

Faculdade Vale do Cricaré (FVC), São Mateus – Espírito Santo.

<http://lattes.cnpq.br/7095889528543575>

E-mail: milenesfi@hotmail.com

Nilda da Silva Pereira

Doutora e mestra em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pós-doutora em Sociologia Política pela Universidade Vila Velha (UVV-ES), docente do Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação na Universidade Vale do Cricaré (UVC).

E-mail: nildasip@gmail.com

Poliana Nicoli Fontana

Faculdade Vale do Cricaré

E-mail: polliananicoli@hotmail.com

Sara Dousseau Arantes

Graduada em Agronomia pela Universidade Federal de Lavras, Mestre em Fisiologia Vegetal pela Universidade Federal de Lavras, Doutora em Fisiologia Vegetal pela Universidade Federal de Lavras. E-mail: sara.dousseau@gmail.com
E-mail: sara.dousseau@gmail.com

Sebastião Pimentel Franco

Faculdade Vale do Cricaré (FVC), São Mateus – Espírito Santo.

<http://lattes.cnpq.br/9537169486446367>

E-mail: sp.franco61@gmail.com

Sirlene de Oliveira Mario Inacio

Faculdade Vale do Cricaré (FVC), São Mateus – Espírito Santo.

<http://lattes.cnpq.br/2497387001175873>

E-mail: lenefisio2@yahoo.com.br

Thiago Coelho Scherrer de Souza

Mestrando em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré. Engenheiro de Produção pela Universidade Candido Mendes (UCAM)

E-mail:thiago.scherrer@hotmail.com.

Urbano da Silva Batista

Mestrando pela Faculdade Vale do Cricaré.

E-mail: urbano_pk@hotmail.com

DOI dos artigos

1 - EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA “ORCI BATALHA” DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES

10.29327/564118.1-1

2 - CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

10.29327/564118.1-2

3 - O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DE UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA EMEF PLURIDOCENTE JIBOIA DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

10.29327/564118.1-3

4 - DESINTERESSE ESCOLAR DE ESTUDANTE DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM PROBLEMA A SER ENFRENTADO PELA ESCOLA E A FAMÍLIA

10.29327/564118.1-4

5 - PRÁTICA DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS COM GRUPOS DE GESTANTES DO CRAS DE PRESIDENTE KENNEDY

10.29327/564118.1-5

6 - COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA VIA REDES DE DIÁLOGOS

10.29327/564118.1-6

7 - ENTENDENDO A DISFUNÇÃO ERÉTIL MASCULINA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

10.29327/564118.1-7

8 - O IMPACTO DAS RECEITAS DOS ROYALTIES DO PETRÓLEO SOBRE OS INVESTIMENTOS EM EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

10.29327/564118.1-8

9 - A ATUAÇÃO DAS ESCOLAS NA DETECÇÃO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS

10.29327/564118.1-9

10 - A REALIDADE DA SÍFILIS EM GESTANTES DO ESPÍRITO SANTO E AS IMPLICAÇÕES TRAZIDAS PARA O EXERCÍCIO DA ENFERMAGEM

10.29327/564118.1-10

11 - A HISTÓRIA NOSSA DE CADA DIA: PRESIDENTE KENNEDY 1964-2019, NA VISÃO DOS ALUNOS DA EJA

10.29327/564118.1-11

12 - O ENSINO DE HISTÓRIA E A ATUAÇÃO DO DOCENTE: PRINCIPAIS ABORDAGENS SOBRE O ESTUDO DE HISTÓRIA LOCAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

10.29327/564118.1-12

13 - CONTRIBUIÇÕES DO FISIOTERAPEUTA NO TRABALHO DOS CUIDADORES DE ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL NO MUNICÍPIO DE MUQUI-ES

10.29327/564118.1-13

14 - MARKETING DIGITAL EM MICROS E PEQUENAS EMPRESAS

10.29327/564118.1-14

15 - IMPACTOS DOS ESPAÇOS PARA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

10.29327/564118.1-15

ISBN: 978-85-92647-66-7

