

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

# DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES 4

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

DIÁLOGO  
EDITORIAL

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

# **DIÁLOGOS**

# **INTERDISCIPLINARES 4:**

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

1ª edição

Vitória  
Diálogo Comunicação e Marketing  
2023

Diálogos interdisciplinares 4: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia  
© 2023, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira

*Curso*

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

*Instituição*

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

*Projeto gráfico e editoração*

Diálogo Comunicação e Marketing

*Capa e diagramação*

Ilvan Filho

1ª edição

DOI: 10.29327/5182793

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537      Diálogos interdisciplinares 4: teoria e prática em  
educação, ciência e tecnologia / organização Ivana  
Esteves Passos de Oliveira, Luana Frigulha Guisso. -  
  
Vitória, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2023. -  
  
324 p. : il. foto. color. ; 24 cm.  
  
ISBN 978-85-92647-93-3  
  
1. Educação. 2. Abordagem interdisciplinar do  
conhecimento. I. Oliveira, Ivana Esteves Passos de.  
II. Guisso, Luana Frigulha.

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

Dra. Tatiana Gianordoli

Dra. Juliana Martins Cassani

# Apresentação

**E**ste e-book, Diálogos Interdisciplinares 4 - Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia, é o compartilhar das pesquisas, realizadas por alunos, com o acompanhamento de seus professores-orientadores, no Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC), com o objetivo de desvelar a construção do saber, consolidado no âmbito acadêmico.

Trata-se de uma coletânea de artigos, os quais, destacam-se como fontes de pesquisa e consulta, reiterando-se, portanto, essa obra, como de relevância, no perscrutar das práticas de sala de aula. As condutas de sala de aula denotam especificidades e singularidades, e evidenciam um processo de aprendizagem multidisciplinar, imprescindível, em tempos atuais.

A obra presta uma contribuição essencial como um legado da produção educacional realizada no Espírito Santo. A coletânea baseia-se em vivências e experiências de cada pesquisador, o que torna a narrativa ainda mais convidativa à leitura, em face ao fato de se traduzir em um conteúdo contextualizado e singular.

Estão em pauta aqui no foco Educacional estudos dos processos de aprendizagem significativa, de atendimento educacional especializado, de uma educação antirracista, da educação patrimonial na preservação da memória cultural, dos desafios da gestão escolar, de processos de inclusão escolar e acerca do papel do professor mediador em conflitos.

Bem como artigos no campo da saúde e do bem-estar, como sobre a atuação do fisioterapeuta na promoção da saúde de diabéticos e hipertensos, de um estudo acerca de um programa audiovisual na programação de atividades físicas direcionados à terceira idade, de atividades físicas motoras, do uso indiscriminado de analgésicos para o alívio da dor e um estudo sobre a violência sexual infantil.

Neste mosaico de estudos acadêmicos procuramos dar a ver um legado do passo a passo da produção realizada por discentes, com o suporte de seus orientadores, no Mestrado da UNIVC. Cada temática é o resultado de uma convivência de aprendizagem, persistência, colaboração e superação dos desafios. E é com muita satisfação que apresentamos mais uma edição dos Diálogos Interdisciplinares.

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

# Sumário

O USO INDISCRIMINADO DE ANALGÉSICOS PARA ALÍVIO DA DOR: SUAS CAUSAS E EFEITOS PARA SAÚDE .....	09
Alan Santiago Muri Gama e Giovanni Guimarães Landa	
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO 6º ANO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO DEVER DE CASA .....	21
Aleziani Scherrer Santos e Yolanda Aparecida de Castro Almeida Vieira	
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E VALORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CULTURAIS AFRODESCENDENTES PARA A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS: RECORTES DE UMA PESQUISA REALIZADA NO CMEI DE UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA NO ESPÍRITO SANTO .....	36
Ana Luiza de Souza Christófori e André Luís Lima Nogueira	
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL PARA PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA CULTURAL EM PRESIDENTE KENNEDY-ES .....	48
Carla Corrêa Pacheco Gomes	
VIOLÊNCIA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DA SERRA/ES: A REALIDADE DE UMA ESCOLA .....	69
Cláudia Mariano Simões	
ATIVIDADE FÍSICA E AS HABILIDADES MOTORAS E COGNITIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: EMEIEF DE JAQUEIRA “BERY BARRETO DE ARAÚJO” – PRESIDENTE KENNEDY/ES .....	92
Evilásio Mussy Caetano Júnior e Sônia Maria da Costa Barreto	
VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL: UM ESTUDO ACERCA DO PAPEL DA ESCOLA NA RUPTURA DA CADEIA DE VIOLÊNCIA .....	112
Gabriela Vieira de Oliveira Piovezan	

OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA EMEIEF SANTO EDUARDO – PRESIDENTE KENNEDY/ES: 2020/2021 .....	163
Katia Corrêa Pacheco e Sônia Maria da Costa Barreto	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	182
Kátia Cruz Ferreira Pinto e Yolanda Aparecida de Castro Almeida Vieira	
O ENSINO DE TABUADA ATRAVÉS DE JOGOS PARA OS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTALII – ITAPEMIRIM/ES .....	198
Keila Arcanjo Freitas e Joccitiel Dias da Silva	
AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DE CONTEÚDO AUDIOVISUAL PARA PROGRAMA DE ATIVIDADES FÍSICAS VOLTADAS À TERCEIRA IDADE .....	219
Kleyton Corrêa Borges e José Roberto Gonçalves de Abreu	
O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR: UMA ANÁLISE ACERCA DA PEDAGOGIA TRADICIONAL E DA MEDIAÇÃO .....	236
Marilda de Souza Pereira Bernardo	
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	250
Rita Maria Fernandes Leal Moreira Cacemiro e Edmar Reis Thiengo	
ATUAÇÃO DO FISIOTERAPEUTA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE DOS PACIENTES DIABÉTICOS E HIPERTENSOS NA UNIDADE DE SAÚDE DA FAMÍLIA DE SANTA LÚCIA, MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES .....	273
Sara Neves Ribeiro e José Roberto Gonçalves de Abreu	
INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS ESPECIAIS E ACESSIBILIDADE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES .....	296
Valdeis Correa Baiense e Marcus Antônio da Costa Nunes	
OS AUTORES .....	318
AS ORGANIZADORAS .....	321



# O USO INDISCRIMINADO DE ANALGÉSICOS PARA ALÍVIO DA DOR: SUAS CAUSAS E EFEITOS PARA SAÚDE

*Alan Santiago Muri Gama  
Giovanni Guimarães Landa*

## 1. INTRODUÇÃO

A função dos medicamentos é importantíssima no contexto dos sistemas sanitários, tendo em vista que os mesmos melhoram a saúde e até salvam vidas (MARIN et al., 2003). A sociedade apresenta o seu uso como o modo mais comum de terapia. No entanto, existem problemas de saúde relacionados ao seu uso sem o devido acompanhamento. Desde a falta de estrutura no sistema de saúde até a propaganda de farmácias são considerados pontos de tensão desta problemática (DALLAGNOL, 2004).

O uso indiscriminado de medicamentos sem orientação profissional, na maioria dos casos sem o conhecimento dos efeitos maléficos que podem causar, traz consequências que preocupam a área da medicina e congêneres por todo o mundo. O acúmulo de produtos farmacêuticos no espaço doméstico é prova de que a sua presença é incentivada calorosamente.

No contexto do uso de medicamentos sem orientação e acompanhamento médico está a indiscriminada utilização dos analgésicos, pois trazem alívio imediato (ou quase imediato) das dores das pessoas, mas seus efeitos nem sempre são satisfatórios, tendo em vista que o organismo humano reage de formas diferentes às substâncias que lhes são administradas.

Lidar com a questão do uso indiscriminado de analgésicos, visando o uso racional destes medicamentos, é considerada essencial, não apenas para melhorar a prestação dos cuidados de saúde, mas também para garantir a segurança das

peças. Neste contexto, os estudos que buscam compreender e avaliar os motivos que levam a população a automedicação por analgésicos, com os seus consequentes resultados para a saúde entre a população, são importantes, especialmente para que se entenda a verdadeira realidade.

Nesse contexto, este estudo tem como objetivo analisar o uso indiscriminado de analgésicos para alívio da dor, apresentando as suas causas e consequências para a saúde, a fim de gerar maior conhecimento que evite a automedicação e consequente uso indiscriminado de analgésicos pela população.

A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica, apoiada em artigos científicos, livros, revistas e sites de destaque sobre o tema em apreço, tais como Scielo e Google acadêmico. Os termos usados na investigação foram “automedicação”, “uso indiscriminado de analgésicos”, “uso indiscriminado de medicação” e “riscos de saúde”. Foram selecionados trabalhos de revisão e estudos experimentais, publicados no período de 1990 e 2019.

## **2. USO RACIONAL DE MEDICAMENTOS**

Os medicamentos desempenham um papel importante no cuidado à saúde e, quando usados adequadamente, podem ajudar a curar doenças, aliviar os sintomas e o sofrimento do paciente. No entanto, seu uso irracional continua a ser uma questão importante para a maioria dos sistemas de saúde em todo o mundo.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu que o uso racional de medicamentos (URM) ocorre quando os pacientes recebem medicações apropriadas às suas necessidades clínicas, em doses que atendem às suas próprias necessidades individuais, por um período de tempo adequado e ao menor custo para eles e sua comunidade. É também referido como os cinco direitos, isto é, o medicamento certo, na dose certa, pela via certa, na hora certa, para o paciente certo (OMS, 2012).

Mais de 50% de todos os medicamentos universais são prescritos, dispensados ou vendidos de forma inadequada. O uso indiscriminado de medicamentos atingiu novas conseqüências, atualmente, em termos de características terapêuticas, socioeconômicas e legais. Como resultado, muitos remédios são usados sem qualquer benefício terapêutico (REDENNA, 2014).

Fernandes e Cembranelli (2015) relacionam como razões para o uso irracional de medicamentos a falta de informações e de comunicação entre os profissionais de saúde e os usuários, dificuldade de acesso aos serviços de saúde e propagandas comerciais das indústrias farmacêuticas, estimulando o consumo indiscriminado.

É fato que a produção e a venda de medicamentos devem enquadrar-se em um conjunto de leis, regulamentos e outros instrumentos legais direcionados para garantir a eficácia, a segurança e a qualidade dos produtos (BRASIL, 1998, p. 3). Medicamentos são prescritos quando não são necessários; os pacientes são tratados com medicamentos errados, ineficazes ou inseguros; são usados com dosagem e duração incorretas, muitas vezes sem considerar interações medicamentosas potencialmente sérias, prejudicando a qualidade do tratamento medicamentoso. Nesse cenário, o gasto com assistência médica aumenta e as chances de reações adversas a medicamentos e o desenvolvimento de resistência antimicrobiana aumentam (LIMA et al., 2017).

O uso de um maior número de medicamentos por um paciente aumenta os riscos de reações e eventos adversos, menor adesão do paciente e maior fardo econômico. Sendo assim, a legislação brasileira se posiciona, com destaque para a divulgação dos medicamentos. E “a propaganda de produtos farmacêuticos, [...] especialmente a que se destina ao comércio farmacêutico e à população leiga, deverá se enquadrar em todos os preceitos legais vigentes [...]” (BRASIL, 1998, p. 6).

Outras conseqüências desta tão comprometedora polifarmácia incluem interações medicamentosas levando à hospitalização, mudança do status funcional, comprometimento cognitivo, incontinência urinária e mudança no estado nutricional (SKINNER, 2015).

### 3. A AUTOMEDICAÇÃO

De acordo com Redena (2014), automedicação consiste na prática da ingestão de medicamentos sem o aconselhamento/acompanhamento de pessoa que seja profissional habilitado na área de saúde. Outro modo de compreender é que a automedicação consiste em consumir determinado medicamento, caseiro ou industrializado, para a realização de tratamento ou alívio dos sintomas ou doenças, ou ainda com o propósito de promover a saúde, sem a prescrição de um profissional (SOUSA et al., 2008).

Dados coletados por Barsante (2019, p. 17) nas cinco regiões brasileiras constataram que muitos brasileiros praticam a automedicação e que “o índice de pessoas maiores de 16 anos que afirmam fazer uso de medicamento sem prescrição médica e/ou orientação farmacêutica tem crescido significativamente”.

No Estado do Espírito Santo, de acordo com dados do Centro de Informação sobre Medicamentos do Espírito Santo (Ceimes), o Centro de Atendimento Toxicológico do Espírito Santo (Toxcen) notificou 289 casos de automedicação em 2016 (ESPÍRITO SANTO, 2017). Segundo Kovacs e Brito (2006), a prática é considerada automedicação quando o indivíduo utiliza medicamentos sem prescrição médica, decidindo qual o fármaco que utilizará, incluindo a indicação ou prescrição deste por pessoas não qualificadas e/ou habilitadas, como familiares, amigos, dentre outros. Quando essa prescrição é feita por um balconista de farmácia, o ato é considerado exercício ilegal da medicina.

Há quem defenda o argumento de que este fenômeno cresce a cada dia na sociedade brasileira pela carência de profissionais habilitados, que possam prescrever ou orientar sobre o uso racional de medicamentos. Outros fatores também podem ser levados em conta como a escolaridade do indivíduo, suas relações étnicas e culturais, condições econômicas, políticas o que torna a automedicação um problema de saúde pública (REDENA, 2014).

O setor de medicamentos de venda livre, ou seja, que não necessitam de prescrição médica, movimentam bilhões de reais anualmente, sendo responsável

por cerca de 30% do mercado farmacêutico no país. Dentre estes fármacos, um dos mais vendidos são os analgésicos, amplamente comercializados e divulgados em campanhas publicitárias. E o marketing que se mostra envolvido na comercialização de inúmeros medicamentos de venda livre atrai a população de tal maneira e tão fortemente, que a venda, especialmente por canais de comunicação, envolve uma vultosa quantia de dinheiro. Pesquisa realizada pelo Instituto de Ciência, Tecnologia e Qualidade (ICTQ), em 2019, verificou que os analgésicos e anti-inflamatórios estão entre os medicamentos mais consumidos pelos brasileiros, sem prescrição médica (ICQT, 2019).

Segundo Araújo et al. (2015), quase todos os brasileiros andam com comprimidos de analgésico nos bolsos e bolsas e cerca de 89% toma algum medicamento sem nenhuma prescrição quando sentem dor. Tal situação vem preocupando os profissionais de saúde, pois estes medicamentos podem mascarar a dor, que é um sintoma de que está havendo alguma alteração fisiológica que pode acarretar alguma doença.

Em uma sociedade moderna, onde as pessoas buscam o imediatismo, inclusive no restabelecimento da saúde, além das dificuldades de acesso aos serviços de saúde, da propaganda apelativa das indústrias farmacêuticas, são fatores que contribuem para a automedicação (BÁRTA; OLIVEIRA, 2010).

Fatores políticos, econômicos e culturais vêm contribuindo para o aumento da automedicação em todo o mundo, tornando este um problema de Saúde Pública. De acordo com Franco et al. (2009), diante de uma maior disponibilidade de fármacos no mercado, o usuário passa a ter maior familiaridade com os medicamentos, situação agravada pelos fatores já citados acima.

Em geral, o consumidor não possui conhecimento para distinguir e escolher o melhor recurso terapêutico disponível ou avaliar a gravidade do seu problema, sendo necessário que um profissional prescreva o fármaco mais eficaz. A prescrição é uma atribuição legal, sendo necessário conhecimento real de farmacologia, quanto a ações, usos e esquemas de administração dos medicamentos,

envolvendo questões legais, técnicas e clínicas, sendo seus responsáveis sujeitos à legislação de controle e as ações de vigilância sanitária (DRESCH, 2008).

Dentre os medicamentos mais consumidos sem prescrição médica, estão os analgésicos, que podem ocasionar reações adversas de dois tipos: reação alérgica verdadeira, a reação anafilática, relacionada ao mecanismo imunológico, sendo a mais frequente, podendo estar associada a angioedema, urticária e rash maculopapular, além de ataque de asma; e reação pseudoalérgica, que se caracteriza por ataques respiratórios com broncoespasmos (PRADO et al., 2016).

#### **4. AUTOMEDICAÇÃO COM ANALGÉSICOS**

A dor é um problema comum vivenciado por pessoas de todas as idades. Um analgésico é definido como “um composto capaz de produzir analgesia, isto é, que alivia a dor alterando a percepção de estímulos nociceptivos sem produzir anestesia ou perda de consciência”. Existem basicamente, três tipos principais de analgésicos: os não-opioides (por exemplo, paracetamol, ibuprofeno e diclofenaco), os opioides (por exemplo, morfina, codeína e petidina) e os adjuvantes (por exemplo, ansiolíticos, antidepressivos e anestésicos locais) (AUTA et al., 2012).

O fenômeno da automedicação com os medicamentos analgésicos no tratamento das dores é prática relatada por todo o planeta, especialmente com a classe dos AINEs (anti-inflamatórios não-esteroidais), tendo a dor como principal sintoma mostrado em diferentes condições de saúde. Também se mostra como motivo principal que conduz o indivíduo a procurar pelos serviços de saúde (DEMETRIO et al., 2012).

Vale também destacar que os anti-inflamatórios não-esteroidais (AINEs) são os fármacos comumente usados para a automedicação no tratamento da dor, febre, dor de cabeça, inflamação, dor muscular, cólicas menstruais, artrite, etc., a maioria dos quais são condições autolimitadas. As pessoas preferem a automedicação com medicamentos vendidos sem prescrição médica, em vez de procurar ajuda de profissionais de saúde, caso a condição seja leve a moderada (MOTA et al., 2010).

A situação da automedicação é diferente nos países desenvolvidos, em comparação com aqueles em desenvolvimento. Nos primeiros, a disponibilidade de medicamentos de venda livre nos supermercados aumentou sua acessibilidade e o custo de uma consulta médica também é alto, mas geralmente reembolsada pelo seguro, enquanto nos países em desenvolvimento os serviços médicos são precários e os profissionais de saúde não têm controle sobre o uso de produtos farmacêuticos pelos pacientes.

Drogas classificadas como medicamentos sujeitos a receita médica são frequentemente vendidas sem receita em países em desenvolvimento, sem indagar sobre alergias relacionadas a drogas e problemas médicos preexistentes que podem complicar o regime de tratamento e os medicamentos usados pelo paciente (PIOTTO et al., 2009).

Analgésicos e antitérmicos são os fármacos mais utilizados no Ocidente e, no Brasil, o paracetamol está entre os mais comercializados. Segundo Silva (2010), o paracetamol possui 35% do mercado brasileiro e está entre os analgésicos mais prescritos para crianças e adolescentes, sendo classificado como medicamento de venda livre, sem prescrição médica (ALVES et al., 2011).

O paracetamol é um fármaco que pertence à classe dos anti-inflamatórios não-esteroidais (AINEs), utilizado principalmente como analgésico e antipirético. Apesar de apresentar baixa atividade anti-inflamatória, tem se mostrado eficaz no alívio temporário de dores leves a moderadas associadas a dor de cabeça, resfriado comum, dores de dente, musculares, nas costas, cólicas menstruais, dores leves de artrite e diminuição da febre em bebês, crianças e adultos. No entanto, se utilizado em doses elevadas, o paracetamol pode ocasionar danos hepáticos e renais que serão irreparáveis, além de causar óbito em três a cinco dias após a ingestão (SILVA, 2010).

Muito recentemente o Ministério da Saúde divulgou uma lista de medicamentos que podem ser adquiridos sem orientação médica formal. Isto possibilita uma compreensão mais segura (na verdade pode gerar mesmo uma falsa segurança para a população) e quais analgésicos, dentre outros fármacos podem ser usados (BRASIL, 2021).

## **5. AS AÇÕES EDUCATIVAS PELOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE**

A Política Nacional de Medicamentos (PNM), em suas devidas prerrogativas e atuação, preconiza a promoção do uso racional de medicamentos através de ações educativas dos profissionais de saúde junto aos usuários, visando informar sobre os sérios riscos da automedicação, bem como sobre a necessidade da utilização do fármaco prescrito nas doses recomendadas e da continuidade do tratamento (BRASIL, 1998).

Devido à diversidade de medicamentos disponíveis de venda livre, o profissional de saúde tem menos controle sobre o seu uso, entretanto, deve sempre buscar informações junto aos usuários, a fim de evitar efeitos adversos devido à interação medicamentosa (MARTINS et al., 2011).

Os profissionais de saúde da atenção básica têm um papel importante na prevenção dos riscos associados à automedicação, pois estão em uma excelente posição para fornecer informações, dar conselhos, fornecer educação em saúde, devendo utilizar uma abordagem colaborativa para lidar com o problema. O farmacêutico pode desempenhar um papel fundamental, fornecendo informações relevantes sobre os medicamentos de venda livre, através de treinamento dos demais profissionais de saúde, identificando os problemas mais comuns, a fim de que estes possam reproduzir o conhecimento junto aos usuários, conscientizando-os dos perigos da automedicação (ASCARI et al., 2014).

Após o diagnóstico e a recomendação de um produto, os pacientes precisam ser aconselhados adequadamente em relação à dose correta, a duração do tratamento e quaisquer efeitos secundários que possam ocorrer com a preparação, como forma de minimizar o seu uso indevido (ELY et al, 2015).

## **7. CONCLUSÃO**

A automedicação, mesmo trazendo boa contribuição para cuidados com a saúde das pessoas, também pode trazer danos e, ainda que pesquisas brasileiras coloquem este paradoxo em debate, não existem dados que explicitem até que



níveis é possível considerar a sua prática sadia ou prejudicial à saúde. Portanto, ratifica-se aqui que a utilização indiscriminada de fármacos, especialmente os analgésicos, são procedimentos altamente perigosos para o agravamento dos sintomas de enfermidades e devem ser combatidos.

Os analgésicos são a classe de medicamentos mais utilizados para a automedicação. O nível de escolaridade e a falta de acesso aos serviços de saúde são fatores associados aos motivos para o maior uso de analgésicos para as dores, desde as mais comuns até algumas mais complexas. Em se tratando da falta de acesso, observa-se que representa um problema que precisa ser enfrentado e contornado, sendo recomendado o uso responsável e equilibrado de medicamentos.

Conclui-se, portanto, que a prática indiscriminada da automedicação por analgésicos pode gerar altos riscos, com resultados drásticos. Os profissionais da área da saúde, especialmente aqueles que lidam mais diretamente com as comunidades nos programas de atendimento às famílias, precisam realizar ações educativas sobre a automedicação e sobre o uso indiscriminado de medicamentos.

Por fim, sugere-se que haja a realização de pesquisas e estudos mais aprofundados, buscando uma avaliação mais precisa sobre os impactos da automedicação e do uso indiscriminado de fármacos para a saúde das pessoas. Também deve haver a avaliação mais intensa da racionalidade de tal prática.

## REFERÊNCIAS

ALVES, D. S. et al. Estudo do uso de analgésico por crianças e adolescentes de uma escola pública. *Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde*, v. 13, n. 3, p. 36-42, 2011.

ARAÚJO, A. L. Estudos brasileiros sobre automedicação: uma análise da literatura. 2014. 40f. Monografia (Graduação em Farmácia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ASCARI, R. A. et al. Estratégia saúde da família: automedicação entre os usuários. *Revista Uningá*, v. 18, n. 2, p. 42-7, 2014.

AUTA, A. et al. Medicine vendors: Self-medication practices and medicine knowledge. *N Am J Med Sci*, v. 4, n. 1, p. 24-8, 2012.

BARSANTE, D. J. Costa. Automedicação: proposta de um jogo paradidático na educação de jovens e adultos. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2019.

BÁRTA, R. L.; OLIVEIRA, K. R. A prática da automedicação por funcionários de uma Instituição de Ensino Superior portadores de enxaqueca. *Rev Ciênc Farm Básica Apl*, v. 31, n. 2, p. 183-91, 2010.

BRASIL. Portaria nº 3.916/98. Aprova a Política Nacional de Medicamentos. Brasília: Ministério da Saúde, 1998.

BRASIL. Instrução normativa nº 86, de 12 de março de 2021. Define a Lista de Medicamentos Isentos de Prescrição. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

DALL'AGNOL, R. S. A. Identificação e quantificação dos problemas relacionados com medicamentos em pacientes que buscam atendimento no serviço de emergência do HCPA. 204. 112f. Dissertação (Mestrado em Ciências Farmacêuticas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

DEMÉTRIO, G. S. Prevalência de automedicação para tratamento de dor em município do sul do Brasil. *Arq. Catarin. Med*, v. 41, n. 3, p. 54-59, 2012.

DRESCH, A. P. Caracterização do nível de conhecimento sobre medicamentos prescritos e prevalência de automedicação por pacientes ambulatoriais odontológicos. Dissertação (Mestrado em Ciências Farmacêuticas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ELY, L. S. et al. Uso de anti-inflamatórios e analgésicos por uma população de idosos atendida na Estratégia Saúde da Família. *Rev Bras Geriatr Gerontol*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 475-85, 2015.

FERNANDES, W. S.; CEMBRANELLI, J. C. Automedicação e o uso irracional de medicamentos: o papel do profissional farmacêutico no combate a essas práticas. *Revista Univap, São José dos Campos*, v. 21, n. 37, p. 5-12, 2015.

FRANCO, I. S.; RANGEL, N. P.; MELLO JÚNIOR, S. E. Avaliação da automedicação em universitários. In: VI EPCC. Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar. Maringá: Cesumar, 27 a 30 de outubro de 2009.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Cuidados com a automedicação. 2017. Disponível em: <https://farmaciacidade.es.gov.br/Not%C3%ADcia/cuidados-com-a-automedicacao>. Acesso em: 16 abr. 2021.

INSTITUTO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E QUALIDADE – ICQT. Pesquisa Automedicação no Brasil 2018. Disponível em: <https://www.ictq.com.br/pesquisa-do-ictq/871-pesquisa-automedicacao-no-brasil-2018>. Acesso em: 20 ago 2020.

KOVACS, F. T; BRITO M. F. M. Percepção da doença e automedicação em pacientes com escabiose. *An Bras Dermatol*, v. 81, n. 2, p. 335-40, 2006.

LIMA, M. G. et al. Indicadores relacionados ao uso racional de medicamentos e seus fatores associados. *Rev Saúde Pública*, v. 51, Suppl. 2, p. 1-23, 2017.

MARTINS, M. C. C. et al. Uso de medicamentos sem prescrição médica em Teresina, PI. *Conscientiae Saúde*, v. 10, n. 1, p. 31-7, 2011.

MOTA, P. M. et al. Estudo sobre a utilização de anti-inflamatórios não esteroidais prescritos em receitas para idosos da região Noroeste Paulista. *Rev Ciênc Farm Básica Apl*, v. 31, n. 2, p. 157-63, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. A busca pelo uso responsável de medicamentos: Compartilhando e aprendendo com as experiências dos países: Estabelecimento de políticas para um atendimento de saúde. Genebra: OMS, 2012.

PIOTTO, F. R. et al. Prevalência da dor e do uso de analgésicos e anti-inflamatórios na automedicação de pacientes atendidos no Pronto-Socorro Municipal de Taubaté. *Rev Dor*, v. 10, n. 4, p. 313-7, 2009.

PRADO, M. A. M. B. et al. Uso de medicamentos prescritos e automedicação em homens. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 19, n. 3, p. 594-608, 2016.

REDENNA, L. Uso racional de medicamentos: é possível promover. *Pharma Tutor*, v. 2, n. 4, p. 43-9, 2014.

SILVA, J. R. Estudo da relação estrutura e atividade de derivados do paracetamol e pirazolonas. 2010. 56f. Dissertação (Mestrado em Ciências Farmacêuticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

SOUSA, H. W. O. et al. A importância do profissional farmacêutico no combate à automedicação no Brasil. *Revista Eletrônica de Farmácia*, v. 5, n. 1, p. 67-72, 2008.

WANNMACHER, L. Paracetamol versus Dipirona: como mensurar o risco? *OPAS. Uso racional de medicamentos. Temas Seleccionados*, v. 2, n. 5, p. 1-7, 2005.

# APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO 6º ANO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO DEVER DE CASA

*Aleziani Scherrer Santos*  
*Yolanda Aparecida de Castro Almeida Vieira*

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a seguir, o resumo da dissertação de mestrado de Aleziani Scherrer Santos, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Yolanda Aparecida de Castro Almeida Vieira. Portanto, o texto que se segue, sintetiza a pesquisa de Santos, utilizando fragmentos da dissertação intitulada: Aprendizagem significativa: Percepções dos estudantes do 6º ano sobre as contribuições do dever de casa. Neste sentido, a partir destas informações, o artigo não se configura como autoplágio ao assumir-se como extrato da dissertação.

O processo de ensino e aprendizagem exige do educador uma constante preocupação com este caminhar, sendo necessárias constantes reflexões sobre propostas que possibilitem o estímulo dos estudantes diante das atividades propostas, pois hoje mais do que nunca, é necessário que os educadores se preocupem com práticas pedagógicas que estimulem os alunos ao aprendizado e nas execuções das tarefas propostas, para que tenham uma boa aquisição de conhecimentos. Lucke (2019, p. 33) afirma que devemos levar em “[...] considerações sobre as maneiras de estimular a criança de acordo com suas etapas de desenvolvimento, tornando a aprendizagem mais significativa.”

Estas reflexões ocorreram e ainda ocorrem justamente por se acreditar que o dever de casa possibilita uma ressignificação do conteúdo aprendido na escola, à medida em que ele contribui de forma positiva no processo ensino e aprendizagem, na medida em que ele contribui para fixar os conteúdos que o aluno

necessita e pode também ser um estudo prévio para atividades posteriormente desenvolvidas em sala de aula. Portanto ele deve ser algo importante, com objetivo, contextualizado e com verdadeiro significado. De acordo com Resende et al. (2018, p.449): “O Para Casa é uma oportunidade de a criança aprimorar seu conhecimento e exercitar o que aprendeu em sala.”

Mesmo acreditando na necessidade das atividades, a experiência na docência possibilitou a percepção que os deveres de casa muitas vezes não são valorizados enquanto etapa do processo de construção do conhecimento. Deste modo, acredita-se que este processo poderia ocorrer de maneira mais significativa se pais, professores e estudantes reconhecessem o momento de estudo em casa.

Portanto, faz-se indispensável compreender a relação dever de casa/aprendizagem. e acreditando que experiências locais podem contribuir com outras vivências, esta pesquisa será realizada em duas escolas com realidades sociais distintas, na cidade de Cachoeiro do Itapemirim, Espírito Santo. esta pesquisa ocorrerá para responder o seguinte questionamento: De que forma o dever de casa é compreendido pelos estudantes do 6º ano?

A necessidade em responder este problema propõe o objetivo desta pesquisa: Compreender os desafios e possibilidades do dever de casa a partir a percepção dos estudantes do 6º ano de duas escolas inseridas no município de Cachoeiro do Itapemirim.

## **2. METODOLOGIA**

A pesquisa visou identificar os desafios e possibilidades do dever de casa na contribuição de uma aprendizagem significativa dos alunos buscando compreender quais as possibilidades e limitações, explorando os caminhos investigativos partindo inicialmente de pesquisas bibliográficas artigos, dissertações e livros de autores renomados na temática para enriquecimento teórico. Segundo Martins e Theófilo, (2016, p.52), a pesquisa bibliográfica é: [...] excelente meio de formação científica quando realizada independentemente – análise teórica

– ou como parte indispensável de qualquer trabalho científico, visando à construção da plataforma teórica do estudo.

O lócus da pesquisa foram 2 (duas) escolas no município de Cachoeiro de Itapemirim-ES, sendo 1 (uma) pública que será denominada de Escola X e 1 (uma) particular, que será denominada de Escola Y. Ambas possuem uma média de 60 (sessenta) alunos no 6º ano ao todo.

O questionário foi composto de perguntas fechadas e abertas. Porém, em virtude da pandemia, o questionário foi aplicado no período em que a escola estava funcionando. Os autores Pasini, Carvalho; Almeida, (2020, 1p.-2) afirmam que devido a crise sanitária causada pelo COVID-19., é necessário: “[...] reflexão do ato de educar em tempos distanciamento em virtude do caráter emergencial, ou seja, [...] focando na adaptação e superação dos docentes e discentes que estavam acostumados à educação presencial.”

Os dados coletados permitiram um olhar sensível ao significado do dever de casa e possibilitou interpretá-los, como também fazer a leitura dos sujeitos que foram os protagonistas/elementos deste estudo. Neste contexto, os dados foram tabulados e possibilitou a construção dos gráficos, os quais foram analisados e discutidos a luz dos teóricos que fundamentam a pesquisa. Em relação às perguntas abertas, estas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo que é utilizada em 3 (três) etapas para análise em pesquisas qualitativas.

De acordo com Bardin (2011, p. 47) a técnica de análise utilizada deve ser:

“[...] visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Dessa forma, será analisado as respostas dos estudantes, buscando as respostas que mais se assemelham e que menos se assemelham.

Todos os dados tabulados e analisados foram interpretados para discussão aliadas aos objetivos propostos da pesquisa, primando pela construção do conhecimento para si próprio quanto para a sociedade na qual está inserido, bem como a formação do senso crítico.

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta pesquisa foi realizada no município de Cachoeiro de Itapemirim -ES em 2 (duas) escolas, sendo 1 (uma) pública que será denominada de escola X e 1 (uma) particular, que será denominada de escola Y.

A escola X de acordo com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), tem como missão:

Promover uma educação que se distingue por sua qualidade, objetivando assegurar, aos alunos, o acesso à inclusão, à permanência satisfatória e o êxito no processo ensino-aprendizagem, viabilizando processos de articulação com as famílias e comunidade local, com vistas à excelência na educação. (PDI, 2019, p. 8).

A escola pública de referência no município, em virtude dos serviços prestados à comunidade, possui dentre seus objetivos, os de:

- Oportunizar a compreensão da escola como espaço de exercícios de cidadania e de democracia;
- Construir a identidade social, política e didática da escola;
- Formar cidadãos capazes de responder com eficiência e de modo crítico e criativo às exigências de sua realidade, em âmbito pessoal, social, profissional e político.
- Incentivar a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- Contribuir para o fortalecimento do vínculo com as famílias, promovendo o trabalho conjunto, o estreitamento dos laços de convivência, solidariedade e de tolerância em que se assenta a vida social. (PDI, 2019, p. 9).



A escola Y é uma instituição privada do município localizada na sede da Micro Região Sul que oferece a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com seu PDI (2015) tem como missão:

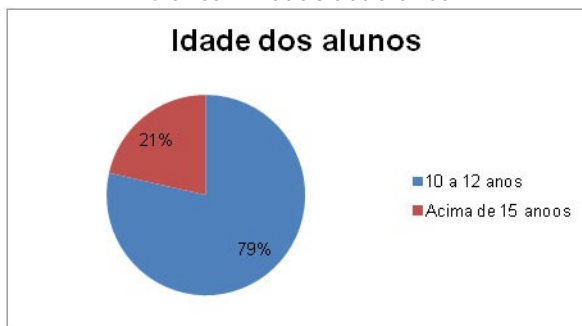
“Promover ações pedagógicas que consistem em ajudar cada aluno a desenvolver todo o seu potencial, facilitando a constituição de uma identidade capaz de suportar a inquietude, conviver com o incerto, o impossível e o diferente.”

É retratado no seu PDI que a escola em questão objetiva proporcionar aos alunos oportunidades de refletir sobre sua formação e evolução cultural de diferentes formas, e para tanto desenvolver um ensino que alie experiência e aprendizagem, com foco no campo da ação humana. (PDI, 2015).

Neste contexto, foi aplicado o questionário aos 30% (trinta por cento) dos alunos do 6º ano do turno vespertino de cada uma das escolas, que foram escolhidos por sorteio totalizando 15 alunos. Dessa forma, optou-se por utilizar as nomenclaturas aluno A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K L, M e N visando respeitar o anonimato dos participantes.

Participaram da pesquisa 11 (onze) alunos da escola pública e 3 (três) da escola privada, totalizando 14 (catorze) alunos respondentes, sendo 12 (doze) do sexo feminino e 2 (dois) do masculino. Desses alunos, de acordo com o gráfico 3 somente 21% por cento estão em idade defasada, sendo um percentual pequeno.

Gráfico 1 - Idade dos alunos



Fonte: Material elaborado pela Pesquisadora, 2021.

Também foi perguntado aos alunos de pesquisa a profissão de seus pais. De acordo com o gráfico 2 e 3, pode-se perceber que em relação aos pais a grande maioria trabalha nas mais diversas profissões, assim como as mães, visto que somente 17% destas trabalham somente em casa. Nesse sentido, são poucos que tem tempo para auxiliar seus filhos nos deveres de casa, compreendendo a necessidade de o aluno adquirir autonomia em seus estudos.

Gráfico 2 - Profissão dos pais



Fonte: Material elaborado pela Pesquisadora, 2021.

Gráfico 3 - Profissão das mães



Fonte: Material elaborado pela Pesquisadora, 2021.

Outra questão abordada foi em relação ao dever de casa, sendo que 3 (três) alunos responderam ter dever de casa todos os dias e 11 (onze) alunos responderam que têm apenas em alguns dias. Diante das respostas, pode-se perceber que o dever de casa é uma realidade na educação, porém ainda é um grande desafio no processo de ensino e aprendizagem, visto que muitas os professores não utilizam essa prática.

A próxima questão buscou saber se tem alguma disciplina que os alunos têm mais facilidade para fazer o dever de casa. Dos 12 (doze) responderam que sim, que conseguem realizar as atividades com facilidade em algumas disciplinas, 1 (um) respondeu que não consegue, que tem muita dificuldade para realizar as atividades e 1 (um) respondeu que às vezes ele consegue realizar, depende da disciplina.

Dessa forma, evidencia-se que dos catorze estudantes, o aluno que respondeu que não consegue realizar o dever de casa é da escola pública, pois relatou que tem bastante dificuldade em sala de aula também.

Das disciplinas que relataram ter mais facilidade em realizar as atividades, de acordo com o gráfico 4, 47 % tem mais facilidade na matemática, 29% na língua portuguesa e o restante nas demais disciplinas. Apenas um aluno relatou ter facilidade em todas as disciplinas.

Gráfico 4 - Disciplinas que têm facilidade em resolver o dever de casa



Fonte: Material elaborado pela Pesquisadora, 2021.

Analisando, foi possível perceber que apesar de alguns alunos citarem mais de uma disciplina, a Matemática foi à disciplina mais contemplada pelos alunos. Porém é importante ressaltar que o dever de casa deve ser composto de atividades construtivas, contribuindo para uma verdadeira aprendizagem. De acordo com o PDI (2019) as tarefas de casa estão contempladas nos planejamentos dos professores nas descrições das ações.

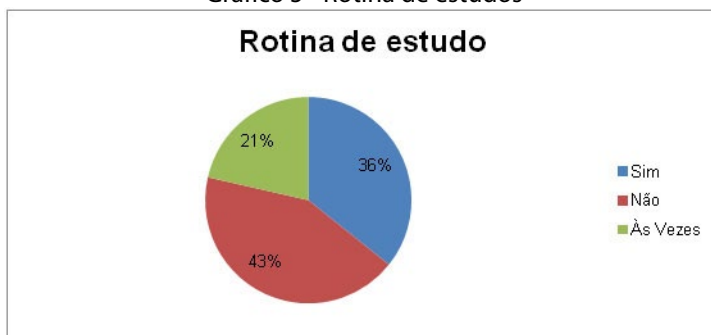
Ao responderem se possuem um espaço específico em sua casa para realizar suas tarefas de casa, tivemos 12 (doze) responderam que sim, 1 (um) res-

pondeu que não e 1(um) responde que às vezes. Assim, ficou evidenciado que a grande maioria possui espaço específico em sua casa para realizar suas tarefas de casa, sendo um ponto positivo, mais que além de espaço, tenham uma rotina o qual será observado em outra questão.

Quando perguntado se eles têm um horário certo para fazer dever de casa, 9 (nove) responderam que sim, 4 (quatro) responderam não e 1 (um) respondeu às vezes. Assim percebemos que um número significativo de alunos tem um horário certo para fazer dever de casa. É sabido que quando se seguem regras, como ter espaço, horário, o aprendizado do aluno com certeza será maior, contribuindo no ensino aprendizagem na escola.

Em relação a rotina dos estudos em casa, apenas 36% afirmaram que sim, que seguem uma rotina, enquanto que 43% disseram não tem uma rotina e 21% disseram às vezes seguem uma rotina.

Gráfico 5 - Rotina de estudos



Fonte: Material elaborado pela Pesquisadora, 2021.

Dessa forma, ficou evidente que a maioria não tem rotina de estudos em casa. Sabe-se que no Ensino Fundamental, anos finais, a carga de dever de casa é maior, pois são vários professores, mas que devem buscar pensar e elaborar atividades contextualizadas de forma a despertar o interesse e a vontade em aprender nos alunos.

Quando perguntando se em casa, eles têm o hábito de rever o conteúdo que foi explicado em sala de aula, apenas 1 (um) respondeu que sim, 3 (três)

responderam que não e 10 (dez) responderam que às vezes. Desse modo, evidenciou-se que um número muito significativo de alunos às vezes tem o hábito de rever em casa o conteúdo que foi explicado em sala de aula. Daí a importância de se buscar despertar o interesse e a vontade em aprender do aluno e o incentivo e o interesse da família.

Na questão que perguntou se eles estudam para as avaliações, 67% responderam que sim, 22% responderam não, porque não tenho o hábito de estudar em casa e 11% responderam que não, porque não há necessidade de estudar para a avaliação.

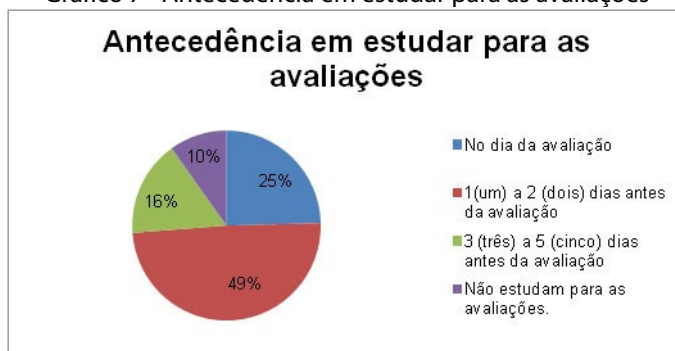


Fonte: Material elaborado pela Pesquisadora, 2021.

Pode-se perceber que a grande maioria estuda para avaliações. Sabe-se que através do dever de casa o aluno está estudando de alguma forma, auxiliando de forma significativa nas avaliações. Compreende-se que a avaliação contribui também para os professores observarem o desempenho do aluno, bem como suas possíveis dificuldades, além de oportunizar o professor rever sua prática pedagógica.

Complementando a questão anterior foi perguntado se eles dizem com qual antecedência estudam em casa. De acordo com o gráfico 7, 49% responderam que procurar estudar de 1(um) a 2(dois) dias antes da avaliação, 25% estudam no dia da avaliação, 16% de 3 (três) a 5 (cinco) dias antes da avaliação e 10% não estudam para as avaliações.

Gráfico 7 - Antecedência em estudar para as avaliações



Fonte: Material elaborado pela Pesquisadora, 2021.

Observa-se que grande parte dos alunos estuda muito próximo ao dia das avaliações. O que nos mostra a necessidade de se fazer todo um trabalho em prol do dever de casa, para que tenham sentido para o aluno e para que os pais percebam a sua importância na formação e na interação do (a) filho (a); para uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

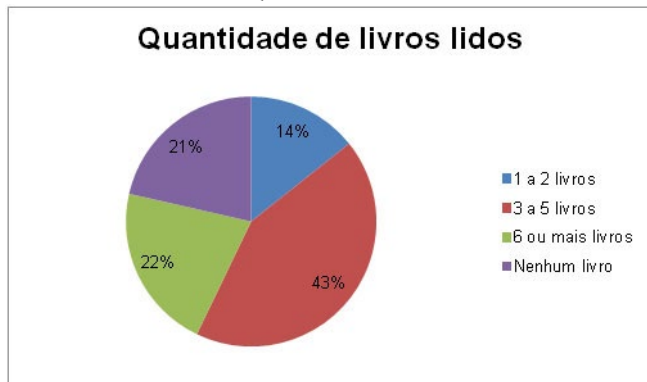
No caso da resposta anterior ter sido positiva, foi pedido que escrevessem a sua rotina de estudos em casa. Dois alunos escreveram que não tem rotina. Um aluno pontuou que geralmente estuda para as avaliações 1 a 2 dias antes, mas não tem horário de estudos. Mas enfatizou que estuda no período da tarde, depois de arrumar a casa e de levar o seu cachorro para passear.

Entende-se que há necessidade de desenvolver um trabalho para conscientizar aluno e pais de que o dever de casa tem como objetivo estimular o processo de aprendizagem, fixando os conteúdos e/ou servindo de base para novos conteúdos, assim, ele é uma ferramenta educacional que contribui para que os estudos se tornem mais produtivos.

Em relação a quantos livros eles leem por ano. De acordo com o gráfico 8, 43% responderam que tem o hábito de ler de 3 a 5 livros por ano, enquanto que 14% leem geralmente de 1 a 2 livros, 22% leem de 6 ou mais livros e 21% dos alunos não leem nenhum livro. Observa-se que mais da metade dos alunos fazem leitura de livros anualmente. Isso é positivo e pode ser explorado pelos

professores e a família. Daí a importância de se buscar promover atividades que contribua para a busca de novas leituras.

Gráfico 8 - Quantidade de livros lidos



Fonte: Material elaborado pela Pesquisadora, 2021.

Em relação a qual dificuldade eles têm para realizar o dever de casa, foram inúmeras as respostas, dentre elas:

“Porque não tem ninguém pra explicar” (Aluno J).

“Dificuldade de entender algumas questões.” (Aluno L).

“Às vezes tenho dificuldades de entender o que a pergunta quer dizer.” (Aluno N).

Analisando as abordagens percebe-se que é importante o professor, o aluno e a família perceberem o dever de casa como estratégia que vem enriquecer seus conhecimentos, de forma a contribuir para seu crescimento nas mais diversas dimensões.

Também foi questionado qual era a opinião dos alunos sobre o dever de casa, vale destacar as seguintes;

“Chato...”, afirmando ser desnecessário (Aluno A).

“Desnecessário, chato de se fazer...”. (Aluno B)

“Acho legal para nós treinarmos o que estudamos na escola. Mas as vezes passam muito dever de muitas matérias”. (Aluno C)

Diante do exposto entende-se que a maioria dos alunos não gosta de realizar o dever de casa, sendo necessário o professor proporcionar atividades mais atrativas e dinâmicas, despertando o gosto do aluno em realiza-las.

Finalizando foi solicitado aos alunos que abordassem qual(ais) sugestões eles dariam para a melhoria nas tarefas de casa. Os relataram da seguinte forma:

“Poderiam passar 1 (um) ou 2 (dois) deveres de casa por dia.” (Aluno A).

“Passar menos dever e que tenham Haver com a matéria.” (Aluno B).

“Na minha opinião, os professores poderiam explicar melhor as atividades que vão para casa.”(Aluno C)

Assim, é importante pensar que uma ação está ligada a outra ação, dando suporte para outros aprendizados que são importantes para o desenvolvimento do trabalho do professor, do aluno e para a participação ativa da família, todos de maneira satisfatória, buscando uma aprendizagem significativa.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa possibilitou compreender os desafios e possibilidades do dever de casa a partir a percepção dos estudantes do 6º ano de duas escolas inseridas no município de Cachoeiro do Itapemirim,-ES, indo ao encontro de Suehiro; Boruchovitch (2016), ao afirmarem dever de casa é “[...] uma atividade extraescolar que os estudantes devem realizar no domicílio, com o objetivo de rever e estudar o que aprenderam durante as aulas [...]”.

Visando uma melhor compreensão foi realizado todo um estudo teórico e aplicação de questionário, que apresentaram a predominância de fragilidades na prática pedagógica e na família que acabam impactando na vida escolar dos referidos alunos.

Assim, baseados nos resultados dessa pesquisa, é possível afirmar que a escola



e família precisam refletir se estão realmente sendo aliadas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos de forma que o dever de casa possa realmente possibilitar uma ressignificação do conteúdo aprendido na escola, contribuindo de forma positiva no processo ensino e aprendizagem, fixando os conteúdos ministrados em sala de aula.

No decorrer do desenvolvimento dessa pesquisa, foi possível atingir os objetivos propostos, onde buscou-se respostas para o problema pesquisado, por meio da realização de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa e quantitativa baseada em autores diversos sobre a temática, além de ter possibilitado constatar os desafios enfrentados pelos alunos, que destacaram inúmeras dificuldades em relação ao dever de casa.

Esta pesquisa oportunizou também, verificar o que os estudantes consideram como causas facilitadoras ou dificuldades na realização do dever de casa e identificar as percepções dos estudantes em relação à prática do dever de casa visando assim, uma aprendizagem significativa.

A partir do referencial teórico ficou perceptível que o dever de casa é uma estratégia que possibilita o professor promover uma ressignificação do conteúdo aprendido na escola, podendo assim, contribuir positivamente no processo de ensino e aprendizagem de sua disciplina na medida em que ele oportuniza a fixação dos conteúdos que o aluno necessita e/ou quando pode também ser promover um estudo prévio para o desenvolvimento de atividades posteriormente em sala de aula.

Vale ressaltar que quando bem planejado, o dever de casa pode contribuir também, para interlocução entre as disciplinas, de forma que elas se interajam uma com as outras, e assim, mostram sua importância no processo educacional. Para tanto, há necessidade de profissionais abertos, receptivos, com um fazer pedagógico voltado para a realidade do aluno visando o seu desenvolvimento, sua integração e sua aprendizagem.

Diante dos resultados e análises dos dados, confeccionamos uma cartilha sobre a relação aprendizagem significativa de Ausubel e dever de casa para o Ensino Fundamental, anos finais, para auxiliar no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Este estudo também possibilitou perceber a necessidade de trocas de experiências para que se possa proporcionar a inserção de reflexão, e novas práticas educativas em relação ao dever de casa visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos 6º anos, pois eles estão na transição do Fundamental, anos iniciais, para Fundamental, anos finais, garantindo assim, uma aprendizagem significativa.

Este estudo oportunizou também verificar que o dever de casa é uma parte de fundamental importância no processo ensino e aprendizagem no 6º ano, pois contribui também, para o aluno ser protagonista, com participação ativa e desenvolvimento integral. Vale ressaltar, que é possível dar continuidade a este estudo como forma para que possamos visar cada vez mais à melhoria do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental, anos finais em relação ao dever de casa. Outro ponto verificado por meio da pesquisa é que o dever de casa serve não somente como ferramenta de ensino como também de avaliação, pois auxilia os professores na observação do desempenho do aluno, bem como perceber quais as dificuldades de aprendizagem do aluno.

Conforme apresentado no início deste artigo, as considerações deste trabalho foram subtraídas da dissertação de mestrado intitulada: Aprendizagem significativa: Percepções dos estudantes do 6º ano sobre as contribuições do dever de casa. Esta dissertação foi aprovada em dezembro de 2021, quando Aleziani Scherrer Santos, sob a orientação de Yolanda Aparecida de Castro Almeida Vieira obteve o grau de mestre pela Faculdade do Vale do Cricaré.

## 5. REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1983.

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2001.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 7, 2011.

BLOOM, B. S. What we are learning about teaching and learning: a summary of recent research. *Principal*: v. 66, n. 2, p. 6-10, 1986.

CARVALHO, Thiago da Silva; SILVA, Karen Jamile Taborda da; Zarattini, Paulo Fernando. *Aprendizagem significativa: ensino que transforma*. Ponta Grossa: XV Jornada Científica Dos Campos Gerais, 2017.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 3ed. São Paulo: Atlas, 2016.

PASINI, Carlos Giovanni Delevati; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy Helen Coutinho. *A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações*. Rio Grande do Sul: UFSM, 2020.

PDI-Plano de Desenvolvimento Institucional. EEEF “Bernardino Monteiro”. Cachoeiro de Itapemirim-ES. 2019.

PDI-Plano de Desenvolvimento Institucional – IPÊ- “Instituto de Pesquisas Educacionais”. Cachoeiro de Itapemirim-ES. 2015.

RESENDE, Tânia de Freitas ET AL. Dever de casa e relação com as famílias na escola de tempo integral. *Porto Alegre: Educação & Realidade*, v. 43, n. 2, 2018.

SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça; BORUCHOVITCH, Evely. *Motivação para leitura e lição de casa no ensino fundamental*. Brasília: *Psicologia, Teoria. e Pesquisa*, V.35, 2019.

\_\_\_\_\_. *Hábitos e estratégias para a realização da lição de casa e variáveis demográficas em estudantes do Ensino Fundamental II*. Porto Alegre: *Psico*, vol.47 no.2, 2016.

# EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E VALORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CULTURAIS AFRODESCENDENTES PARA A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS: RECORTES DE UMA PESQUISA REALIZADA NO CMEI DE UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA NO ESPÍRITO SANTO

*Ana Luiza de Souza Christófori*  
*André Luís Lima Nogueira*

## INTRODUÇÃO

Refletir sobre a oferta da educação básica pública no Brasil passa por questões extremamente importantes e que são imprescindíveis para uma análise dos aspectos subjetivos referentes ao processo formativo dos sujeitos que ocupam os bancos das escolas públicas brasileira. A temática do racismo e da educação antirracista é um ponto essencialmente importante dessas questões a serem visitadas e debatidas. De acordo com Gomes (2012), dependendo do lugar que ocupamos dentro das estruturas sociais e produtivas do sistema capitalista, das posições ideológicas que assumimos e das implicações que problemas historicamente enraizados (como é o caso do racismo estrutural) podem vir a ter na formação, e consequentemente atuação, dos profissionais que estarão nessas salas de aula, a oferta de uma educação pública equitativa, democrática e emancipadora podem ser por estas, e outras razões, fortemente negligenciada.

A busca por uma educação antirracista possui como um de seus marcos mais fundamentais com a lei 10.639/03 que contempla a história e a trajetória e contribuição de africanos e afro-brasileiros no currículo escolar em todas as suas disciplinas. Inserindo, assim, no cotidiano escolar o conhecimento e valorização dos saberes e práticas culturais afrodescendentes, bem como fomento do respei-

to à diferença e à diversidade. Segundo Castro (2015), a educação antirracista assume para si o compromisso de romper com as estruturas de um sistema preconceituoso e engaja-se na promoção de uma educação que, buscando o respeito as diferenças, se coloca além do mero cumprimento das obrigações curriculares. Para tanto sublinha-se a exigência de uma postura ética e valorativa diante dos saberes e fazeres dos africanos e seus descendentes, e essa postura precisa fundamentalmente se materializar nas práticas docentes.

Dito isso, este artigo pretende apresentar um recorte de uma pesquisa realizada em um CMEI que atende a alunos de uma comunidade quilombola localizado no município de Presidente Kennedy no estado do Espírito Santo. A partir das considerações alcançadas na pesquisa, busca-se refletir sobre a importância de uma educação antirracista e suas implicações para formação dos sujeitos e para a valorização das práticas culturais afrodescendentes.

Repensar a questão da valorização das práticas culturais afrodescendentes como ferramenta de promoção de uma educação antirracista pressupõe o estabelecimento de novos paradigmas e práticas na educação. Paradigmas que auxiliem na compreensão do processo formativo e do trabalho docente como proposta voltada para a eliminação de qualquer tipo de discriminação por parte de educadores e/ou educandos, procurando construir um espaço onde se contemple a discussão sobre as culturas que por tanto tempo foram negadas e silenciadas no ambiente escolar (CASTRO, 2015).

Metodologicamente o trabalho se caracteriza como uma revisão de literatura, de caráter exploratório, acerca da educação antirracista e suas implicações para os processos formativos dos sujeitos e a valorização das práticas culturais afrodescendentes. Como forma de endossar as leituras e corroborar as discussões aqui apresentadas é apresentado um recorte de alguns dados que foram feitos em uma pesquisa mais ampla em um CMEI localizado em uma comunidade quilombola no município de Presidente Kennedy/ES. Na pesquisa em questão, foi investigada a importância e os significados da valorização do jongo, prática cultural afrodescendente presente naquela comunidade, para a Educação Infantil ofertada naquela localidade.

Acreditamos que, a partir do entendimento que a promoção de uma educação antirracista pode ser um caminho para se trabalhar questões sobre discriminação, violência, diversidade cultural, racismo, preconceito dentre outros, a educação tornar-se-á ferramenta indispensável para o combate às desigualdades educacionais e sociais.

## **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE CONCEITOS, OBJETIVOS E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES**

Segundo Candau (2008), atentar-se ao entendimento das concepções teóricas que fundamentam uma corrente de pensamento é de extrema importância para compreender seu sentido político-cultural. No caso da educação antirracista, uma corrente de pensamento que se aproxima dos princípios da mesma é o multiculturalismo. De acordo com o autor, uma visão multicultural crítica leva em conta no processo formativo dos sujeitos a necessidade de se reconhecer, valorizar e acolher identidades plurais sem representar quaisquer formas de preconceito e desrespeito à vida humana, independentemente de sexo, cor, gênero, credo, etnia ou nacionalidade. Nesse sentido, busca-se superar atitudes discriminatórias ou silenciadoras da diversidade cultural pautada na justiça social, propondo uma discussão no campo pedagógico (CANDAU, 2008).

Em se tratando da construção de uma educação emancipadora, equitativa e democrática, que busque engajar-se no rompimento de um sistema que alimenta e produz o racismo estrutural, o não reconhecimento e respeito a identidades culturais diferentes das vivenciadas é um grande desafio. Sendo assim, o currículo escolar e o educador são fundamentais, especialmente no que se refere às práticas curriculares que, a depender do que as influencia, podem segregar as crianças negras. Esse risco torna-se ainda mais flagrante quando os profissionais da educação não são preparados para tratar da diversidade em suas aulas de modo efetivo e eficaz (CANDAU, 2008).

É por isso que Paulo Freire (2002), defende que o fim maior da educação deve ser desenvolvido a partir do diálogo e da consciência, onde as pessoas possam buscar sua liberdade de expressão e opinião, indo contra a realidade capitalista da sociedade atual. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2002), o autor aborda que toda aprendizagem é capaz de transformar, sendo de maneira formal ou informal. Uma ação plena de reflexão do discente e do docente, embasado em práticas e experiências de sua interação com o meio, tem condições de possibilitar que o aluno aprenda a ser, a viver, a conviver, a fazer e a conhecer-se, aprendendo a construir e compartilhar, e, portanto, transformar a si e o meio em que se vive.

Nesse contexto, em uma perspectiva que parece se aproximar do multiculturalismo em sua vertente crítica, Munanga (2000) propõe que a identidade negra deve ser pensada como identidade política, formada na pluralidade de processos de identidade cultural entre “negros, brancos ou amarelos”, “todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais”. Corroborando com tais ideias Siss (2014), traz reflexões sobre a necessidade da formação de educadores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada, voltada para uma sociedade caracterizada não apenas pela diversidade cultural e desigualdade social, mas sobretudo, por possuir uma herança escravista e colonial que a estrutura em suas relações, a exemplo da sociedade brasileira.

Dessa forma, as diretrizes curriculares, a formação de professores e o sistema de avaliação foram criados no Brasil com a intenção de renegar a manifestação da cultura negra, não reconhecendo e tampouco valorizando seus saberes e práticas culturais tradicionais e ancestrais. Um dos principais atos de racismo, que provém desses princípios baseados na ideia de regeneração do(a) negro(a), está no preconceito em relação à subjetividade do corpo, fato que ajuda a compreender um dos motivos de exclusão histórica das crianças negras nos bancos escolares. Ir de encontro a essa perspectiva formativa, valorizando as práticas culturais e tendo como princípio orientador das práticas docentes o caráter multicultural é, em conceito e práxis, promover uma educação antirracista (DIAS et al., 2021).

Formar educadores numa perspectiva multicultural e antirracista significa prepará-los de modo que exercitem a ação de educar para a coexistência respeitosa das diferentes subjetividades e valores coexistentes na sociedade. Isso não é tarefa fácil, pois implica uma mudança de atitudes e de valores. Mas importa dizer que, o reconhecimento do caráter multicultural da nossa sociedade não é o bastante, como também não basta que a escola reconheça que a sua clientela é diversificada, seja por gênero, por classe, por raça e que possuem culturas diferentes. É fundamental que esse reconhecimento seja acompanhado por políticas de respeito aos diferentes e por uma mudança de atitudes frente a eles. Sem isso, dificilmente essa escola será capaz de desempenhar seu papel, de forma democrática. (SISS, 2014, p. 113).

Por fim, a educação em uma perspectiva multicultural tem condições de torna-se um possível mecanismo de reconstrução de uma educação antirracista. O Brasil, um país que nasceu do encontro de culturas e civilizações, não pode se ausentar desse debate. Como Dias et al., (2021) pontuam, o racismo que impera na sociedade é capaz de intervir nas práticas pedagógicas de instituições educacionais, implicando que crianças negras sigam desamparadas nesses espaços, sem a presença de política efetiva para dar conta dessa questão.

## **A IMPORTÂNCIA E OS SIGNIFICADOS DA VALORIZAÇÃO DE PRÁTICAS AFRODESCENDENTES PARA EDUCAÇÃO E O PROCESSO FORMATIVO DOS SUJEITOS**

A Lei nº 10.639/2003, sancionada em janeiro de 2003, alterou a Lei nº 9.394/96 com vistas a incluir na rede de educação básica do país a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira”, conteúdos que devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e Histórias Brasileiras. Todo o movimento do negro brasileiro em busca da implementação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) se deu com o intuito de trazendo uma mudança no cenário curricular, cultural e político e romper com o silenciamento que favorecia a discriminação racial.



Além da Lei nº 10.639/2003, fica estabelecida pelos dispositivos educação escolar quilombola que é orientada pelo Parecer CNE/CEB 16/12 e, posteriormente, pela Resolução nº 8/12, que instituiu as as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). O Parecer CNE/CEB nº 16/12 constitui um documento que apresenta vários aspectos relativos à educação escolar quilombola, entre os quais inserem-se os objetivos das diretrizes; os princípios da educação escolar quilombola; a definição de educação escolar quilombola; a organização; as etapas e modalidades de ensino; o transporte escolar; o projeto político pedagógico; o currículo da educação básica na educação escolar quilombola, entre outros (BRASIL, 2013).

A Resolução nº8/2012 estabelece que a organização do ensino ministrado nas instituições de educação escolar quilombola na educação básica será fundamentada, informada e alimentada pela memória coletiva; pelas línguas remanescentes; pelos marcos civilizatórios; pelas práticas culturais; pelas tecnologias e formas de produção do trabalho; pelos acervos e repertórios orais; pelos festejos, usos, tradições e outros elementos que compõem o patrimônio cultural das comunidades quilombolas, assim como pela territorialidade (BRASIL, 2013).

Desse modo, a educação escolar quilombola destinada ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas, ofertada em estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos, bem como em estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem estudantes oriundos dos territórios quilombolas, possuem um papel fundamental e indispensável no combate ao preconceito, ao racismo e na valorização da trajetória histórica, cultura e tradições afrodescendentes no Brasil (BRASIL, 2013).

De acordo com a Resolução nº 08/12, a educação escolar quilombola é destinada ao atendimento das populações quilombolas e deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização, identidade e continuidade enquanto indivíduo negro e pertencente a comunidade. Para além, a educação quilombola também deve ser implementada como política pública

educacional, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder as suas especificidades.

Nesse contexto, DCNEEQ têm como objetivo o debate acerca de ações que explorem as especificidades de cada comunidade quilombola e as características de sua cultura, preservando assim seu modo de vida (BRASIL, 2012). As comidas, músicas, danças, vestimenta, formam a sua identidade e história a qual o processo de educação e reeducação das escolas ainda encaram como um grande desafio para inclusão curricular, tornando-se cada vez mais urgente uma mudança nas práticas (GOMES, 2012).

Existem ainda um conjunto de saberes e fazeres dentro das comunidades quilombolas no Brasil acumulados, cheios de visões de mundo, cores, ritmos, cuidados, curas, sabores, costumes, danças, dentre outros que permanecem desconhecidos por grande parte da sociedade, principalmente por órgãos governamentais formuladores e executores das políticas públicas educacionais. Os membros pertencentes a essas comunidades têm muito a contribuir com a construção de novas visões e formas de pensar na educação brasileira, objetivando o fim de paradigmas que engessam o ensino e acabam por influenciar de forma ativa toda a sociedade (SILVA, 2012).

Gomes (2012) aborda que o silenciamento pode favorecer práticas discriminatórias nos ambientes educacionais. Uma escola localizada em um espaço quilombola com conteúdos em sala essencialmente brancos, eurocêtricos, colonizadores, irão perpetuar práticas que os afrodescendentes tanto lutaram para ser findadas. É preciso desenvolver práticas que trabalhem a interculturalidade dos territórios, em que os conhecimentos e saberes tradicionais dos povos quilombolas sejam transmitidos aos alunos de outras comunidades, favorecendo a construção do sujeito de direito e pertencimento aos alunos pertencentes a comunidade quilombola.

Diante disso, para o caso aqui estudado, sublinhamos as possibilidades da valorização e dos usos em nossas práticas pedagógicas do jongo, pensado

aqui como uma manifestação cultural soberana na comunidade quilombola localizada em Presidente Kennedy, no estado do Espírito Santo. Junto a isso, também surge as contribuições e reflexões acerca da valorização e inserção dessa prática cultural na educação infantil ofertada no CMEI “Bem-me-quer” como ferramenta de promoção de uma educação antirracista.

## **NOTAS DE UMA PESQUISA REALIZADA EM UM CMEI LOCALIZADO EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA NO ESPÍRITO SANTO**

O estudo realizado no CMEI “Bem-me-quer” (CHRISTÓFORI, 2021) do qual os dados parcialmente discutidos nessa seção fazem parte, trata-se de uma investigação mais ampla, que contemplou dentre outras várias discussões, a importância da valorização de práticas culturais afrodescendentes e a educação antirracista, ambas como ferramentas de combate ao racismo, discriminação e preconceito, bem como em contrapartida sendo uma importante forma de promover uma educação equitativa e democrática. A pesquisa, que obteve seus dados coletados a partir de entrevistas, contou com três moradores da comunidade quilombola e seis professores, o que totalizou nove entrevistados, cujos dados foram analisados e discutidos.

No trabalho em questão, objetivou-se identificar as práticas pedagógicas (ou suas ausências) que dão conta da inserção de práticas culturais afrodescendentes nas atividades do CMEI. A realidade descoberta foi a de que as práticas culturais se dão de modo compartimentado, não raro, somente em datas específicas. Ou seja, ainda se dá de modo muito tímido a realização de tais práticas num contexto de educação quilombola. Práticas essas que, conforme as falas dos docentes participantes da pesquisa se dão de diferentes maneiras: palestras, atividades lúdicas, livros de literatura, musicalização, etc.

Importa destacar que durante o processo de investigação foi possível identificar que os docentes entrevistados apresentavam um conhecimento frag-

mentado e, por vezes, até superficial acerca das questões raciais e do contexto histórico da diáspora africana no Brasil e as implicações disso na realidade atual dos afro-brasileiros. Nesse dado se constata a nítida falta de ações e/ou práticas pedagógicas que buscassem inserir e refletir sobre o tema durante todo o ano letivo de modo efetivo. O que fica evidente, e se apresenta como um ponto preocupante, é o modo como os docentes veem o trabalho com questões relacionadas a cultura, história e tradições dos povos africanos, priorizando-os apenas em dias específicos, como é caso do dia da Consciência Negra. A falta de inserção e/ou conhecimento de práticas culturais afrodescendentes que fazem tradicionalmente parte da comunidade quilombola de Presidente Kennedy, e se confundem inclusive com a própria história do seu surgimento, tornam a efetividade da proposta da educação quilombola e da educação antirracista como ferramenta de formação um enorme desafio.

Nesse sentido, a coleta e análise do material empírico, com base na fala tanto de membros da comunidade como dos docentes, remeteu a uma realidade preocupante no que tange à educação quilombola. Percebeu-se que a adesão maior dos professores, quando se trata do tema “valorização das práticas culturais afrodescendentes”, são mais adeptos da “pedagogia do evento”<sup>1</sup>, restringindo suas ações pedagógicas e abordagens de conteúdo e discussões que deveriam estar presentes diariamente em sala de aula a datas comemorativas específicas.

Como forma de contribuir com o contexto encontrado ao fim do processo de investigação, foi proposto um produto final cujo objetivo é auxiliar no maior entendimento da prática cultural daquela comunidade, que no caso da pesquisa em questão é o jongo (CHRISTÓFORI, 2021, p. 75-86). Acreditamos que está se configura como uma iniciativa que, uma vez encampada, pode contribuir para minimizar as lacunas observadas e dar mais elementos aos docentes no trabalho com a temática geral da valorização do legado cultural afrodescendente e consequentemente com a promoção de uma educação antirracista.

---

<sup>1</sup> Para uma discussão acerca da “pedagogia do evento”, conferir entre outros, Oliveira e Nascimento (2021)

As considerações que faz em termos gerais a partir desses dados são: não é suficiente para que se promova uma educação antirracista que se assegure apenas na letra da lei temáticas tão fundamentais na transformação da sociedade, como é o caso da “História e Cultura Afro-Brasileira” e a Educação Quilombola. É preciso um trabalho sistemático de formação docente que contemple esses debates e descolonize as concepções sobre a cultura, as tradições e os corpos negros até então trabalhados em sala de aula. Essa necessidade formativa se torna ainda mais urgente se esses sujeitos lecionarem em comunidades quilombolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos articular as discussões que contemplam a educação antirracista e a valorização das práticas culturais afrodescendentes como ferramentas de transformação efetivas no processo formativo dos sujeitos e no desenvolvimento do trabalho docente voltado a promoção de uma educação equitativa, democrática e emancipadora. Para tal, lançamos mão de um referencial teórico que contribuísse para compreensão e reflexão dos temas que tangenciam essa temática, bem como, também lançamos mão dos dados obtidos a partir de uma pesquisa mais ampla que investigou as implicações de práticas culturais afrodescendentes em um CMEI localizado em uma comunidade quilombola em Presidente Kennedy/ES.

Este trabalho teve objetivo chamar a atenção para o tema do racismo, uma vez que o mesmo necessita ser combalido também no campo da educação. As considerações finais que se fazem são de que para a promoção de uma educação antirracista que rompa com as estruturais sociais e produtivas racistas existentes, é necessário que se vá além da garantia da inclusão desses temas por lei, é preciso que se invista fortemente na ideia de um processo de formação dos profissionais da educação que contemple esse debate e reflita sobre a temática e as suas implicações, desafios e consequências.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 18 jun. 2004. Seção 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 20 nov. 2012. Seção 1.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, 10 jan. 2003.

CASTRO, Eudócia de Fátima de. **A contribuição da LEI 10.639/03 na formação continuada dos educadores para uma educação anti-racista**. Trabalho apresentado como requisito parcial à conclusão do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – Universidade Federal do Paraná. Paraná, 2015.

CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo e educação: desafio para prática pedagógica**. In: Multiculturalismo diferenças e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHRISTÓFORI, Ana Luisa de Souza. **Práticas Culturais Afrodescendentes na Educação Infantil: um estudo no CMEI “Bem-me-quer”**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário da Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação. São Mateus, 2021

DIAS, L. R.; JANUÁRIO, E.; PEREIRA, N. S.; OLIVEIRA, W. T. F.; TRIPODI, Z. F. (2021). Estudo nº VII: **Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância**. Núcleo Ciência Pela Infância. <http://www.ncpi.org.br>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro. 34ª Edição, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98–109, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Administrações coloniais francesa, portuguesa e belga e a política de assimilação e as suas conseqüências no processo de conscientização anticolonial**. Lisboa: CEHCA, 2000, p. 367-375.

OLIVEIRA, Rosenildo Silva de e NASCIMENTO, Leticia Abílio do. “Pedagogia do evento”: o dia da consciência negra no contexto escolar. Campos v. 22, N.1, p. 135-158, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/74239/pdf>

SISS, Ahyas e FERNANDES, Otair. **Formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada: breves considerações**. Série Estudos. Campo Grande, MS, n. 37, p. 107-119, jan./jun. 2014.

# EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL PARA PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA CULTURAL EM PRESIDENTE KENNEDY-ES

*Carla Corrêa Pacheco Gomes*

## 1. INTRODUÇÃO

Conforme consta do sítio do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), compreendemos por Educação Patrimonial todos os processos educativos formais e não formais que focalizam o patrimônio cultural, apropriado socialmente como ferramenta para que as pessoas onde o patrimônio se localiza se compreendam sócio historicamente e, dessa forma, colaboram para seu reconhecimento, sua valorização e preservação.

A escola, enquanto entidade disseminadora dos conhecimentos socialmente construídos, poderia adequar seus processos educativos de forma a valorizar a construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, nas quais constam diversas compreensões de patrimônio.

Nesse sentido, este artigo justifica-se pelo fato de a Educação Patrimonial estar diretamente ligada às atividades que já desenvolvemos há algum tempo, como professora de História, no município de Presidente Kennedy/ES. A atividade de Educação Patrimonial torna-se, pois, uma tarefa desafiadora e prazerosa, na medida em que nossa própria memória e história podem ser retomadas no transcurso desta pesquisa. Trata-se uma oportunidade de proceder a uma retrospectiva e reavaliar os trabalhos pontuais que já desenvolvemos e apresentar os conhecimentos teóricos que já estão consolidados por meio das formações inicial e continuada que frequentamos.



É nesse sentido que este estudo busca apresentar a importância do patrimônio histórico do município de Presidente Kennedy, sua importância regional e social, como influenciador cultural e econômico para a população. Assim, o estudo compreende que, a partir da perspectiva da pesquisa com professores engajados com o ensino na Educação Básica, pode-se suscitar diálogo com os profissionais da Educação, agentes mediadores do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, propondo alternativas pedagógicas; bem como o redimensionamento de práticas pedagógicas equivocadas, frutos de uma má formação ou desconhecimento da temática do Patrimônio Histórico Cultural. O desafio é, pois, ajudar a discutir a importância de projetarmos bens históricos e culturais para as gerações futuras.

Uma das formas mais criativas de proteger os bens culturais e patrimoniais do município seria por meio da intervenção pedagógica fundada nos pressupostos da Educação Patrimonial, termo inseparável de outra noção mais abrangente, qual seja, o Patrimônio Cultural. Cabe, porém, apresentarmos alguns conceitos no campo da Educação Patrimonial, com vistas a compreender, em linhas gerais, o que seria o patrimônio cultural e seu sentido para a sociedade, salientando um dos maiores problemas ao trabalharmos com patrimônio cultural que diz respeito a sua representação social.

Por ser a preservação dos bens culturais uma prática social, a Educação Patrimonial deve associar os valores históricos ao bem cultural para sua comunidade, considerando o contexto social. Por exemplo, o que representa o Santuário de Nossa Senhora das Neves para os munícipes? A Educação Patrimonial deve levar as comunidades a compreenderem a importância do patrimônio e seu sentido não apenas econômico, mas também histórico e cultural para suas vidas.

Empreender um estudo de caso no contexto da Educação Patrimonial no município de Presidente Kennedy-ES intenciona sensibilizar a comunidade escolar acerca do sentido do patrimônio cultural existente na área e da memória social local. O “estudo de caso (ANDRÉ, 1984; 2013)” com professores de História que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Educação Básica do município de Presidente Kennedy-ES tem a possibilidade de favorecer

a cultura do pertencimento e da proteção do riquíssimo patrimônio cultural kennedense entre todos os cidadãos que estão sob a tutela da escola.

Logo, o objetivo desse estudo é delinear como tem ocorrido a abordagem da Educação Patrimonial pelos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Presidente Kennedy-ES.

## 2. METODOLOGIA

Este estudo tem o intuito de explorar a temática da Educação Patrimonial e História Local, de forma a contribuir para a preservação da memória histórica municipal, a partir de relatos de professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Presidente Kennedy-ES. Dessa forma, ele busca trazer luz sobre a contextualização da teoria e práticas de aprendizagem que destaquem os vários patrimônios culturais materiais e imateriais do município, dentro das práticas pedagógicas das escolas municipais, valorizando a educação patrimonial, preservando a memória histórico-cultural kennedense.

Para tanto, faz-se necessário traçar o percurso metodológico que subsidiou esta pesquisa. Assim, a finalidade da metodologia é a reconstrução teórica, conceitos, ideias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, melhorar embasamentos teóricos, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes ao assunto abordado (DEMO, 2000).

A pesquisa desenvolvida insere-se no contexto das pesquisas qualitativas pelas quais se buscam desenvolver conhecimentos científicos partindo de um determinado problema previamente identificado pelo pesquisador, compreendendo que o conhecimento parcial produzido a partir da problemática estará permanente construção. Segundo o estudo de Bogdan e Biklen (2006), a pesquisa qualitativa trata da investigação como fonte de dados no ambiente, em que o pesquisador se torna o principal agente para a coleta e análise de dados.

Dessa forma, André (2019, p. 97) reflete que “as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”.

Dessa maneira, esta pesquisa se constituiu em um estudo de caso de natureza qualitativa. Conforme André (1984), esse tipo de metodologia de pesquisa é bastante amplo, pois se trata de uma investigação sistemática de um fenômeno específico, o qual pode ser um evento, uma instituição, uma pessoa, um grupo específico, uma escola, um programa, um acontecimento, dando ênfase no particular sem perder de vista o contexto geral em que está inserido o fenômeno.

É válido ressaltar, que o estudo de caso desta pesquisa pauta-se nos preceitos do estudo de caso coletivo, o qual é aquele “quando o pesquisador escolhe diferentes casos, intrínsecos ou instrumentais, para estudo (ANDRÉ, 2019, p. 98)”.

### **3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Nesta seção, traremos as análises e discussões dos dados da pesquisa de campo que foi realizada com professores que ministram a disciplina de história nos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais da Educação Básica do município de Presidente Kennedy-ES.

Para tanto, a seção está dividida em quatro subseções em que se discutem os pressupostos da Educação Patrimonial em sala de aula a partir de fontes teóricas, o perfil dos professores de história que foram pesquisados e sua familiaridade com a Educação Patrimonial, as Diretrizes Curriculares e o Projeto Político Pedagógico das escolas em que os professores lecionam, bem como a prática pedagógica dos professores de história em sala de aula no que tange à Educação Patrimonial.

### 3.1. Educação patrimonial em sala de aula: O que é? Como se faz?

A Educação Patrimonial pode ser entendida como o processo educativo que viabiliza o ensino e a aprendizagem, no ambiente escolar, dos conhecimentos sistematizados sobre os patrimônios culturais em seus aspectos histórico, artístico, arqueológico, em suas nuances material, imaterial e natural, no contexto das aulas de geografia e, sobretudo, de história.

Partindo desta perspectiva, Lucivani Gazzóla (2009) sustenta que a História como ciência e disciplina escolar curricularizada, também possui uma história e que esta manteve, durante muito tempo, uma visão tradicional frente aos conteúdos do ensino e as práticas pedagógicas, mas que, hoje, apresenta um caminho de possibilidades para que o docente possa mediar um ensino ativo, em que o discente seja sujeito construtor de sua própria história.

Como disciplina escolar, a História manteve-se até o fim do século XIX e início do século XX, em um direcionamento intrinsecamente ligado aos feitos dos heróis e à memorização mecânica dos fatos. Entretanto, as manifestações sociais e educacionais advindas de meados do século XX até o século XXI, ligadas à necessidade de evidenciar temas como cultura, memória, patrimônio cultural, entre outros que aproximam o discente aos conteúdos do ensino, tornaram o aluno o protagonista das ações positivas de sua comunidade.

O estudo do pesquisador André Luís Ramos Soares (2003, p. 46), o qual discute exatamente sobre as concepções a respeito do que vem a ser patrimônio cultural, nos revela que:

Quando falamos sobre Patrimônio Cultural, logo pensamos em monumentos, casas antigas, etc. Esta é a visão do senso comum, porém a ideia de Patrimônio é bem mais ampla e inclui vários outros aspectos. Todas as modificações feitas por uma sociedade na paisagem para melhorar suas condições de vida, bem como todas as formas de manifestação socialmente compartilhadas, fazem parte do patrimônio, pois todo objeto ou ação que se refere à identidade de uma sociedade constitui seu patrimônio.

Além disso, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), conforme a Portaria nº 137/2016 que estabelece as diretrizes para essa área, assim concebe a educação patrimonial:

Art. 2º. Para os efeitos desta Portaria, entende-se por Educação Patrimonial os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação.

Dessa maneira, os saberes escolarizados a respeito da Educação Patrimonial devem estar alinhados às concepções sócio-históricas que subjazem à trajetória da humanidade, destacando as contribuições dos sujeitos sociais produto e produtor da história, e suas relações interpessoais, para a construção e apropriação dos patrimônios.

Nesse sentido, pesquisadores como Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 6) salientam que:

o conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens culturais, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania. Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira compreendida como múltipla e plural.

Logo, são premissas da instituição escolar, mais especificamente no ensino de história, a conscientização dos sujeitos sociais a respeito dos patrimônios culturais que fazem parte do seu contexto da sua regionalidade e localidade.

Segundo Átila Bezerra Tolentino (2021), existem dois eixos norteadores que balizam a prática didático-pedagógica para o trabalho em sala de aula com a noção de patrimônio cultural com vistas a elevar a Educação Patrimonial dos povos brasileiros. “Um deles é que os processos educativos devem ser construídos de forma coletiva e dialógica. E o outro é que o patrimônio cultural deve ser apropriado socialmente e só assim podemos conseguir o seu reconhecimento, valorização e preservação (TOLENTINO, 2021, p. 5)”.

Prontamente, pode-se dizer que é na relação entre professor e aluno, balizada pelos conhecimentos sistematizados a respeito dos patrimônios culturais, que ambos vão apreender e compreender os significados e os sentidos a respeito da Educação Patrimonial.

A pesquisadora Evelina Grunberg organizou o manual de atividades práticas de Educação Patrimonial para atender às perspectivas normativas e práticas de trabalho em sala de aula com a temática dos patrimônios. Nesta ótica, Grunberg (2007) explicita que há uma metodologia específica com passos a serem seguidos pelos profissionais da educação que trabalham com a temática da Educação Patrimonial que precisa ser atendida.

Sendo assim, são 4 os passos estipulados pela metodologia de Grunberg (2007), a saber: a) observação a partir das percepções sensoriais dos alunos, com atividades de perguntas, experimentação, descobertas, entre outras; b) registro em que o aluno precisa esboçar em forma de texto, desenho, fotografias, maquetes, os seu entendimento a respeito da temática que está em evidência; c) exploração pela qual o aluno é levado a pesquisar em jornais, revistas, livros, sítios as nuances dos patrimônios; e d) apropriação em que o aluno é levado a recriar, por meio de pinturas, esculturas, desenhos, dramatização, entre outras abordagens lúdicas, o que aprendeu sobre o tema da Educação Patrimonial.

### **3.2. Os professores e sua familiaridade com a educação patrimonial**

Para a análise dos dados da pesquisa realizada, é importante que seja apresentada uma caracterização do perfil dos participantes entrevistados a fim de des-

tacar suas particularidades. Por essa razão, constata-se que cinco participantes são do sexo feminino e um é do sexo masculino, entre idade de 28 a 58 anos. A experiência profissional que os participantes informaram varia de sete anos a vinte e oito anos, destacando assim que os profissionais possuem experiência com a disciplina de história.

Com relação a isso, foi questionado na pergunta seguinte que os participantes informassem o ano/turma em que atuam como professor. Em resposta, obteve-se que todos os respondentes atuam no ensino fundamental anos finais e somente um participante adicionou sua atuação também na Educação de Jovens e Adultos.

Posteriormente, foi questionado em que ano o participante se graduou em História e se após a conclusão do curso continuou seus estudos em cursos de Pós-Graduação. Em resposta, destaca-se que os participantes se concluíram sua graduação entre o ano de 1994 a 2014. Já em relação à formação, todos os participantes informaram que possuem cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu, em diferentes áreas como: História da África, História local, Educação de Jovens e Adultos, História do Brasil e Artes; História Moderna e Contemporânea; Educação especial; Psicopedagogia; Educação Ambiental e Mestrado em Ciência Política, História do Brasil e Educação.

Esses dados apontam que os professores da pesquisam se preocupam com sua formação, vez que isso pode interferir positivamente no processo educacional dos alunos, por isso se mantêm atualizados. Um professor que deseja fazer a diferença na vida educacional de seu aluno deve constantemente se manter atualizado e informado quanto às exigências do mundo atual.

Especificamente sobre a participação em cursos de formação continuada, quatro professores afirmaram que haviam realizado alguma formação e as especialidades variam entre: cursos profissionalizantes do FNDE, BNCC para o Ensino Fundamental anos finais, Educação Inclusiva, TIC's em sala de aula, complementação pedagógica. Outros dois afirmaram que não realizaram esses cursos.

É importante que os docentes tenham conhecimento da importância da educação patrimonial e como é importante trabalhar esse tema com os alunos. Dessa forma, destaca-se que ao se questionar o que os professores consideram sobre a Educação Patrimonial esses entendem que Educação Patrimonial é uma forma de trabalhar questões culturais utilizando de metodologias que podem ser formais ou não formais de explorar diariamente a cultura de um povo. Para eles educação patrimonial seria:

P4: A Educação Patrimonial é o ensino dos bens culturais, objetivando proporcionar às pessoas um maior contato com o patrimônio cultural, principalmente de sua região.

P5: Consiste em uma importante ferramenta de ensino sobre o mundo e a cultura que é construída ao seu redor, sendo uma forma de instruir a população de um determinado lugar sobre a valorização das heranças culturais e sua identidade, desde os patrimônios materiais ou imateriais.

P6: É uma educação que aborda conceitos de patrimônios históricos que relata a importância que certos objetos, lugares, casas, etc possuem ou possuíram para alguém, para um povo em si, para uma sociedade.

Em complementação, também foi destacado como processo educativo que, se apropriado socialmente, pode ser utilizado como um recurso para a compreensão sócio-histórica. Em assonância a isso, Horta et al. (1996) afirmam que a Educação Patrimonial pode ser caracterizada como uma ação educativa que respeita a pluralidade de sentido em relação ao patrimônio cultural. Assim, sendo, as manifestações que ocorrem, permitem um contato direto. Essas reflexões se assemelham com o que os professores informaram em suas respostas, destacando que a educação patrimonial pode levar os estudantes a se desenvolverem em um processo ativo na valorização e apropriação da herança cultural.

Em complemento a isso, a pergunta de número três relaciona-se ao que o participante considera como Memória Local e a de número cinco relaciona-se ao que o



participante considera como Memória Cultural. Em resposta, obteve-se que os professores consideram a memória local como a utilização da história local, a memória e vivência de um povo ou grupo, como também, declaram que podem ser aqueles fatos históricos do cotidiano que ocorrem no local em que o aluno está inserido.

O participante P4 afirmou que “é o estudo da história local, com o objetivo de resgatar e valorizar a identidade histórica da comunidade”. Essas observações evidenciam as formas de expressão, criações culturais, documentos que fazem parte da identificação local. Já em relação ao que consideram como memória cultural, os professores relataram que são heranças culturais que se desenvolvem como uma ponte para o conhecimento, ou seja, podem ser toda a memória cultural do sujeito, como hábitos, costumes, normas e regras, bem como, ritos, monumentos, celebrações e objetos. Os participantes também afirmaram que é a memória que pode ser perpetuada por gerações como o modo de falar, comidas típicas que podem ou não serem rompidas com o tempo.

Diante dessas constatações, pode-se destacar que alguns teóricos abordam como relevante a utilização da educação patrimonial com foco participativo e a memória local e cultural, como um aporte que merece ser destacado em sala de aula, a fim de aprimorar os processos de ensino/aprendizagem.

Para Bosi (1995), memória é como um baú em que se pode destacar as referências e recordações nos momentos que julgarmos necessários. Além das recordações, as memórias guardam, também, os conhecimentos adquiridos e que são traspassados ao longo dos tempos. Assim, as memórias não destacam somente sobre o eu, mas sobre tudo com que se teve contato, as experiências, a coletividade. Dessa forma, tanto a memória local quanto a cultural permeiam as relações coletivas da vida em sociedade.

Em complemento a isso, é importante destacar se os professores participantes tiveram alguma experiência com a educação Patrimonial, enquanto cursavam o curso de história na sua formação inicial. Para tal, a pergunta de número onze do questionário voltou-se para esse levantamento, em resposta a ela obteve-se:

P1: Forneceu somente o básico. A história local vai muito além, para trabalhar com ela, necessita conhecimento da sua área de trabalho (comunidade).

P2: Em teoria sim, mas na prática não. Só quando a pessoa está inserido na prática de ensino e aprendizagem e principalmente trabalhar com a história local e que percebemos o real sentido.

P3: Não. Porque a história local e patrimonial ficam a margem da história tradicional.

P4: Não se aplica.

P5: Sim, pois houve uma formação bastante apurada nesse sentido.

P6: Sim..porque o curso vê a necessidade de ser trabalhado a educação patrimonial e a história local em sala de aula.

As respostas dos professores apresentam uma dicotomia entre, sim, tive bons subsídios e aplicabilidade, sim, tive bons subsídios, mas sem aplicabilidade do âmbito escolar e não tive subsídios na faculdade. Baseados nisso, Farias (2002) aborda que cabe à formação inicial propiciar a mediação necessária dotando o professor para o exercício da Educação Patrimonial no ambiente escolar. É seu dever sensibilizar a comunidade e preservar o coletivo.

Por essa razão, o professor precisa de uma formação que aprimore essa relação com a educação patrimonial. Por isso, muitos professores acabam por não trabalhar, em sala de aula, o tema, tendo que buscar conceitos e estratégias em materiais auxiliares, indo em busca do conhecimento para transmitir ao aluno. Essa realidade, por vezes, implicará informações que são importantes e que não serão compartilhadas, pois, por vezes, nem sempre, os docentes conseguirão ir em busca de todo o conhecimento necessário sobre o assunto.

No capítulo seguinte, será analisado como o PPP das escolas abordam a Educação Patrimonial e como isso pode ser aplicado no contexto escolar.

### **3.3. As diretrizes curriculares e o projeto pedagógico das escolas de Presidente Kennedy/ES: a presença da educação patrimonial**

Após a análise das respostas dos professores e das análises dos documentos que contribuem para a qualidade do ensino, destacou-se que as escolas não possuem nenhuma conceituação e abordagem sobre o trabalho com Educação Patrimonial em seus documentos norteadores.

É importante destacar que o patrimônio cultural é de extrema relevância para a formação da identidade dos sujeitos, por meio de possibilidades e concretização para a construção da sociedade contemporânea. Dessa forma, a inserção e a abordagem do tema são importantes para o contexto educacional e deve fazer parte de todo ambiente escolar.

Foi perguntado aos participantes se na escola em que trabalham existe algum documento que norteia o trabalho com a Educação Patrimonial, caso a resposta fosse sim, esses deveriam citar quais documentos abordam esse tema. Todos os professores informaram que não existe nenhum documento que aborda o trabalho com a Educação Patrimonial. Alguns participantes relataram que encontram informações acerca do tema somente em alguns livros didáticos e, com base nisso, organizam os planejamentos para a condução da aula. Destacam, porém, a abordagem precária dos livros sobre o assunto.

Em contraponto a isso, foi perguntado aos professores se já leram as orientações na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino e aprendizagem da disciplina de História, caso afirmassem sua resposta, eles deveriam apresentar os aspectos que compõem a Base que aplicam em sua prática pedagógica. Todos os professores afirmaram ter conhecimento do que é abordado para ensino da disciplina, na BNCC, e afirmaram que realizam o desenvolvimento de uma leitura crítica da história, criando relações entre passado e presente, que contribuam para a formação de uma autonomia.

Ocorre que, de acordo com Ledur (2012), poucas são as formações ofertadas no campo da Educação Patrimonial e a ausência de políticas públicas e a

falta se inserção destes aspectos no Projeto Político Pedagógico da escola tornam a educação escolar despreparada frente a um conhecimento tão importante, por vezes deixado de lado. É o que se pode notar na BNCC, ela traz considerações sobre o ensino de história, porém nenhuma informação como deve ser inserido, a Educação Patrimonial no ambiente escolar.

Assim sendo, destaca-se continuamente que a falta de abordagem sobre a Educação Patrimonial no ambiente escolar e em documentos de base acabam resultado em trabalhos inconclusivos. Por vezes, as orientações ocorrem de forma geral e as formações continuadas que deveriam acontecer não ocorrem, destacando mais uma vez a importância de incluir os conceitos e abordagens de forma integral em todo âmbito escolar.

### **3.4. A prática dos professores em sala de aula em relação à educação patrimonial**

Em continuidade às análises das entrevistas e discussões com os teóricos, é importante destacar como os professores trabalham e dialogam, em sala de aula, com a Educação Patrimonial. Estabelecer relações entre como ocorre as práticas educacionais e as trocas com os outros colegas é de extrema importância para o ensino/aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, fizemos perguntas relacionando diretamente as suas práticas docentes em relação à Educação Patrimonial, Memória Local e Memória Cultural, respectivamente. Os professores deveriam citar, também, caso a resposta anterior fosse positiva, de que maneira ocorrem essas práticas em sala de aula.

Como respostas, obteve-se que, em relação à prática de sala de aula sobre a Educação Patrimonial, todos os professores destacaram que trabalham o tema, apesar de faltar-lhes aprofundamento. Em suas práticas, foi constatado que os docentes partem da história local e depois a relacionam com a história global, apontando os ganhos da educação patrimonial da localidade, por meio de textos, imagens, pesquisas e até aulas de campo a determinados espaços não formais de

relevância memorialística. Todos os professores afirmaram que destacam a importância do patrimônio cultural e a importância de sua preservação.

Em relação à prática docente sobre a Memória Local, todos os professores também relataram que trabalham o tema no contexto escolar por meio de entrevistas com alguém da comunidade ou familiar mais idoso, instigando a contar como era a cidade anos atrás, ressaltando a importância de cada povo, compreendendo que eventos e pessoas, lugares, trilhas fazem parte do processo e da evolução histórica. Os professores relataram também que realizam a confecção de um mural fotográfico, rodas de contação de histórias, realizações de projetos interdisciplinares e amostragem de documentos antigos.

Por fim, em relação à prática docente sobre a Memória Cultural, todos os docentes afirmaram que trabalham em sala de aula com estratégias que se destacam por: partir da escola local, de algo concreto (patrimônio materiais) e imaterial para dinamizar as aulas. Foi relatado também a realização de festas, festival de danças típicas, produção de desenhos e coleta de imagens, tudo com vistas a estabelecer vínculos entre o passado e o presente. Outra estratégia citada foi a leitura e análise de textos, enfocando objetos destacando os hábitos culturais da realidade dos alunos, estabelecendo comparações com os hábitos antigos e de outras culturas.

Dessa forma, com base nas afirmações do que o docente realiza no contexto escolar práticas relacionadas à Memória Local e à Memória Cultural é possível destacar que essas respostas vão ao encontro com o que Santos (2007) declara. Para o autor, quando se trabalha o patrimônio cultural e suas especificidades, no contexto de sala de aula, consegue-se favorecer e ampliar a abordagem para o processo de ensino e aprendizagem de maneira criativa. Ao longo das aplicações, o professor poderá favorecer o exercício da cidadania estimulando a preservação e a valorização dos bens culturais.

Sobre tal exposto e em complemento a isso, as perguntas finais do questionário, quatorze e quinze, se correlacionam em como ocorrem às relações en-

tre os professores de História no ensino da Educação Patrimonial e se a escola realizou algum projeto ou alguma estratégia para a valorização do patrimônio local. As respostas revelaram que os docentes realizaram um trabalho conjunto e participativo com os outros colegas professores para dinamizar o trabalho em Educação Patrimonial.

Os professores afirmaram que realizam projetos interdisciplinares, por meio de interações com outras disciplinas, realizam reuniões e debates para a troca de experiências e desenvolvimento de aulas de campo a espaços tais como, sítio arqueológico, roda de jongo, encontro de contação de histórias. Em complemento a isso, as respostas, em relação à pergunta de número quinze, constatou que todos os professores desenvolveram alguma aula de campo ou estratégia pedagógica para trabalhar e valorizar a Educação Patrimonial com os discentes.

Em suas respostas afirmaram que realizam estudos sobre a história local, empreendem aulas de campo, promovem rodas de contação de histórias acerca dos patrimônios e elaboram projetos para que os alunos possam conhecer a fundo a história local de seu município. Todos esses planejamentos são pensados em favor de tornar mais acessível para o aluno conhecer, entender e aprender sobre a cultura imaterial de seu município e como isso está ligado diretamente com a evolução da história.

É o que afirma Hall (2006), ao apontar que a identidade cultural desenvolvida através da Educação Patrimonial, no ambiente escolar, contribui para a construção de uma identidade cultural segura no processo de ensino/aprendizagem. Por isso, é importante que a escola atualize os documentos de regência e traga as proposições acerca do Patrimônio Cultural, para que, assim, os professores consigam desenvolver suas aulas incluindo a abordagem desse conceito.

Em consonância a isso, Bittencourt (2009) afirma que a educação patrimonial da atualidade deve perpassar por planejamentos e inserções de modo atual e gradativo. Os professores devem possuir uma linguagem única, inclusive relacionada à disciplina de história. Os professores devem abordar, em suas práticas,

estratégias lúdicas capazes de ampliar o conhecimento de seus alunos. A dialogia deve ser uma pauta respeitada e preservada em toda prática docente.

Em complemento a essa ideia, é importante destacar como os professores utilizam os livros didáticos dentro de sala de aula, quais objetivos do ensino da disciplina de história os professores consideram mais importantes e o que o docente considera importante que o aluno estude e aprenda. Para isso, foram formuladas as perguntas de número sete, oito e nove, abordando respectivamente essas questões.

Em resposta à pergunta de número sete, todos os professores afirmaram que utilizam o livro didático em sala de aula como “ponte” para a construção do conhecimento, partindo dos aspectos micro para chegar ao macro da história. Os participantes relataram, também, que é importante que o aluno perceba que o livro didático não é a única forma de conhecimento, o qual deve ser utilizado como um aporte e complementação dos estudos. É o que acontece com a abordagem de Educação patrimonial, que consta nos livros de forma sucinta, com conceitos que dão base para o professor ir além nas discussões com os alunos.

Com relação à pergunta de número oito, obteve-se como resposta que os professores destacam os objetivos para o ensino da disciplina de história como para a formação de um cidadão que reconheça seu papel como sujeito histórico, que desenvolva uma autonomia intelectual por meio da consciência histórica, que realize reflexões sobre os fatos históricos e consiga relacionar tais fatos históricos com o cotidiano e estimule a criticidade do aluno correlacionando o passado com o presente. Por fim, a análise da pergunta de número nove destaca que os professores consideram importante que os alunos conheçam as particularidades da história de forma atual e crítica. Sobre tal, os participantes P3 e P6 em seus questionaram afirmaram que:

P3: Aprender a ser autônomo, questionador e crítico.

P6: Aprender a formação do mundo, como deu-se a ascensão e decadência das grandes civilizações, compreendendo a nossa linhagem histórica como fator preponderante para a nossa formação identitária.

Assim sendo, de acordo com as respostas dos participantes acima e a partir da análise, depreende-se que os professores possuem o conhecimento de que a disciplina de história não se aprende, mas que ela deve servir para ajudar a entender como os fatos passados e atuais se relacionam com todo contexto social, conforme Febvre (1956). Para o autor, esta é uma ciência que tem por intuito estudar o homem, em seu contexto de tempo e espaço, ao longo dos anos. Por isso, o ensino de história deve ser pautado na preservação do patrimônio cultural em suas aulas, abordando e caracterizando as gerações anteriores como uma identidade que merece destaque no processo de ensino e aprendizagem.

Com base nas respostas dos professores e nas análises realizadas, foi possível constatar que a Educação Patrimonial, embora não esteja presente nos documentos escolares, faz parte do contexto escolar e é considerada importante pelos professores. Todavia, é relevante que os professores possuam conhecimento adequado para conduzir abordagens críticas seguras sobre o tema.

Para contribuir para o processo de construção de conhecimento, a pesquisadora tem por objetivo propor à Secretaria Municipal de Educação que as escolas reanalisem os seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos. Buscar propor, ainda, que seja desenvolvida uma formação continuada em serviço para os professores de história, a fim de adequar o ensino de História à Educação Patrimonial, uma vez que esta poderá contribuir qualitativamente para todo processo de ensino/aprendizagem.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo se consubstanciou mediante as inquietações que a pesquisadora teve em relação à Educação Patrimonial e forma como vem sendo abordada nas escolas de Presidente Kennedy, um município riquíssimo do ponto de vista cultural, com vastidão de sítios arqueológicos pré-históricos, históricos, tradições orais, patrimônio cultural arquitetônico entre outros. No decorrer de sua traje-



tória como profissional, a pesquisadora se deparou com algumas situações que a fizeram questionar quanto à forma como as escolas e os professores abordam esse tema tão relevante para o contexto de formação dos alunos.

Assim sendo, o estudo se pautou no objetivo de verificar como tem sido feita a abordagem da Educação Patrimonial pelos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Presidente Kennedy/ES. Para que tal estudo fosse realizado, a pesquisadora levantou informações com base na literatura especializada sobre o tema em questão. O estudo ainda refletiu acerca dos aspectos conceituais, legais e pedagógicos do patrimônio cultural imaterial.

A Educação Patrimonial deve ser vista com o intuito de ajudar os alunos a conhecer a história local e valorizarem sua história de forma efetiva. Ela deve ser compreendida como o móbil propulsor da preservação e conservação de bens patrimoniais. Por isso, ela deve capacitar os alunos para uma leitura cultural de todo o local em que está inserido.

Quando se consegue conhecer e preservar o patrimônio de uma localidade, essa pode ser uma estratégia inicial para a formação crítica cidadã. Com base nisso, os discentes poderão ser capazes de refletir, compreender e até mesmo criar ações em favor de sua preservação e desenvolvimento.

A Educação Patrimonial elucida que o fornecimento de elementos, podendo possibilitar uma percepção do espaço cultural de forma diferente e assídua. Quando se discute sobre como os bens culturais têm relações positivas em todo o contexto escolar, não se pode negar que essa discussão nas aulas de História promove um ensino e aprendizagem estimulante em relação à preservação da memória local e cultural, bem como contribui para a construção de novas identidades.

Esses trabalhos não podem ocorrer de modo passageiro, mas de forma que levem o aluno a compreender sua importância para o desenvolvimento educacional. Por isso, estabelecer estratégias em que o aluno consiga identificar os sentidos das coisas, dos modos de fazer e de ser fortalece a educação patrimonial em todo ambiente escolar.

Por conseguinte, é possível depreender que o estudo valoriza e descreve a importância da inserção da educação patrimonial em todo contexto escolar. Elucida também a história local como forma de se preservar a memória cultural.

Compreender de que forma o ensino de História pode contribuir para o processo de reconhecimento e preservação do patrimônio cultural imaterial local, seus desafios e possibilidades trazem a necessidade de reflexão de que a História possibilita a formação de um sujeito atuante em seu espaço de vivência. Dessa forma, para a realização da pesquisa, a pesquisadora optou por um Estudo de Caso com os professores de História das escolas polos do Município de Presidente Kennedy/ES com a aplicação de um questionário com perguntas abertas e investigativas.

Esses apontamentos trazem para a realidade a preocupação que os professores demonstram com sua própria formação. Porém, dois professores afirmaram que não estão fazendo parte de nenhuma formação continuada. As formações são significativas para todo o processo educacional, razão pela qual deveriam fazer parte de todo contexto docente.

Em relação às perguntas que se referem à educação patrimonial, suas particularidades, objetividades e inserções escolares, os professores afirmaram que em todo ambiente escolar não há nenhum documento, nem diretriz, nem no Projeto Político Pedagógico, especificações sobre como devem ocorrer os trabalhos referentes à educação patrimonial no ambiente escolar. Isso faz com que os professores, quando decidirem trabalhar com tal temática, tenham que procurar embasamentos em outras fontes de informação.

Em contrapartida, os professores declaram que, embora não tenham esse documento base na escola, eles trabalham os conceitos acerca da memória local e memória cultural de forma assídua e participativa, em todo contexto educacional. As práticas e os debates em sala de aula vão ao encontro de um planejamento que se ajuste à realidade dos alunos e desperte neles o interesse pela temática.

Com isso, percebe-se a necessidade de ampliar a formação continuada nesse campo do conhecimento, com o intuito de instigar e incentivar nos discentes o

reconhecimento e a preservação do patrimônio cultural, como também, ter o conhecimento da história local. Diante disso e com base nas análises realizadas, fica evidente que a pesquisa conseguiu contribuir para destacar como os professores trabalham a educação patrimonial no contexto escolar e como esse tema ainda é pouco, ou quase nunca, citado em documentos escolares.

Portanto, para que os professores possam explorar uma educação cultural crítica, a pesquisadora, como produto final, proporá à Secretaria Municipal de Educação que as escolas reanalisem os seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos. Proporá, ainda, que seja desenvolvida e elaborada uma formação continuada em serviço para os professores de história (APÊNDICE B). Dessa forma, poderá ocorrer uma adequação no ensino em relação à Educação Patrimonial com o intuito de contribuir qualitativamente para todo processo de ensino/aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Revista Cadernos de Pesquisa**. São Paulo – SP, s/v, nº. 49, p. 51-54, maio. 1984.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 2006.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade. Lembranças de Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- FARIAS, E. K. V. **A construção de atrativos turísticos com a comunidade**. In: MURTA, S. M.; ALBANO, C. (org.). **Interpretar o patrimônio: um exercício do olhar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Território Brasilis, 2002.
- GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 2007.

HALL, S. A. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 3.ed. Rio de Janeiro. DP&A. 2006. Tradução Guarcica Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva.

HORTA, M. L. P; GRUNBERG, E; MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. 1. ed. Brasília: Museu Imperial, 1999.

LEDUR, Flávia Albertina Pacheco. **A Educação Patrimonial Formal como Elemento Reconhecedor do Patrimônio Cultural em São Mateus do Sul – PR**. Canoinhas.127 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional. Universidade do Contestado UnC, 2012.

SANTOS, C. H. **Educação Patrimonial: uma ação institucional e educacional**. In: Patrimônio: práticas e reflexões. Rio de Janeiro: Iphan/Copedoc, 2007, pp.147-172. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Mes ProfPat\\_PraticasReflexoes\\_1\\_m.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Mes ProfPat_PraticasReflexoes_1_m.pdf). Acesso em 2020.

TOLENTINO, Atila B. **Workshop: Memória, patrimônio e educação**. Realização: REDMUS em 12/08/2021.

# VIOLÊNCIA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DA SERRA/ES: A REALIDADE DE UMA ESCOLA

*Cláudia Mariano Simões*

## 1. INTRODUÇÃO

A questão da violência escolar acompanha a jornada de grande parte dos professores no município da Serra-ES. Esta é uma realidade com a qual nos deparamos e nos preocupamos quase diariamente. Esta situação de violência nos faz refletir e conversar com colegas abordando questões como: Como lidar com a violência? O que estamos fazendo para minorar esse problema? Qual visão que os profissionais, funcionários da instituição, têm acerca da violência na escola? Quais recursos temos à disposição? Como diretor, coordenadores, professores percebem essa violência e quais ações efetivas desenvolvem para acabar com este fenômeno? Qual a percepção dos pais sobre a questão da violência e como encaram esse problema?

Elegemos como problemática para o desenvolvimento dessa pesquisa: Como professores, pais e alunos concebem a violência no âmbito da Escola Pública Municipal Nova Carapina localizada na Serra/ES? Para tanto, escolhemos alguns teóricos que têm discutindo o tema violência escolar no Brasil e no mundo, uma vez que este não é um fenômeno único do nosso país. Entre os múltiplos pesquisadores e teóricos existentes sobre a temática iremos trabalhar em nossa dissertação com: Abramovay (2002); Arendt (1985); Chauí (1998; 2007); Debarbieux (1996; 2002); Laranja (2020); Paviani (2016); Perine (1987); Saviani (1985; 2000; 2001; 2005; 2007) e Tonet (2013).

A pesquisa iniciou-se considerando alguns pressupostos calcados no que aponta a literatura sobre a questão da violência escolar. Sabe-se que, de forma geral, a violência campeia nas escolas, assim como na sociedade brasileira como

um todo, de Norte a Sul do país. Alguns historiadores, como Maria Silvia de Melo e Franco (1996), já apontavam que, desde o início da colonização, a sociedade brasileira caracterizou-se pela disseminação da violência. A própria instituição da escravidão, primeiramente, a indígena e, depois, a negra, naturalizou o estado de violência que ajudou a moldar nossa sociedade.

Buscando definir o conceito de violência, apropriamo-nos do entendimento de Debardieux sobre o fato de que não é possível pensar uma única definição da violência, pois de acordo com o teórico francês

É necessário dizer que o fenômeno [violência] surge de modo relativo a uma época, a um meio social, a circunstâncias particulares. Ela depende de códigos sociais, a circunstâncias particulares. Ela depende de códigos sociais, jurídicos e políticos das épocas e dos lugares onde ela toma sentido (DEBARDIEUX, 2006, p. 93).

Para o mesmo autor, a violência tem três dimensões distintas: a degradação do ambiente escolar, a violência que existe fora da escola, mas que adentra nesta, e por fim, aquela que origina dos seus componentes internos. Nesse sentido, Charlot (2002), também entende a violência em três dimensões: violência na escola, violência à escola e violência da escola.

Reportando-se ao caso brasileiro, Sposito (1998) enxerga a violência escolar como a ação que origina no interior da escola ou aquela que tem uma estreita relação com a escola. Já Abromovay entende violência como a “[...] intervenção física ou de grupo contra a integridade de outro, ou de grupos e também contra si mesmo abrangendo suicídios, espancamentos de vários tipos [...] e todas as formas de violência verbal, simbólica e institucionais.” (ABROMOVAY, 2002, p. 93).

No Brasil, a temática violência começou a deslanchar a partir da década de 1980. Segundo Lima (2012), estávamos vivendo o momento da redemocratização do país; e a questão da segurança é um tema muito importante, sobretudo para os moradores das periferias onde este problema mais se fazia e, ainda, fa-

z-se presente. Essas populações começaram a cobrar do poder público solução para algo que afetava e, ainda, afeta diretamente suas vidas. Naquela década, o problema da violência escolar era muito distinto do que vivenciamos na atualidade, pois, de acordo com Lima

[...] a violência na escola estava basicamente voltada para ações contra o patrimônio público, todavia tal fenômeno toma uma vertente diferente na década de 1990, o que torna mais complexo, já que passa a ser percebido nas relações interpessoais em especial entre os alunos. (LIMA, 2012, p. 23-24)

Com as desigualdades sociais avolumando-se ainda mais nas décadas seguintes, o problema da violência e, mais especificamente, da violência escolar sofreu um crescimento exponencial, tomando contornos fora de controle do Estado. Então, a violência das ruas adentra na escola e vice-versa.

A pesquisa traz como objetivo conhecer e compreender os registros de violência presentes numa instituição escolar em Nova Carapina, escola municipal de Serra-ES, desejando verificar de que forma essa violência repercute na vida da comunidade escolar, em especial no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem dos alunos.

## **2. METODOLOGIA**

Trata-se de uma abordagem qualitativa, que está adequada ao trabalho desenvolvido, tendo em vista que permite uma compreensão profunda de certos acontecimentos sociais. Segundo Minayo (2012), a matéria prima do método qualitativo é a vivenciada no cotidiano, nas falas do dia a dia. Este tipo de abordagem favorece a compreensão dos sujeitos envolvidos, levando em consideração o ponto de vista e a experiência deles. O método qualitativo é flexível e adaptável ao contexto permitindo melhor interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa.

Uma pesquisa qualitativa é um tipo de investigação linguístico-semi-ótica, usada principalmente em ciências sociais, que consideram técnicas qualitativas. Todas as pesquisas que se diferenciam da estatística e do experimento científico, ou seja, entrevistas abertas, grupos de discussão ou técnicas de observação de participantes.

A investigação qualitativa não faz o uso principal da representação estatística, mas os problemas são minimizados através de diversas técnicas, entre elas a pesquisa e permanência no campo de pesquisa. O método mais adequado à pesquisa é aquele que permite refletir e visualizar a realidade na qual se encontra o objeto de pesquisa. Isso, no entanto, não significa que não se possa utilizar dados quantitativos para ajudar nas explicações qualitativas. Trabalhos mais recentes têm demonstrado afinidade entre pesquisa qualitativa e quantitativa.

Foram realizados alguns ajustes e reformulações no que se refere aos instrumentos utilizados tais como população, amostra, estratégias de coleta, etc. Os instrumentos principais para a realização dessa pesquisa foram os formulários Google e as plataformas de videoconferência e, diante da inviabilidade de aplicação e utilização de alguma destas, ligação por telefone.

### **3. DISCUSSÃO E RESULTADOS**

A violência escolar é uma realidade presente nas escolas brasileiras. No Espírito Santo e no município da Serra, essa realidade não é diferente. Apresentaremos a seguir a análise e a discussão dos dados de nossa pesquisa, a partir do estudo de nossas fontes que foram: o livro de registro de violências escolares e as entrevistas com os educadores da escola, com alunos e com seus pais. A princípio gostaríamos de iniciar essa análise caracterizando a escola – *Lócus* da pesquisa.

Das 33 pessoas que compõem o quadro técnico-gestor-pedagógico da escola, obtivemos respostas de 20 delas, o que corresponde a 66,61% do total. O turno matutino, turno escolhido para a pesquisa tem cerca de 400 alunos, deste quantitativo escolhemos 2 turmas consideradas com maior índice de violência



escolar para ser o objeto de análise de nossa pesquisa. Logo, de 50 alunos, houve um retorno de 18 alunos que responderam e participaram dos questionários, 36% do total. Nosso recorte centrou-se no turno crítico de ocorrências, que é o matutino como alhures explicamos. Estes 18 alunos compartilharam experiências diretamente com cerca de 300 colegas de turno. Foi feita uma seleção da maneira mais heterogênea possível, procurando alunos advindos de diversas turmas, o que torna a nossa amostragem qualitativa e direcionada.

Contatar pais de alunos mostrou-se uma dificuldade, talvez a explicação se dê pela pouca familiaridade destes com recursos tecnológicos, como os formulários do Google ou mesmo pela baixa participação deles na vida escolar dos alunos, ocasionada por diversos motivos que vão desde desinteresse até impedimentos profissionais.

### **3.1 Manuseando os dados**

Como não pudemos realizar a aplicação presencial dos questionários no universo da nossa pesquisa, em razão da pandemia da Covid 19, utilizamos a Plataforma Google. Logo abaixo apresentamos os formulários aplicados e que estão de acordo com o universo da nossa pesquisa.

#### **a) Formulários aplicados aos professores, pedagogos e diretor**

Este formulário foi aplicado aos professores, pedagogos, coordenadores e diretor da escola escolhida para a realização do trabalho. Todas as perguntas tem ligação com a sua vivência cotidiana escolar, como são tratados pelos próprios colegas de trabalho, pelos pais de alunos e também por seus alunos.

De acordo com as respostas colhidas, 95% dos entrevistados responderam que gostam do seu trabalho. Alguns complementaram suas respostas dizendo que desde que eram criança já pensavam em ser professores e que têm esta profissão como uma realização profissional e pessoal. No entanto, 5 % marcaram que NÃO gostam do seu trabalho. Por passarmos boa parte do nosso dia no trabalho, majoritariamente,

é saudável estabelecermos uma relação de bem estar com ele, visto que nossa saúde mental é a mais atingida nas relações pessoais e interpessoais no ambiente escolar.

Podemos perceber que 30% dos entrevistados acham o ambiente de trabalho calmo, enquanto que 70% responderam que sentem o ambiente muito agitado. Interessante notarmos que os integrantes da equipe não consideram o ambiente escolar violento, usaram somente a palavra agitado para descrevê-lo. As relações que se desenrolam naquele ambiente de agitação podem criar condições para comportamentos violentos, também naquele contexto específico.

Segundo Huizinga (2001) a relação do homem com o jogo é bem primitiva, gerada através do fazer e do realizar tarefas, para o início do processo de construção, que vem de forma implícita do fazer brincando, ou jogando e estabelecendo relações com o outro e com o ambiente a sua volta. De acordo com esta fala, um dos professores entrevistados nos relata que o clima na escola é bastante agitado e dinâmico. Professores e alunos dentro de sala de aula, conversas, perguntas, brincadeiras, jogos, todas essas situações tornam o universo escolar bastante ativo. “Trabalho em uma outra escola de ensino Médio que tem uma boa organização, por isso acredito que na maior parte do tempo o ambiente é calmo.”

Violência, segundo o entrevistado, pode acontecer a qualquer momento, pois as pessoas podem se tornar violentas dependendo da situação. “Sinto também que as crianças estão cada vez mais desanimadas, desesperançadas, agitadas, muitos pais são ausentes, só sabem cobrar dos professores, mas não cumprem sua responsabilidade com a família”. “A equipe escolar é muito boa para trabalhar, profissionais se respeitam o tempo todo, a escola tem sido um movimento, durante minhas aulas de educação física tem sido assim”, diz o entrevistado.

Em uma visão ampla, percebe-se que o profissional gosta de trabalhar na escola e sente-se respeitado, porém julga que a família cobra exageradamente o que ela mesma, como responsável legal, deveria cumprir com o aluno. Nesse sentido, o profissional destaca que, muitas vezes, o local e a situação podem tornar o aluno um agressor, dependendo da evolução de eventos.

De acordo com o segundo professor entrevistado “A2”, a escola tem muitas crianças em um espaço pequeno e confinado. Muitas pessoas circulam ao mesmo tempo e o clima é agitado, porém saudável. O professor relata ainda que a realidade da escola no turno da manhã, a maioria das vezes, mostra-se mais tumultuada. As turmas de 1º ao 4º ano do Fundamental anos iniciais têm um clima considerado exageradamente irrequieto e violento com muita frequência. Em alguns casos, há episódios de violência de aluno contra aluno e de aluno contra professor. Os alunos são indisciplinados; há muitas situações que acontecem por demandas internas e externas, além de haver espaços ociosos na escola e alunos sem ter o que fazer em alguns períodos.

Percebemos que deixar os alunos com tempo ocioso, sem uma condução de atividade, mesmo atividade livre, leva-os a brincar sem ludicidade; brincam de brigar, brigam e chateiam uns aos outros com brincadeiras ofensivas. Esse dado se mostra negativo, uma vez que, principalmente nesta faixa etária inicial, os alunos precisam ser alertados e acompanhados em tudo o que fazem.

Atividades orientadas são importantes, mesmo na hora do recreio, o momento em que as crianças estão livres, sem interferência e orientação do professor, nesse período são muito comuns os jogos de futebol sem supervisão, piques de corre-corre, “polícia e ladrão” e são nessas ocasiões que acontecem manifestações de agressões, com o acúmulo de alunos de várias idades e atitudes de “bullying”.

Para que isso seja evitado, é importante que todos os docentes e funcionários da escola elaborem estratégias para evitar esses transtornos. Este tipo de violência se manifesta, sutilmente, sob a forma de brincadeiras, apelidos, trotes, gozações e agressões físicas (BOTELHO, SOUZA, 2007).

Questionados os educadores se os alunos sentem carinho em relação ao trabalho e sua presença na escola, 95% dos entrevistados responderam que sim, enquanto 5% responderam que não.

Os entrevistados também foram indagados se já passaram por situação de humilhação ou de discriminação na escola, 70% responderam que não, enquanto 30% responderam que sim.

E quando foram questionados se acham o ambiente escolar seguro, houve uma divisão nas respostas, com 50% dos entrevistados dizendo que sim enquanto a outra metade (50%) respondeu que não.

As perguntas 3, 4 e 5 nos fornecem informações interessantes: o professor acima de tudo se move por amor e pelo comprometimento com a profissão. O salário é baixo, as condições podem não ser as melhores, mas o que move o professor, em muitos casos, é a necessidade do contato humano e a possibilidade de contribuir para o crescimento dos seus alunos. Freire (1996) nos relata que a vocação é uma força misteriosa que explica esta devoção com que a maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários, os professores não somente permanecem como cumprem o seu dever como for possível. Logo, é uma característica profissional aprendida e desenvolvida com muito esforço e estudo.

Ao serem indagados sobre humilhações, os professores responderem que uma minoria já enfrentou este problema. Depois, quando foram solicitados a caracterizar e discriminar o tipo de humilhação sofrida, encontramos o desrespeito à autoridade do professor, por parte de alunos, como elemento mais citado. O professor é uma autoridade tal como um médico ou um juiz e, muitas vezes, vai para o trabalho na expectativa de encontrar um decoro, uma dignidade inexistente por parte dos alunos em seu local de trabalho.

Quanto ao empate na resposta da segunda pergunta, que fala sobre a escola ser um ambiente seguro, podemos inferir que muitos professores consideram que a escola em si é segura, no entanto concordam com os que responderam que a escola não é um ambiente seguro, quando analisam o potencial de conflito das relações sociais e humanas presentes, ou seja, ambos os grupos não acham a escola um local violento, mas a natureza das relações violentas requer um cuidado muito delicado para não desencadear em adversidades cotidianas.

Um outro entrevistado profissional da educação “A3” relatou que a escola fica em um bairro muito violento, com tráfico de drogas e brigas de gangues. No portão da escola tem um guarda patrimonial e a figura dele não impede que

qualquer pessoa entre a qualquer hora do dia. Esse educador relata que existe violência no âmbito escolar, no entanto ele não transmite essa mensagem aos alunos, segundo o professor: “não devo aterrorizá-los com o meu medo”. Mesmo assim para o docente a escola permanece sendo um ambiente seguro. “Tenho, inclusive, receio de o nível de violência invadir a escola e provocar uma tragédia. Risco de algum pai invadir e agredir um professor, como já vi acontecer”.

De acordo com um professor entrevistado, um docente foi ameaçado de morte pelo pai de seu aluno, o que o deixou extremamente abalado. Frente ao problema vivenciado, o professor saiu da escola, foi à Secretaria de Educação (SEDU), narrou o ocorrido e pediu que lhe fosse designado uma outra escola para trabalhar. Nunca mais o professor voltou à escola. Mediante este desrespeito, o entrevistado disse não se sentir seguro.

Afirma ainda o mesmo entrevistado que vê a preocupação do gestor escolar e demais envolvidos com a questão da violência ou segurança na escola, mas teme porque muitos alunos e pais não respeitam o profissional no ambiente escolar e afirma que não há vigilantes armados para proteger os profissionais.

Percebemos na fala do entrevistado que houve muito receio de se expor, a todo momento quis saber se a pesquisa poderia identificá-lo. Um temor característico de quem se vê em uma situação de vulnerabilidade. Ao final de sua fala, disse que não gostaria de passar nenhuma situação que fosse considerada de risco.

Na pergunta 6 os entrevistados foram questionados se já foram vítimas de algum ato violento na escola, 75% responderam que não enquanto 25% respondeu que sim. Aqui, violência é entendida como um ataque contra a figura do professor e não apenas às vias de fato. As formas de violência são por meio de ameaças e intimidações, sem contato físico, pois a ideia é esvaziar a autoridade professoral do indivíduo. Caso isto ocorra, o profissional de educação deixa de ser respeitado e pode vir a sofrer, de fato, a violência. Infelizmente, são vários os casos nos quais percebe-se que professores, em decorrência do trabalho em um espaço diário extremamente violento, têm como consequências doenças físicas e psíquicas.

A falta de reconhecimento e respeito à função do professor; o desrespeito dos alunos e seus pais, dos governantes e da sociedade em geral; a sobrecarga de trabalho, os baixos salários, a diminuição dos espaços de discussão coletiva, a tripla jornada, a culpabilização dos alunos pelos resultados negativos, entre outras situações auxiliam para que o professor desenvolva a síndrome de Burnout. Alguns dos sintomas desta doença são conhecidos como: depressão, esgotamento físico e mental, sentimento de incapacidade e até pensamentos suicidas. Estes são alguns indícios deste transtorno que causa um excessivo estresse, que impede a pessoa de lidar com situações do dia a dia de modo eficiente, Kuenzer (2004).

Sobre terem presenciado brigas nas escolas, 70% dos entrevistados disseram que já presenciaram brigas, enquanto 30% disseram que não. As brigas na escola acontecem em momentos de descuido, em momentos nos quais os olhos da instituição não estão alcançando o foco de conflito, de acordo com um dos entrevistados. Os alunos ainda respeitam uma certa autoridade escolar, por isto quando somos informados de uma briga, temos que correr com o intuito de apartá-la. Às vezes, essas brigas acontecem fora dos portões da escola, nas proximidades, ou em algum canto mais afastado no interior da instituição, onde as mediações de conflitos não conseguem fazerem-se presentes, acrescentou um dos entrevistados numa de nossas conversas.

Para Sales (2010), a mediação é um procedimento consensual de solução de uma lide, por meio do qual uma terceira pessoa, imparcial as duas partes do conflito, escolhida ou aceita por eles, age no sentido de facilitar ou mesmo encorajar na solução de uma divergência. A mediação na/da escola é uma ótima ideia para a minimização dos conflitos, interessante seria preparar na esfera escolar pessoas que pudessem ter esta dinâmica de ação e, inclusive, incentivar alunos a serem, também, mediadores de conflitos.

Um dos profissionais entrevistados, “A4”, relata que os alunos querem resolver seus problemas pessoais dentro da escola e acabam envolvendo a família que vem tirar satisfações com a escola: “Acho que se fosse só entre as crianças, tudo acabaria bem”. O professor via alunos discutindo com professor, falando pa-

lavrões e chegou a presenciar até tentativas de violências físicas. Também, houve episódio no qual uma mãe agrediu a filha na escola no turno de aula vespertino. Além disso, um aluno do matutino agrediu a mãe na escola e só não bateu nela porque o professor de educação física o segurou. São vários relatos, como o do caso de um professor que chamou a atenção de um aluno e este fez várias acusações indevidas sobre o professor ser homossexual. Outro aluno, “A”, fez várias acusações indevidas a um docente que havia chamado a sua atenção. Pelo fato de o docente ser homossexual, o aluno “A” criou uma hostilidade com esse professor, instigando outros discentes a falarem com a coordenação estórias inventadas pelo aluno acerca do professor, ofendendo a sua imagem. Após estes fatos tomarem grandes proporções, um dos colegas do aluno “A” contou que era tudo mentira, que a finalidade da atitude do aluno era prejudicar o professor.

Este entrevistado parece pedir socorro ao responder o questionário, é visível por suas respostas, que ele está preocupado com a conjuntura violenta da escola, como tem sido a situação com seus alunos e seus respectivos pais e a insegurança em que a escola se encontra. E ninguém parece resolver o problema. Notamos que nos dados, nos quais estes mesmos profissionais relataram que a escola é um ambiente calmo e seguro, mostram uma contradição, com a exposição de tantos casos de violência. Assim sendo, os relatos mostram que o cotidiano é perpassado por acontecimentos violentos que acabam sendo naturalizados pela frequência com a qual ocorrem.

Diferentemente do que pensa o senso comum, o Brasil e a sociedade brasileira são violentos. Concordando com Chauí (1989), que analisando o mito da não violência do brasileiro, identificou que os sujeitos sociais são transformados em objetos da ação de outrem, que a violência não advém da violação de direitos e costumes, mas da interiorização da dominação, das relações sociais através da família, da escola, dos locais de trabalho.

## **b) Formulário aplicado aos alunos**

Este formulário foi aplicado aos alunos das 2 turmas escolhidas. Uma de 3º ano e outra de 4º ano, turmas ditas indisciplinadas e com várias ocorrências no

caderno de registro na escola. Os alunos também foram orientados a responderem com liberdade e justificarem suas respostas.

De acordo com as perguntas 8 e 9, podemos perceber que 88,9% dos alunos entrevistados disseram que têm amigos na escola, enquanto 11,1% sinalizaram que não têm. Já quando perguntados sobre ter alguém de quem não gostavam na escola, 66,7% afirmaram que têm pessoas das quais não gostam na escola e 33,3% disseram que não há pessoas das quais não gostavam na escola.

A escola é um local de sociabilização. Alguns poucos alunos não conseguem interagir e os motivos são os mais variados, que passam desde a não identificação com os grupos, características de natureza psicológica em se relacionar, baixa autoestima, descontentamento com *bullying*, etc. Todavia, a maioria dos alunos encontra ali um local para a criação de laços e vínculos de amizade.

A maior parte dos alunos prefere, inclusive, as áreas e atividades de sociabilização da escola. Ainda tem aqueles alunos que disseram que preferem, entre todos os horários, as horas de recreio e de saída. Por estes tipos de respostas, fica evidente que não gostam muito do ambiente de sua escola.

Snyders (1999) evidencia que é preciso oferecer um ambiente saudável, que é preciso existir a alegria na escola, gerando uma satisfação que a cultura deve e pode proporcionar aos alunos. Ele faz referência constante de **minha escola** ou **escola dos sonhos**.

A partir deste posicionamento, percebemos a importância e relevância de uma escola que seja agradável e que transmita a seus frequentadores um ambiente prazeroso, pronto para aprendizados e transmissão de conhecimentos.

De acordo com a pergunta 10, 84,2% dos alunos consideram a escola um ambiente seguro. Relatam que ao surgir qualquer problema, é só comunicar à coordenação e os responsáveis resolvem tudo; que por tudo que já passaram até hoje, consideram a escola um pouco mais segura; que a equipe de coordenação trabalha bem. Enquanto isso, outros 15, 8% não acham a escola um ambiente



seguro. Sentem que apesar de terem muitas brigas, a coordenação consegue resolver e tem muito adulto perto para socorrer.

Com isso, uma minoria não considera a escola um ambiente seguro. Este número pode ter relação com uma parcela que sofre ou sofreu algum tipo de discriminação, presenciou agressões, ou ouviu histórias e boatos sobre a tradição de violência da instituição. “Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço protege, o espaço mistério, o espaço descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou da opressão”. (SOUZA LIMA, *apud* FARIA, 2001, p. 70)

Este aluno, “B1”, na entrevista, afirma que a escola é segura, que qualquer coisa que aconteça a coordenação fica sabendo e toma providência. Porém, disse, várias vezes, que há brigas, há discussões e, inclusive, venda de drogas ilícitas. Logo, a escola, sendo acolhedora e segura, deve proporcionar aos alunos e professores um ambiente saudável para estabelecer amizades, conhecimentos e instigar descobertas científicas, físicas e emocionais através das relações interpessoais.

Dos alunos que já presenciaram briga na escola, 73,7%, relatam que as cenas presenciadas acontecem longe dos olhos dos professores e da equipe técnica escolar. Sabemos que o valor de ter um responsável que defenda a integridade é muito importante. Nesses relatos, percebemos que para que a briga aconteça, aparentemente os indivíduos procuram fazê-la longe dos olhos defensores dos professores e coordenadores. Todavia existem meios de desenvolver nos próprios alunos o conceito de cuidado e monitoria, no qual eles mesmos cuidariam uns dos outros.

Podemos observar que 10,5% já presenciou cenas de violência da parte de professores contra alunos e 21,1% presenciou cena de violência por parte de alunos contra professores. Pelos relatos e justificativas, alguns dos entrevistados dizem que se sentem seguros na escola, contudo percebemos que esta segurança salientada por estes indivíduos está sempre conectada à necessidade de ter um coordenador ou um adulto por perto para controlar as possíveis situações de violências que possam vir a acontecer.

Na pergunta 13, quando perguntados se já viram ou souberam de alguém entrar na escola com algum tipo de arma ou droga, 30,8% disseram que já viram ou souberam de entrada de armas brancas, armas de corte, faca, canivete, gilete, navalha e outras armas. Dos entrevistados 7,7% já presenciaram ou souberam ter entrado na escola armas de fogo, revolver, pistola, arma caseira, simulacros ou outros similares.

Segundo Abramovay, a disponibilidade de arma de fogo e as mudanças que isso impõe às comunidades conflituosas contribuem para o aumento do caráter mortal dos conflitos na escola. (ABROMOVAY, 2002). De acordo com a pergunta 13, percebemos que o ambiente não é tão tranquilo quanto é defendido pelos alunos. Várias armas circulando num espaço em que é proibido e até o vigilante faz uso de tais instrumentos.

Neste mesmo questionamento, 61,5% dos entrevistados já viram dentro da escola circulação de drogas tais como: cigarro, fumo, pedra de crack e baseados. Concordando com Rosa (2016, p.2) quando cita em sua dissertação que a escola brasileira tem atuado inadequadamente frente aos problemas sociais que envolvem a vida dos estudantes em especial: vida sexual, drogas e violência.

A escola está num processo de interação social, inclui saberes, valores, expectativas que poderão interferir na vida cotidiana do aluno, assim a instituição escolar deve estar atenta para desenvolver ações educativas e preventivas ao uso de drogas.

O questionamento de número 14 mostra-nos uma importante informação na qual pode-se verificar que 42,1% dos entrevistados disseram não terem sido maltratados, entretanto 57,9% (mais da metade dos entrevistados) disseram ter sido maltratados a escola. Além disso, os relatos das respostas confirmam que esta postura de maus tratos se deu por professores, por coordenadoras, por meninos maiores, por meninas mais fortes.

Ao perguntar e fazer a leitura das justificativas destas ações, percebemos que os maus tratos de professores a alunos, que alguns informam ter presenciado, são geralmente uma elevação de voz ou algum comportamento mais abrupto.

to do professor; nunca um roubo ou abuso de autoridade apareceram em algum relato. Outros alunos, curiosamente, disseram que o professor “tem que ser violento mesmo” para manter a ordem. Tal atitude de alunos defenderem a violência evidencia para nós como esta está impregnada na nossa sociedade, sendo considerada às vezes necessária.

Neste contexto, quando um aluno se diz maltratado pelo professor, é compreensível como um momento de um comportamento mais duro, com o intuito de chamar à atenção do aluno ou, ainda, como resposta a uma agressão à figura institucional.

A pergunta 15 revela-nos interessantes informações, nas quais percebemos que do total de entrevistados, 63,2% gostam de várias pessoas que trabalham na escola. 10,5% revelaram gostar de 2 ou 3 pessoas que trabalham na escola. 5,2% informaram gostar de 1 pessoa que trabalha na escola. Por fim, uma boa parte dos entrevistados, 21,1% disseram não gostar de ninguém da escola.

Este trabalho está em consonância com Snyders (1993), quando diz, em sua obra, que precisamos ter alunos felizes num ambiente escolar saudável. Como deve ser desagradável vivenciar a experiência de não ter ninguém na escola de quem se goste, e se sintam bem em estar perto. Por isso, o diálogo é muito importante para várias soluções de conflitos, evitando possíveis situações violentas ao longo da vida escolar.

Metade dos entrevistados disse que aconteceu algum tipo de violência com ela ou com um de seus amigos e que a deixou muito triste e os outros 50% relataram que nunca viram nada a respeito.

Metade de um grupo é muito preocupante, indica que realmente algo precisa ser feito para mudar a realidade destes alunos que, dentro de uma pesquisa como esta, conseguem expor o que estão sentindo como um pedido de socorro. Os principais tipos de violência que foram vistos e identificados na pergunta 16 foram brigas, *bullying*, piadinhas sem graça de professor, empurrões e xingamentos. Isto parece comprovar que os alunos percebem e se sentem mal por não serem respei-

tados. Assim, a pesquisa demonstra que, muitas vezes, uma violência que acontece com colegas e amigos próximos tem um efeito na vítima indireta que também está no ambiente. A violência machuca aqueles que não são diretamente atingidos factualmente e os amigos que agem com complacência em relação aos agredidos.

Um dos alunos entrevistados diz que a violência na escola tem várias causas: falta de educação por parte dos alunos, quando se trata de superioridade do professor em relação a poderes, explosões de raiva de alunos, falta de profissionalismo dos professores, xingamentos, brigas, ódio de pessoas, racismo, preconceitos, falta de educação dos maiores empurrando os menores, vendo-os se machucarem.

Percebemos que as perguntas dos formulários visavam averiguar algum rancor ou mágoa que os alunos têm sentido e que possam futuramente vir a “transbordar” em manifestações de violência. Observamos que, enquanto regente de sala, quando o aluno é ouvido, atendido em suas necessidades físicas e até emocionais e quando é valorizado, o retorno que temos deste aluno em diversas áreas da vida cotidiana escolar é surpreendente. Sua autoestima é encontrada ou elevada e ele começa a ver a vida de uma maneira melhor. Sente-se útil, importante no processo de ensino aprendizagem e, muitas vezes, descobre áreas de trabalho, disciplinas nas quais pode atuar ou se posicionar de maneira excepcional.

### **c) Formulário para os Pais de alunos**

Os formulários e entrevistas feitas aos pais tiveram o objetivo de alcançar a família, ouvir e entender como ela tem se posicionado diante da realidade que tem vivenciado na escola. Além disso, como identifica a violência, que possíveis soluções sugere para resolver o problema, e como tem lidado com o filho frente às situações de violência no cotidiano escolar.

Segundo o questionamento 17, 87,5% dos pais estão satisfeitos com a escola na qual seu filho estuda. Todavia, diante dos dados, percebeu-se que 18,75% dos entrevistados avaliaram o ambiente escolar como “agitado”. Eles confiam na instituição escolar, bem como na equipe; e têm ciência, compartilhando a visão dos profissionais de que a escola não é um lugar de natureza violenta, mas sim de

conflitos permanentes que precisam ser mediados a fim de não desembocarem em algo maior. Verificou-se que eles se equivocaram de falar que o ambiente é violento, preferiram apontá-lo como agitado. Então, decidimos, por intermédio de mais questionamentos, tentar descobrir que tipo de agitação eles estavam percebendo.

Alguns pais relataram que o turno vespertino, nesta escola, tem um clima mais tenso e violento, porém, no turno matutino, ainda conseguem ter tranquilidade para frequentar a escola. Em um dos relatos foi feita a observação de que as salas de aula são muito cheias, contribuindo, assim, para um ambiente mais agitado e que alguns profissionais querem cobrar dos alunos comportamento de adulto, deste modo, observaram e destacaram a falta de preparo de alguns profissionais.

Os pais, em sua maioria, 62,5% declararam que não souberam de nenhum acontecimento violento na escola. Destacamos que, de acordo com os exemplos fornecidos pelos mesmos, as falas justificam algumas de suas respostas, mas a violência aparece mesmo quando a negam. Deste modo, surge a dúvida: Por que eles não relatam os acontecimentos? Medo dos reflexos que podem causar estas informações? Temor de comentar sobre os acontecimentos violentos perante a comunidade violenta na qual vivem?

Estes tipos de questões devem ser considerados a fim de entendermos melhor algumas contradições em suas próprias respostas, por exemplo, quando relatam que alguns filhos foram machucados na escola, brigas na rua da escola, brigas no horário escolar. Depois, quando questionados se já souberam sobre algum acontecimento violento na escola, alguns pais disseram que o próprio filho foi muito machucado em brigas entre os alunos e também destacaram a falta de preparo dos profissionais para lidar com esses casos. Por fim, quando questionados se os filhos sentem carinho pela escola e se têm colegas e amigos, a resposta foi que os filhos gostam muito da escola, das pessoas que trabalham lá e que têm vários amigos.

Os pais sentem que a equipe escolar é muito profissional e tem respeito. Os filhos mostram gostar muito de todos que trabalham na escola, se envol-

vem nas atividades escolares e extraescolares, gostam de frequentar o local e não têm interesse em trocar de escola.

Analisando os dados das perguntas 20, 21 e 22, percebemos que mesmo a maioria dos pais dizendo que acham a escola um ambiente seguro, 88,9%, ainda percebemos que 44,4% dos pais na pergunta 22 já presenciaram brigas na escola e 22,2% dos pais na pergunta 20 já se sentiram humilhados e discriminados na escola. Num dos relatos, um pai diz que sua filha tem muito medo de uma coleguinha da sua sala de aula e sempre fica com medo de apanhar dela. Já outros pais disseram não levarem adiante contendas em que seus filhos estão envolvidos, mesmo acreditando que estavam certos, para que o assunto fosse encerrado logo. Num outro relato o pai diz que um dia foi muito humilhado e teve de concordar com o funcionário da escola afim de não estender mais confusão e ter seu filho marcado na escola.

Destacamos que 23, 33,3% dos entrevistados gostam de 2 ou 3 pessoas, mas a maioria destes não tem nenhuma afinidade ou amizade com os profissionais que trabalham na escola. Então, percebemos uma contradição de resposta em uma das perguntas anteriores no qual os pais apontaram que gostam muito da escola e não pretendem mudar seus filhos de escola.

As perguntas 23 e 24 nos mostram que os pais estão apresentando um padrão de respostas bem parecido com o padrão dos professores. Neste sentido, sua visão de violência é diferente da visão dos alunos, que veem a violência como uma maneira de manutenção da ordem em alguns casos. Os pais também têm consciência da natureza conflituosa do ambiente escolar e conseguem enxergar o potencial crítico de cada conflito.

Destacamos que os dados da pergunta 23 indicam que 33,3% dos entrevistados gostam de 2 ou 3 pessoas, mas a maioria destes não tem nenhuma afinidade ou amizade com os profissionais que trabalham na escola. Então, percebemos uma contradição de fala uma das indagações feitas aos entrevistados, no qual se apontava que os pais gostavam muito da escola e que não pretendiam mudar seus filhos de escola ou até mesmo que viam a escola como um ambiente agradável.

Alguns pais responderam que se fossem chamados pelo caso de violência, sendo seu filho agressor, iriam apurar o caso para não cometer injustiças. Outros responderam com variações: uns levariam para terapia, outros dariam uma surra. Outros conversariam, apurariam o caso para serem justos, buscariam o diálogo para conseguirem identificar o problema desta reação.

No caso do filho ser a vítima, os pais exigiriam uma atitude da escola, um diálogo sobre o que estaria acontecendo e procurariam saber o que aconteceu; e tentariam descobrir quem seriam os envolvidos. Além disso, responderam que mudariam o filho de escola.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As ocorrências apresentadas mostram-nos quanto estressante pode ser o ambiente escolar para aqueles que ali trabalham e estudam, se esforçando para mantê-lo o mais saudável possível.

Muitas vezes, estas pessoas sacrificam a própria saúde para atingir este objetivo. Uma escola grande, em uma comunidade carente de recursos, afeto e organização social, sobrecarrega a equipe, quando os alunos reproduzem as realidades geralmente conflituosas por eles vividas.

Um ponto interessante a ser observado é a visão que as pessoas têm do ambiente escolar, não como sendo um espaço violento ou de natureza violenta, muito pelo contrário, a escola é onde se deposita a esperança de pais e professores na construção de um futuro melhor para os alunos.

O que gera a violência é a má gestão dos conflitos pela instituição escolar, ora sem mediação competente próxima, ora sem mediação nenhuma nas ocasiões em que se desenrolam o aumento das tensões que vão desencadear as manifestações da violência em suas mais diversas facetas.

Os formulários foram aplicados na expectativa de nos fornecerem um mapa da violência na escola do bairro escolhido e como resultado tivemos uma

cadeia de informações novas, que mostram o quão vivo é o ambiente escolar, bem como suas relações sociais.

Mais do que caracterizar os tipos de violência encontrados na escola, conseguimos ver como a esperança das famílias e da equipe se mantém viva na instituição em questão. A escola é vista como um ambiente efervescente de vida e de cultura e respeitadas como tal.

A valorização dos seus profissionais começa com um salário digno para tal função, mas vai muito além disto. É primordial investirmos em estruturas de humanização, de respeito e valorização do outro, com uma atenção especial para os alunos, no sentido de proporcionar um acolhimento mais presente com vistas a assistirmos estes alunos com afetos e estímulos positivos que estes não encontram em casa.

A agressividade, defesa natural do ser humano precisa ser contida até o ponto de autodefesa. Além disso, gera violência ao outro. Minayo (2009) nos diz que a transformação da agressividade em violência é um processo social e/ou psicossocial que contribui para as circunstâncias e situações da vida, para as relações interpessoais, para o ambiente cultural, para as relações primárias e comunitárias.

No ambiente escolar, os conflitos certamente vão acontecer. Isto porque são várias famílias, hábitos de vida, modo de criação familiar e culturas. Segundo Vinyamata (2005), existindo ou não conflitos, as intervenções precisam ser realizadas no ambiente escolar através de processos pedagógicos de mediação, negociação, e recursos adequados.

Como é importante conhecer diferentes formas de violência a fim de conseguirmos um caminho para enfrentá-las e superá-las. O nosso trabalho final tem por objetivo construir e dar oportunidade de despertamento e descoberta, além de servir de resgate da autoestima, da valorização do indivíduo enquanto parte no processo ensino-aprendizagem do aluno, de ser instrumento, caminho de prevenção para os conflitos escolares e do cotidiano do aluno.

Observando as respostas dados a partir dos questionamentos que fizemos aos nossos respondentes, em relação ao corpo técnico e administrativo



da escola, podemos dizer que esses profissionais não consideram a escola em que atuam como um espaço violento, mas sim, de difícil gestão de conflitos. Algumas insatisfações não são em relação à natureza da escola, mas em relação a problemas de ordem gerencial (de tempo, de atividades, por parte dos insatisfeitos, dentre outras). Esta dificuldade gerencial, às vezes, criada por uma grande quantidade de demandas diárias, traz um desgaste e pode levar a tensões à flor da pele, como é natural do ser humano.

## 5. REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ARENDT, H. **Da violência**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1985.

BOTELHO, R. G.; SOUZA, J. M. C. Bullying e Educação Física na Escola: características, casos, consequências e estratégias de intervenção. **Revista de Educação Física**, n. 139, 2007.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHAUÍ, M. A não-violência do brasileiro, um mito interessantíssimo. In: GALVÃO, W. N.; PRADO JR, B. **Educação ou Desconversa?** Almanaque 11, São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 16-24.

DEBARBIEUX, E. **La violence en milieu scolaire I: état des lieux**. Paris: ESF Editeur, 1996.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violências nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

FRANCO, M. S. de. C. **Homens livres na ordem escravocrata**. 3. ed. São Paulo: Kairós Livraria, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento de cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

KUENZER, A. Z. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 107-119, 2004.

LARANJA, P. R. **Convivências, sujeitos e violências nos cotidianos escolares**. 2020. Dissertação de mestrado (Mestrado em Segurança Pública) – UVV Vila Velha, Vila Velha, 2020.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, vol.17, n. 3, p. 621-626, 2012.

\_\_\_\_\_. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, K.; ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. (Org). **Impactos da Violência na Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

PAVIANI, J. Conceitos e formas de violência. In: MODENA, M. R. (Org.). **Conceitos e formas de violência**. Caxias do Sul: Educus, 2016. p. 8.

PEREIRA, B.; NETO, C.; SMITH, P. Os espaços de recreio e a prevenção do “Bullying” na escola. In: NETO, C. (Org). **Jogo e desenvolvimento da criança**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1995. p. 238-257.

PERINE, M. **Filosofia e violência: sentido e intenção da filosofia de Éric Weil**. São Paulo: Loyola, 1987.

ROSA, S. P. Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do Professor PDE. **Drogas e Ambiente Escolar: Desafios da Educação**, Paraná, 2016.

SANTOS, D. A. dos. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão do adoecimento e sofrimento psíquico de professores**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 8. ed. Campinas: Autores associados, 1985.

SOUZA, M. Por que devo gostar do meu trabalho e minha profissão? **Administradores.com**, Paraíba, 10 mai. 2015. Disponível em: <https://url.gratis/7km2Ea> . Acesso em: 20 abr. 2021.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. In: **Praxis Educativa**, Maceió, v. 9, n. 1, 2014. Disponível em: <https://bitly.com/1v4r4> . Acesso em: 03 jul. 2020.

# ATIVIDADE FÍSICA E AS HABILIDADES MOTORAS E COGNITIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: EMEIEF DE JAQUEIRA “BERY BARRETO DE ARAÚJO” – PRESIDENTE KENNEDY/ES

*Evilásio Mussy Caetano Júnior*  
*Sônia Maria da Costa Barreto*

## INTRODUÇÃO

A prática contínua de exercícios físicos vem demonstrando efeitos positivos em várias funções metabólicas, como capacidade cardiovascular, ventilação pulmonar, secreção de certos hormônios, função das plaquetas e coagulação, função renal, além de estar associada à diminuição de doenças crônicas não contagiosas, como diabetes, doenças cardiovasculares e respiratórias. No entanto, nas últimas décadas, tem aumentado o número de estudos que relacionam o exercício físico, às funções cognitivas e o desempenho escolar dos alunos. Estudos têm demonstrado a relação benéfica entre a atividade física e o desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos nos diferentes níveis da Educação Básica (Infantil Fundamental e Médio).

As transformações na sociedade alteram papéis que as escolas tinham na formação de atitudes, crenças e comportamento das crianças em idade escolar, incluindo níveis de atividades físicas. A tradição formal das escolas foi corroída pela crescente influência da mídia, do *marketing*, da televisão e da *internet*, desconsiderando as recomendações básicas da prática de atividades físicas promotoras da saúde e do bem-estar.

A diminuição de atividade física na vida cotidiana está diretamente relacionada a doenças crônicas e fatores de risco como *diabetes mellitus* tipo 2 e obesidade, mesmo em crianças, estamos diante de um sério problema de saúde sem proporções

presentes e futuras. É conhecida por promover várias mudanças positivas na saúde, incluindo benefícios cardiovasculares respiratórios, aumento da densidade mineral óssea, e menor risco de doenças crônicas degenerativas em crianças e adultos.

Lopes et al. (2011) alertam que o papel do movimento para o desenvolvimento das crianças é por vezes muito subestimado; a falta de movimento pode não só restringir o corpo do seu desenvolvimento motor, como também influenciar aspectos da personalidade como a percepção, a cognição, o discurso, as emoções e o comportamento social. Gregório et al. (2002, p. 250-255) declaram ainda que a prática da educação motora tem influência no desenvolvimento de crianças com dificuldades escolares, como problema de atenção, leitura, escrita, cálculo e socialização (apud ROSA NETO et al., 2007).

A atividade física também está associada à cognição melhorada e a certas medidas de habilidades em crianças. Além do treinamento físico regular, as evidências dos efeitos positivos da atividade física sobre aspectos cognitivos e motores em crianças com idade escolar, é uma realidade. Assim sendo, o principal foco neste trabalho é associar a prática de atividade física com o desempenho cognitivo e motor, bem como seu impacto no desempenho escolar dos alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais na EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo” – Presidente Kennedy/ES.

Em termos de saúde pública é benéfico apoiar o uso de intervenções efetivas para o desenvolvimento cognitivo e o desempenho das crianças através do aumento de atividade física diária, uma vez que ainda se atingiria a prevenção do sobrepeso e da obesidade infantil, uma realidade cada vez mais crescente entre crianças.

Estudos sobre a prática de atividade física deve ser um hábito e estar presente em pessoas de todas as idades, principalmente nas crianças, pois faz parte do desenvolvimento humano desde a infância, além de diminuir a adiposidade em crianças com sobrepeso e obesidade e pode prevenir o ganho de peso crianças com peso normal.

Assim, estudos corroboram que a participação em atividades físicas durante a infância pode apoiar o desenvolvimento cognitivo e melhora o desempenho escolar, melhorando as funções cognitivas e/ou prevenindo o sobrepeso e a obesidade.

Preocupado com essas questões, o pesquisador propõe um estudo no que diz respeito às atividades físicas e desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas dos alunos, uma vez que o assunto está diretamente ligado à sua área de formação acadêmica.

## **ATIVIDADE FÍSICA E DESENVOLVIMENTO MOTOR**

Podemos definir atividade física como qualquer atividade que gaste energia além dos níveis de repouso, exemplos são jogos, lutas, esportes, danças, exercícios físicos dentre outros. Compreende-se também como brincadeira, quando se utiliza brinquedos e jogos, pois é nesse momento que a criança desenvolve sua parte cognitiva, social e intelectual. Ou a atividade física pode ser também entendida como qualquer movimento corporal que a musculatura esquelética produz, onde se resulta em gasto energético. Os autores Caspersen *et al.* (1985, p. 126-31) e posteriormente Shephard (1999, p. 963-72) definiram atividade física como:

Qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resultem em gasto energético, não se preocupando com a magnitude desse gasto de energia, diferenciando atividade física e exercício físico pela intenção do movimento, considerando que o exercício físico é uma atividade física planejada, estruturada e repetitiva, tendo como propósito a manutenção ou a otimização do condicionamento físico (apud ARAUJO; ARAUJO, 2000, p.194-203).

A prática de atividade física deveria ser um hábito entre as pessoas de idades várias, principalmente quando criança, pois ela faz parte do desenvolvimento humano, e sua prática desde a infância traz muitos benefícios. Quando se pratica a ati-

vidade física de forma regular ocorrem várias mudanças positivas na saúde. Outro benefício da atividade física é o desenvolvimento da habilidade motora e cognitiva.

Uma criança que é ativa fisicamente tem uma chance maior de se tornar um adulto ativo, pois os efeitos favoráveis que a atividade física traz à saúde e ao desenvolvimento infantil fazem com que ela seja de suma importância no estímulo as crianças desenvolverem mais cedo hábitos saudáveis.

O que poucos sabem é do grande impacto que a atividade física tem sobre as habilidades motoras, o psicológico, nas relações sociais e no bem estar. Ao contrário, o sedentarismo infantil é considerado uma ameaça para o desenvolvimento da criança, crianças quando são inativas fisicamente correm um risco maior de terem dificuldades cognitivas na escola, como déficit de atenção, linguagem limitada e resultado escolares fracos.

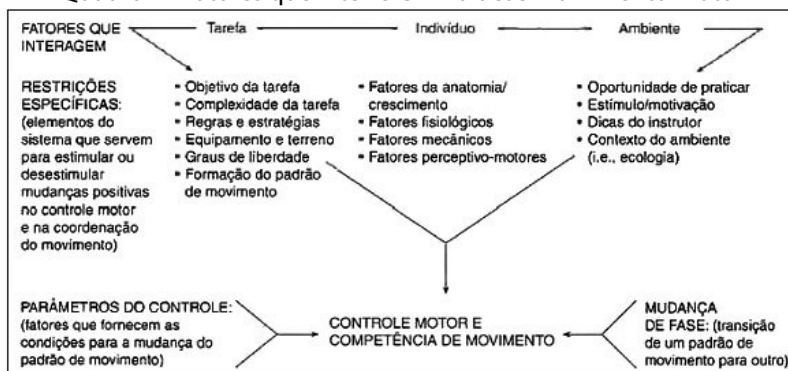
Sendo assim, quanto mais cedo se estimula a criança a atividade física, provavelmente ela se tornará um adulto ativo. Deve se considerar também que a prática de atividade física por crianças devem gerar oportunidades de vivências variadas, proporcionando um aumento de seu repertório motor; e não menos importante, esta, quando inserida de forma planejada e sistemática, deve ser orientada por um professor de educação física para que não gere malefícios.

Segundo Gallahue; Ozmun; Goodway (2013, p. 328), o potencial genético tem grande influência no resultado do desenvolvimento geral do indivíduo, sobretudo, das habilidades aprendidas durante as fases da vida. Esse processo inicia na concepção e cessa apenas no final da vida, e se revela por mudanças no comportamento dos movimentos ao longo do tempo.

O desenvolvimento motor é a mudança contínua do comportamento motor ao longo do ciclo da vida, provocada pela interação entre as exigências da tarefa motora, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. O desenvolvimento e o refinamento de padrões motores e de habilidades motoras são influenciados de maneiras complexas. (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

As mudanças que ocorrem em um indivíduo desde sua concepção até a morte denominam-se desenvolvimento humano. A palavra desenvolvimento em si implica em mudanças comportamentais e/ou estruturais dos seres vivos durante a vida. Entende-se que o comportamento motor é uma expressão na qual integra todos os domínios: afetivo, social, cognitivo e motor. Isto indica o importante papel do domínio motor na sequência de desenvolvimento do ser humano.

Quadro 1 - Fatores que interferem no desenvolvimento motor



Fonte: GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY (2013, p.49).

O Quadro 1 demonstra os fatores que interferem no desenvolvimento motor e suas conexões: assimilação e incorporação pelo ser humano dos fatores: genéticos, biológicos, psíquicos e sociais com características biológicas e ambientais.

O desenvolvimento humano não acontece de forma isolada. O contato com o meio, com estímulos diversos e com seus pares fazem com que o indivíduo desenvolva suas habilidades plenamente, a partir do desenvolvimento infantil que se inicia no útero materno, com o crescimento físico, a maturação neurológica, a construção de habilidades relacionadas ao comportamento e as esferas cognitiva, afetiva e social (VINHAES; TREVISAN, 2014).

Ainda, de acordo com Gallahue, Ozmun e Goodway (2013, p. 134), quando a criança é bem desenvolvida motoramente não vai ser beneficiada apenas pela execução uniforme dos movimentos, mas por toda a vida, sendo menos suscetível a desenvolver doenças de cunho psicológico devido a isolamento e exclusão, assim como a propensão a continuar a prática da atividade



física na juventude, evitando dessa forma desenvolver patologias ligadas ao sedentarismo como a obesidade e doenças cardiovasculares tão comuns hoje no âmbito infantil.

Devemos observar que o desenvolvimento está relacionado à idade, mas não depende dela, cada um tem sua individualidade. Três áreas são consideradas importantes para o desenvolvimento infantil quais sejam: motor, cognitivo e emocional. As três áreas elas estão interligadas, se influenciam e acontecem simultaneamente.

No Ensino Fundamental é onde ocorre o desenvolvimento da maturidade da infância e nessa fase os alunos aprendem e crescem muito rápido e as principais características são o fazer, produzir e projetar – ocorrem mudanças físicas e motoras (GUEDES; GUEDES, 1997 apud PEREIRA; MANZATTO; MARCO, 2010). Nesta fase é que ocorre também a evolução do controle motor e da coordenação, facilitando para que no futuro tenham um melhor aprendizado e aquisição de habilidades motoras complexas (MASSA: RÉ, 2010).

Um aspecto que induz o aumento do repertório para que o aluno tenha um completo desenvolvimento motor, é a inserção de várias práticas e atividades diferentes. Alguns autores como Rosa Neto (2002 apud FONSECA; BELTRAME; TKAC, 2008), enfatizam como é importante a atividade motora no desenvolvimento do aluno, nas funções psicomotoras, neuromotoras e perceptivas. Quando o aluno pratica alguma atividade física o seu desenvolvimento motor é previsível, o sedentarismo e as restrições impostas na infância podem contribuir para o atraso no desenvolvimento motor da criança.

A atividade física faz com que o aluno descubra novos movimentos e assim trabalhar de forma global os diferentes grupos musculares do nosso corpo, a atividade física deve ter como característica as atividades funcionais essenciais que ao serem executadas podem ser permanentes, estáveis e incorporadas em muitas habilidades motoras diferentes (TANI et al., 1988 apud MIRANDA; AFONSO, 2006).

O aumento da força, resistência e velocidade são componentes usados como rendimento físico e também servem como capacidades motoras. Apesar das diferenças existentes entre o desempenho motor entre meninas e meninos, o estímulo motor deve ser igual para todos sem distinção, mas infelizmente por algumas questões de cultura as meninas acabam não praticando os mesmos movimentos que os meninos o que prejudica a melhora das suas habilidades.

Mas, apesar dessa diferença não cabe ao professor discriminar as atividades para meninas e meninos, deve ficar a critério de cada criança escolher quais atividades, esportes e exercícios que queiram fazer futuramente. E a Educação Física dá a oportunidade do aluno desenvolver sua consciência corporal e viver as diferentes atividades motoras (RONCHI, 2010), possibilitar o crescimento físico saudável.

Dessa forma, existe a necessidade de professores especializados na área da Educação Física, já que as técnicas de ensino para desenvolvimento tem que ser aplicadas corretamente para cada aluno, conforme suas necessidades e limitações. O que preocupa são escolas que usam docentes generalistas, que atuam em diversas funções, onde na maioria das vezes, não possuem formação específica na área de desenvolvimento motor infantil.

O professor deve observar como cada aluno recebe aos estímulos, pois, um ensino voltado somente para a técnica não vai ser tão eficaz, como aulas aplicadas de forma lúdica que também trabalham habilidades motoras específicas. A Educação Física, vem passando por várias transformações ao longo dos anos, a matéria antes que era vista somente como “diversão”, hoje vêm mostrando que as suas responsabilidades vão além da sala de aula, o que a torna ainda mais importante. Um dos objetivos dessa área de ensino é incentivar e conscientizar o aluno para o seu desenvolvimento integral e harmônico, iniciado na área motora, seguida das áreas cognitiva, social e emocional, conforme mostra esse estudo, auxiliado pela pesquisa bibliográfica e o Estudo de Caso, que oportuniza uma investigação mais detalhada sobre o tema, destacados na Metodologia.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa em processo é um Estudo de Caso, desenvolvida na EMEIFF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo” no município de Presidente Kennedy/ES. Por ser um Estudo de Caso, permite um aprofundamento maior nos impactos dos efeitos da atividade física nas habilidades motoras e no desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes e, conseqüentemente, a melhoria do desempenho escolar desses alunos.

Para Yin (2003), os estudos de caso não implicam o uso de um tipo particular de evidência e eles podem ser feitos usando evidências qualitativas ou quantitativas (ou ambas). Ele afirma que os benefícios dessas seis fontes poderão ser maximizados se três princípios forem seguidos: o uso de múltiplas fontes de evidência; a criação de um banco de dados de estudo de caso; e a manutenção de uma cadeia de evidências.

Também é de cunho qualitativo por ser, segundo Yin (2003), multifacetada e marcada por diferentes orientações e metodologias, que permitem realizar uma investigação científica de vários temas relacionados à realidade singular ou a múltiplas, captando o significado de fenômenos subjetivos na perspectiva dos participantes do estudo, para serem discutidos dentro do campo dos efeitos da atividade física nas habilidades motoras e no desenvolvimento cognitivo de crianças.

Yin (2003) ainda destaca como uma das principais características que definem a pesquisa qualitativa é o fato de que ela estuda o significado da vida das pessoas nas condições do cotidiano. Assim, pela visão do autor, o pesquisador pode obter um panorama do contexto em estudo, da interação da vida cotidiana das pessoas, grupos, comunidades e/ou organizações.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Consideramos como objeto de pesquisa a função que atividade física tem no desenvolvimento cognitivo, motor e social do aluno, com intuito de alcançar

o objetivo proposto, foi aplicado um questionário a seis professores de Educação Física, docentes da escola pesquisada, para os quais foram identificados pelas nomenclaturas A, B, C, D, E e F visando respeitar o anonimato.

O questionário consta de 11 questões, sendo cinco objetivas e seis subjetivas. Os resultados obtidos estão descritos em porcentagem com a visão dos profissionais pesquisados e a ligação de alguns autores quanto à abordagem da pesquisa. Será usada a porcentagem como simbologia matemática para descrever os dados.

**Questão 1:** O aprendizado cognitivo tem relevância no processo de desenvolvimento do indivíduo? Todos os entrevistados responderam de forma positiva, afirmando a relevância no processo de desenvolvimento do indivíduo. A função da cognição é fazer com que uma pessoa perceba, integre, compreenda e responda de forma adequada aos estímulos do ambiente em que vive, fazendo com que o indivíduo pense e avalie como fazer para cumprir uma atividade ou tarefa social.

Para Piaget (1973, p.73):

A aprendizagem só se dá com a desordem e ordem daquilo que já existe dentro de cada sujeito. É necessário obter contato com o difícil, com o incomodo para desestruturar o já existente e em seguida estruturá-lo novamente, com a pesquisa e também motivações tanto intrínseca como extrínseca para obter a aprendizagem, ressaltando que a motivação intrínseca é mais importante porque o sujeito tem que estar interessado em aprender, sendo que a junção dos dois (intrínseca e extrínseca) formam importantes aliados para a melhor aprendizagem do sujeito.

Cognição é a capacidade de processar informações e transformá-las em conhecimento, com base em um conjunto de habilidades mentais e/ou cerebrais como a percepção, a atenção, a associação, a imaginação, o juízo, o raciocínio e a memória. Essas informações a serem processadas estão disponíveis no meio em que vivemos, seja social, escolar, profissional ou em família.

**Questão 2:** Consegue perceber a influência da atividade física nesse processo? Todos os professores responderam sim, ou seja, a atividade física ajuda no processo de desenvolvimento cognitivo e motor das crianças no Ensino Fundamental I – Anos Iniciais.

Segundo Cezário (2008, p.11):

As atividades físicas são propícias para um trabalho cognitivo bem consolidado e um bom desempenho acadêmico de crianças. Portanto, se torna importante o trabalho de ação motora e psíquica com a intenção de aperfeiçoar o desenvolvimento da aprendizagem, beneficiando os estudantes. A prática da educação motora tem influência no desenvolvimento de crianças com dificuldades escolares, como problema de atenção, leitura, escrita, cálculo e socialização.

O exercício, de certa forma, melhora habilidades mentais que inclui a memória, o pensamento flexível e o autocontrole. Sabidamente, indivíduos que praticam regularmente exercícios físicos apresentam melhor desempenho cognitivo quando comparados a seus pares sedentários.

**Questão 3:** Quando questionados se o professor de Educação Física tem influência no processo de aprendizagem junto aos demais conteúdos, todos os professores responderam de forma positiva, confirmado por Rosa Neto, Santos, Xavier, Amaro (2010):

A Educação Física deve utilizar-se, portanto, da fisiologia, biomecânica, estudos sobre o desenvolvimento motor e do corpo humano, com o objetivo de aumentar o acervo motor, a consciência corporal e a qualidade de vida do aluno, por meio de uma metodologia adequada às expectativas motoras do desenvolvimento humano, que valorize o conteúdo da educação física e o desenvolvimento do aluno em geral (ROSA NETO, SANTOS, XAVIER, AMARO, 2010, p.423).

Face à confirmação dos autores anteriormente citados, cresce o interesse clínico e científico na aplicação do treinamento físico em diferentes níveis escolares. Tem-se demonstrado que alunos fisicamente ativos apresentam uma maior facilidade no processo de aprendizagem, cuja relevância está presente, não no crescimento e desenvolvimento físico, mas também no desenvolvimento intelectual.

**Questão 4:** As aulas de Educação Física são mecanismos escolares que possibilitam esse processo, assim ela possui sua relevância junto aos demais conteúdos propostos? Você concorda? Os professores entrevistados concordam em sua totalidade que a educação física escolar é um mecanismo escolar que possibilita no processo do desenvolvimento motor, cognitivo e social da criança, ou seja, 100%.

A educação física escolar é um passo importante para o conhecimento de uma criança e para o seu desenvolvimento motor e diz ainda que, os jogos e as brincadeiras, não são a solução definitiva para um problema pedagógico, por exemplo, mas como qualquer outro recurso pedagógico, podem ser muito importantes para o desenvolvimento motor e geral de uma criança (FREIRE 2007, p.27).

Em concordância com Freire (2007), o pesquisador reforça as possibilidades dos jogos e brincadeiras para aliar o desenvolvimento motor e intelectual. Os jogos pedagógicos, na sua essência, desempenham importantes papéis, assunto discutido na contextualidade, embora o assunto perpassasse décadas de pesquisas.

**Questão 5:** O professor de Educação Física é importante no processo do desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças? Todos foram unânimes, respondendo sim. Rodrigues (2005) enfatiza que uma vez que as crianças têm contato com brincadeiras, dinâmicas, trabalhos em grupos (utilizadas nas aulas de Educação Física), ocorrem um aprimoramento muito maior nas esferas cognitiva, motora e auditiva, diferente da criança que não participa dessas mesmas aulas.

**Questão 6:** Questionados sobre a maior dificuldade encontrada por eles na EMEIEF “Bery Barreto de Araújo”, para dar aula e trabalhar a matéria de Educação Física, 84% se queixou do espaço físico e a falta de material pedagógico para trabalhar com os alunos do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais; 16% diz que a estrutura e materiais disponibilizados para trabalhar, são obstáculos secundários para trabalhar a matéria de Educação Física, acrescenta ainda, que essa questão pode ser resolvida facilmente desde que o educador tenha boa vontade e criatividade para trabalhar com materiais auxiliares.

O material didático pode ser definido como instrumento auxiliar utilizado no processo ensino/aprendizagem. Hoje, tais materiais abrangem diferentes linguagens e meios, sejam físicos e/ou digitais e geralmente, possibilitam adequação à fase e nível do desenvolvimento dos alunos. Eles funcionam como o fio condutor que orientam professores e alunos no cotidiano da sala de aula, através da exposição de aulas teóricas e práticas, propostas de exercícios, informações complementares e elementos interativos na interdisciplinaridade.

**Questão 7:** Observamos, com relação às Diretrizes apontadas pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy/ES, relacionadas à Educação Física para o desenvolvimento motor e cognitivo do aluno, é que são as mesmas descritas na BNCC, e muitas vezes, decididas em reuniões e adaptadas à realidade da região. Os seis professores entrevistados, ou seja, 100% disseram que aplicam essas diretrizes nas suas aulas de forma temática, voltada para atividades culturais e socialização. As aulas temáticas por muitas vezes remetem as crianças ao lúdico, dessa forma as crianças desenvolvem suas habilidades cognitivas, sociais e motoras através de brincadeiras.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997, p. 12).

Aprender de forma prazerosa proporciona à criança a possibilidade de construir a sua imaginação e, progressivamente, aprender a distinguir o real do imaginário. Os benefícios da ludicidade não estão restritos apenas ao ambiente escolar. Mas, são capazes de influenciar o sujeito ao longo da vida adulta.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil RCNEI (Brasil, 1998), estabelece o que deve ser ensinado e nos faz refletir sobre as atitudes pedagógicas dos professores, alguns deles buscando manter a ordem e silêncio nas salas de aulas ou espaços em que se encontram submetem as crianças a rígidas restrições como, esperar longos momentos em filas de esperar, sentados ou em atividades repetitivas, em que deslocamentos ou mudanças de posição podem denotar desordem ou indisciplina. Observamos então que é justamente o movimento que vai influenciar num desenvolvimento mais significativo.

Além do objetivo disciplinar apontado, a permanente exigência de contenção motora pode estar baseada na idéia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem. Todavia, a julgar pelo papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção (BRASIL, 1998, p. 17).

Soares et. al. (1992, p. 66), enfatizam sobre o rico papel das ações lúdicas como exercícios mentais e tomados de consciência.

O jogo satisfaz as necessidades das crianças, especialmente a necessidade de “ação”. Para entender o avanço da criança no seu desenvolvimento, o professor deve conhecer quais as motivações, tendências e incentivos que a colocam em ação. Não sendo o jogo um aspecto dominante da infância, ele deve ser entendido como “fator de desenvolvimento” por estimular a criança no exercício do pensamento, que pode desvincular-se das situações reais e levá-la a agir independentemente do que ela vê. Quando a criança joga, ela opera com o



significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência.

**Questão 8:** Com relação à existência de discussão entre a escola e o professor sobre as atividades físicas a serem aplicadas aos alunos, somente um professor respondeu que há essa discussão junto ao pedagogo da escola. Os outros cinco professores, disseram que essa discussão não existe, a não ser em situações específicas que é repassado para eles o que devem fazer a atividade que deve aplicar.

**Questão 9:** Há dificuldades em aplicar ações que estimulem o processo de desenvolvimento cognitivo, motor e social dos alunos? A maioria dos professores respondeu que tem dificuldade em aplicar as ações que estimulem o desenvolvimento dos seus alunos, por motivos diversos.

O **Professor D** foi o único que afirma não existir dificuldades para aplicar as ações. Mas apesar da concordância positiva com relação à dificuldade na aplicação das ações, os motivos foram diferentes, entre os seis professores que concordaram somente os **Professores B, C, F** disseram que a falta de material pedagógico e o espaço não são adequados, o que dificulta aplicar tais ações.

O **Professor A** respondeu que por conta do atual momento de pandemia, todo desenvolvimento integral do aluno está comprometido. O **professor E** respondeu que depende de cada profissional, talvez por inexperiência ou falta de comprometimento exista uma maior dificuldade por parte desse profissional em trabalhar as ações voltadas para o desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças.

Conforme as respostas ora colocadas, observamos que 84%, concorda que existem dificuldades em aplicar ações voltadas para o desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança e 16% diz não existir problema.

As ações aplicadas que estimulam o processo de desenvolvimento cognitivo, motor e social dos alunos, são os jogos de amarelinha, voleibol ou uma dança, que faz com que o aluno aprenda além das técnicas de execução, a discussão de regras e estratégias, apreciando-as criticamente, analisando esteticamente, avaliando-os eticamente, e recriando-as. Quando aplicamos um conteúdo devemos levar em consideração as características de cada aluno em todas as suas dimensões, sejam elas: cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.

**Questão 10:** Com relação à importância da atividade física para o desenvolvimento motor, social e cognitivo da criança, todos os professores entrevistados acham que a atividade física é importante para ajudar no desenvolvimento dos seus alunos, principalmente no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, onde o desenvolvimento deles ocorre mais rápido. Muitos professores implementam esse trabalho buscando um bom convívio entre os alunos, explorando suas habilidades físicas e estimulando o desenvolvimento social.

De forma pessoal, cada criança apresenta seu padrão característico de desenvolvimento, uma vez que as características inerentes sofrem a influência constante de uma cadeia de transações que se passam entre ela e o ambiente que está em seu entorno. Um bom desenvolvimento motor repercute na vida futura da criança nos aspectos sociais, intelectuais, afetivos e culturais.

**Questão 11:** Sobre as experiências e percepções que eles tiveram ao longo dos anos como professores, com que a Educação Física pode influenciar no processo de desenvolvimento cognitivo e motor dos alunos, todos os professores relataram que muitos alunos que tinham dificuldades de praticar alguma atividade física, com esforço e tempo conseguiram desenvolver aquela dificuldade e praticá-la sem problema.

As atividades de Educação Física têm influência sobre outras disciplinas e segundo Pacheco (2013, p.25):

A leitura e a escrita das crianças são fundamentalmente baseadas no domínio dos gestos, desenvolvidos principalmente nas aulas de Educação Física Escolar assim como estruturação espacial, orientação temporal, que vão proporcionar aos alunos direções (esquerda e direita, em cima e em baixo, frente e atrás), beneficiando-os nos sentidos das escritas ou leituras.

O desenvolvimento motor são as mudanças em processos internos que determinam a capacidade de um indivíduo para produzir determinada tarefa motora. Estudiosos da educação defendem que as experiências motoras que se iniciam na infância são de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo, principal meio pelo qual a criança explora, relaciona e controla seu meio ambiente e assimila e desenvolve saberes significativos para a sua vida prática.

A partir das respostas dos questionários é possível perceber que os professores concordam que a Educação Física é importante para o desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança, embora existem algumas dificuldades para aplicar as atividades pertinentes para esse desenvolvimento. Isso ficou nítido na resposta da maioria dos professores onde disseram que a falta de espaço adequado e material prejudicam a aplicação de atividades físicas voltadas para o desenvolvimento dos seus alunos.

Assim sendo, diante das respostas, se faz necessário a elaboração de uma proposta pedagógica voltada para que os professores da rede municipal de ensino de Presidente Kennedy/ES e principalmente os professores da EMEIEF Bery Barreto de Araújo, possam trabalhar com os materiais existentes e de fácil acesso para o desenvolvimento cognitivo, motor e social dos seus alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais, a partir da prática interdisciplinar da atividade física com demais áreas de ensino.

Segundo Piaget (1999, p.32), um dos maiores estudiosos que teve como finalidade identificar as fases do desenvolvimento infantil, as crianças passam por estágios sucessivos, e em cada um deles é desenvolvido uma nova habilidade.

A melhor fase para se trabalhar o desenvolvimento cognitivo, motor e social é, segundo Piaget (1999), nessa fase, pois as crianças estão no estágio operatório concreto que vai de 7 a 12 anos e é nesse momento que as crianças aprendem tudo que vão levar consigo para o resto da vida, por isso o professor tem uma grande responsabilidade nesse processo.

Aproximadamente aos 7 anos, segundo Piaget, as crianças entram no estágio de operações concretas, quando podem utilizar operações mentais para resolver problemas concretos (reais). As crianças são então capazes de pensar com lógica porque podem levar múltiplos aspectos de uma situação em consideração (PAPALIA, 2006, p.365).

É nesse momento que a criança começa a ter consciência do espaço que ocupa e apresentar-se como um ser social. As regras já estão mais internalizadas, iniciando nesse momento um senso de justiça e reciprocidade. A criança começa a resolver problemas concretos a partir da lógica, da abstração e do pensamento filosófico em desenvolvimento e também estão aprendendo a lidar com seus pensamentos e questões conceituais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A contribuição da Educação Física no Ensino Fundamental – séries iniciais, é bem maior, pois contribui para o desenvolvimento cognitivo, motor e social do aluno, respeitando o seu potencial como importante área que interagem com disciplinas afins que fazem parte do currículo, interagindo e auxiliando no processo ensino/aprendizagem.

Quando o professor busca desenvolver atividades que determinam tomadas de consciência e reflexão por parte dos alunos, as atividades físicas possibilitam trabalhar manifestações da cultura corporal, desenvolvendo também, conceitos em função da mobilização de recursos cognitivos. Podemos afirmar que a

Educação Física é de fundamental importância para o aprendizado e desenvolvimento do aluno, seja ele social, motor, afetivo ou cognitivo.

Uma vez que, o professor elabora e estrutura as suas aulas, considerando que cada aluno tem seu tempo de aprendizado e um conhecimento prévio, ele faz com que o aprendizado flua de forma mais consistente. Trabalhar com jogos e atividades lúdicas, ajuda nesse processo de desenvolvimento da criança. A manipulação de objetos e a vivência de atividades práticas levam as crianças para um mundo divertido e novo onde o prazer na execução é um fator estimulante.

O brincar pode ser voltado para o desenvolvimento das funções do cérebro como: concentração, análise, raciocínio lógico, imaginação, e também para o desenvolvimento cognitivo necessário tanto à prática corporal quanto a social.

Para tanto, acreditamos que alcançamos os objetivos propostos, pois podemos fazer uma análise e refletir sobre a importância na Educação Física escolar no desenvolvimento do aluno. Mas, especificamente como a atividade física ajuda no desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, desde as séries iniciais, focando em mostrar que a Educação Física escolar não é somente uma matéria voltada para brincadeiras ou prática de esportes, mas que ela também tem grande influência na transformação da criança em diferentes etapas da sua vida.

Assim, indicamos a continuidade desta pesquisa como forma de melhorar a qualidade do ensino da Educação Física, em especial na aplicação de atividades físicas voltadas ao desenvolvimento cognitivo e motor do aluno. Vale afirmar que esta pesquisa será um caminho promissor para que o professor compreenda e entenda a importância da Educação Física no processo de aprendizado do aluno, os impulsionando a uma constante reflexão sobre sua prática pedagógica.

Em suma, os objetivos da educação física assim como de qualquer outra atividade física, é trabalhar em harmonia corpo e mente sempre existindo um equilíbrio.

## REFERÊNCIAS

CEZÁRIO, A. E. S. **Influência da atividade física no desenvolvimento motor e rendimento escolar em crianças do Fundamental**. 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/EDUCA-CAO\\_FISICA/monografia/Influencia-da-atividade-fisica.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCA-CAO_FISICA/monografia/Influencia-da-atividade-fisica.pdf). Acesso em: 10 Maio de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GALLAHUE, D.; OZMUN, J.; GOODWAY, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. São Paulo: Artmed, 2013, p. 488.

MIRANDA, S.; AFONSO, C. A. **A Educação Física na escola e o desenvolvimento motor**. EDUCERE, 15f. , P.920-933, 2006.

RONCHI, F. M. **A influência da educação física escolar para o desenvolvimento motor nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2010. 41f. Monografia (Pós-graduação 20 especialista em Educação Física Escolar) Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Criciúma, Março, 2010.

ROSA NETO, F. et al. **Desenvolvimento Motor de Crianças com Indicadores de Dificuldades na Aprendizagem Escolar**. R. Bras. Cin. e Mov. v. 15, n. 1, p. 45-51, 2007.

ROSA NETO, F. et al. **A importância da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da escala de desenvolvimento motor**. Rev. Bras. Cineantropom. Desempenho Hum., Florianópolis, v. 12, n. 6, dez. 2010. Disponível em: Acesso em 22 abril 2021.

SANTOS, J. P. G. **A importância da educação física no desenvolvimento da psicomotricidade**. 2007,21f. Monografia (Pós-graduação em Psicomotricidade) Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2007.

SOARES, Carmen L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

THIESEN, da Silva Juarez. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. 2008, 39 f. Artigo (Pós graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade de Santa Catarina. Rev Bras de Educação. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst-9SVpJvpx6tGYmFr/?lang=pt#>. Acessado em 22/09/2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

# VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL: UM ESTUDO ACERCA DO PAPEL DA ESCOLA NA RUPTURA DA CADEIA DE VIOLÊNCIA

*Gabriela Vieira de Oliveira Piovezan*

## 1. INTRODUÇÃO

Esse artigo é um recorte de uma dissertação de Mestrado em Ciências, Tecnologia e Educação, elaborado pela autora principal, que traz discussões acerca da importância da Educação à Sexualidade no contexto escolar, com objetivo de promover o conhecimento da criança sobre esse tema transversal, com vistas a diminuir o índice de abuso sexual infantil.

O abuso sexual infantil é considerado uma das piores formas de violência contra crianças e adolescentes e sua incidência é cada vez mais evidente em todas as classes sociais. Para uma criança violentada seu impacto se estende ao longo do tempo, o que o torna também um problema de saúde pública global a curto, médio e longo prazo.

Apesar de ser classificado como uma forma de violência, o abuso sexual infantil apresenta uma série de características que o tornam particularmente difícil de identificar, tanto pelas próprias crianças, que estão sofrendo, quanto pelos adultos em seu ambiente, que tem o dever de agir como figuras protetoras. Diante disso, a escola torna-se um ambiente privilegiado para detectar e responder a situações que ameaçam o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, como a violência sexual, sendo esta responsável pela promoção da educação à sexualidade.

Nesse sentido, torna-se essencial a discussão acerca do abuso sexual infantil, através da promoção da educação à sexualidade, na qual a escola passa a assumir o papel de orientar as crianças e adolescentes sobre a sexualidade, a conhecer o seu corpo, a entender quando a relação sexual é saudável e quando não é, a identificar sinais de violência sexual, sobretudo, a incidência de abuso sexual infantil.



A necessidade de abordagem da sexualidade nas escolas surge frente a ausência de um diálogo aberto entre as crianças e adolescentes com seus familiares, e até mesmo por motivos de cultura, religiosidade e valores conservadores, que implantam um tabu na sociedade de que falar de sexo nas escolas é promover o início da vida sexual da criança.

Frente ao exposto, esta pesquisa compreende a necessidade de adoção de medidas educativas que visem prevenir contra o abuso sexual infantil. Assim, o estudo busca responder a seguinte problemática: como a escola pode auxiliar no processo de prevenção e alerta contra o abuso sexual infantil?

Desta forma, o objetivo geral da pesquisa é identificar de que forma os documentos oficiais da educação abordam a temática da violência sexual contra a criança e adolescente, bem como sua prevenção, e se essa temática vem sendo inserida no cotidiano da escola.

Para contribuir com o desenvolvimento da pesquisa, alguns objetivos específicos tornam-se necessários, sendo eles:

- Analisar os documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), Estado do Espírito Santo e Município de Itapemirim que abordam o tema da violência sexual contra a criança;
- Analisar as cartilhas educativas que retratam a temática da Educação à Sexualidade;
- Identificar se e de que forma as escolas do município de Itapemirim abordam os assuntos relacionados à educação à sexualidade;
- Verificar, com base na abordagem teórica e nos documentos pesquisados, quais são os sinais, sintomas e consequências da violência sexual contra a criança;
- Descrever o papel da escola na prevenção e intervenção nos casos de abuso sexual contra a criança.

Nesse sentido, esse artigo visa trazer à luz da discussão o atual panorama das orientações quanto a educação à sexualidade e a forma como a escola e/ou

órgãos públicos (Ministério da Educação, por exemplo) tem lidado com isso, o papel dos educadores nesse contexto, e as estratégias de prevenção e intervenção, quando necessário, para se combater o abuso sexual infantil.

É preciso se construir uma resposta coordenada entre pais, professores, gestores e coordenadores escolares, ao abuso sexual infantil de forma a fornecer uma base de conhecimento para o envolvimento desses profissionais no combate a esse problema. Soma-se a isso o fato de que poderá ainda ser uma referência para outros profissionais envolvidos na proteção da criança.

Logo, a importância de se desenvolver este tema voltado para o papel do professor como promotor da prevenção ao abuso sexual infantil tornou-se a justificativa maior para que este trabalho venha propor uma nova discussão com sua pesquisa e os dados obtidos no decorrer da pesquisa.

Para auxiliar no desenvolvimento desse estudo, adota-se como perspectiva metodológica a pesquisa exploratória, que segundo Gil (2002, p. 41) tem “[...] como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

A caracterização da pesquisa exploratória adotada tem fundamentação no objetivo geral desta, que busca discutir como que a escola, como mediadora do ensino-aprendizagem pode auxiliar no processo de prevenção e alerta contra o abuso sexual infantil. Quanto à abordagem, trata-se de uma abordagem qualitativa, com vistas a compreender o papel da escola no processo de identificação de alunos que podem constituir parte estatística de vítimas de violência sexual.

A pesquisa também é caracterizada como uma pesquisa bibliográfica, que de acordo com Gil (2002) compreende a pesquisa realizada mediante informações de materiais já publicados anteriormente, em que constitui ideias e resultados já identificados. A pesquisa bibliografia é utilizada como base para os aportes teóricos, evidenciando conceitos, ideias e pensamentos de outros autores sobre a temática.

Visando contribuir para o desenvolvimento de resultados satisfatórios, a presente pesquisa caracteriza-se também como uma pesquisa documental,

que compreende ao estudo cuja a “[...] coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (GIL, 2002, p. 46).

Em relação aos instrumentos de coletas de dados, foram adotados nessa pesquisa o levantamento de materiais bibliográficos, compreendendo a leitura de livros e artigos que discorrem acerca da violência sexual infantil, bem como o levantamento de cartilhas educativas, elaboradas pelo Ministério da Educação e demais órgãos públicos, que abarca sobre o papel da escola frente as políticas de proteção à criança e ao adolescente.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1. O que é educação à sexualidade e como tem sido o diálogo sobre sexualidade?**

A abordagem da educação à sexualidade nos dias atuais ainda é considerada um tabu, e consiste numa difícil realidade em levar o conhecimento sobre a sexualidade para crianças e adolescentes. Além disso, é um assunto complexo, pelo fato de que a sociedade possui pensamentos diferentes sobre questões relacionadas à sexualidade, seja pela cultura, os valores conservadores, pela classe social, ou até mesmo por pensarem que ao abordar sobre sexualidade para crianças e adolescentes estarão incentivando a prática sexual precocemente (HALSTEAD, REISS, 2003).

No entanto, apesar da ausência de um consenso sobre o que incluir nos programas de educação à sexualidade, Ponzetti (2016) destaca que as escolas podem encontrar valor na compreensão das diferentes perspectivas e como essas perspectivas influenciam as discussões sobre a educação sexual.

No início do século 20, a educação sexual, assim como a educação em saúde e higiene, estava estreitamente concentrada nos aspectos físicos e morais da condição humana. Seu foco imediato na anatomia e fisiologia reprodutiva, junto com a ênfase na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST's)

excluiu vários aspectos da saúde sexual e do desenvolvimento humano social, emocional e cognitivo intrínseco aos vários domínios interativos da sexualidade humana (ELIA, TOKUNAGA, 2015).

Sobre os aspectos de interação e intersecção da sexualidade Zimmerman (2015) define a educação em sexualidade como um processo vitalício de aquisição de informações e formação de atitudes, crenças e valores sobre tópicos importantes como identidade, relacionamentos e intimidade.

Além disso, ressalta que o objetivo principal da educação à sexualidade é promover a saúde sexual de jovens e adultos, bem como auxiliar os indivíduos a desenvolver uma visão positiva da sexualidade, fornecer-lhes as informações de que precisam para cuidar de sua saúde sexual, e ajudá-los a adquirir habilidades para tomar decisões agora e no futuro (ZIMMERMAN, 2015).

No sentido mais amplo e inclusivo, e já voltado para a sexualidade de crianças e adolescentes, a educação à sexualidade também deve reconhecer a interação de fatores históricos, sociais, políticos, culturais, psicológicos, legais, éticos, religiosos e morais, que incluem dentre outros pontos a conexão social com família, amigos e comunidade relacionada à sexualidade de um e de outros; a segurança sobre sua sexualidade; os aspectos da sua sexualidade e como se alinham com as práticas espirituais e/ou religiosas; e a curiosidade de aprender sobre a própria sexualidade física ou biológica (ELIA, TOKUNAGA, 2015).

Além disso, Crocket et al. (2006) explicam as várias influências do comportamento sexual do adolescente, e que vão desde as influências biológicas (puberdade, fatores genéticos e modelos biosociais); influências socioculturais (família, por exemplo, relações pai-filho, controle parental, comunicação pai-filho, atitudes dos pais sobre sexo adolescente, status socioeconômico, influências de pares); a influenciadores psicológicos e comportamentais (atitudes e valores, desempenho acadêmico, ajuste psicológico e problemas de comportamento).

Segundo Coyle et al. (2016) apesar de existirem evidências limitadas para auxiliar as escolas quanto à adequação do desenvolvimento da educação à se-

xualidade, ainda há alguns objetivos gerais de planejamento curricular que devem ser construídos e desenvolvidos para o público da educação infantil, como forma de promover o conhecimento, visando a proteção da criança, de forma compreensível a idade.

Nesse sentido, compreende-se que dentre os objetivos da educação à sexualidade está o auxílio as crianças visando sua compreensão sobre as estruturas corporais de homens e mulheres e a adquirir conhecimentos sobre seu nascimento. Some-se a isso dar-lhe suporte para aceitar o papel e responsabilidade de seu próprio gênero, adquirindo conhecimento sobre sexualidade. Deste modo, será permitido compreender as diferenças e semelhanças entre os dois gêneros em termos de corpo e mente, estabelecendo uma base para o desenvolvimento futuro e seu relacionamento interpessoal (LOVEGROVE, SHERWIN, 2013).

De acordo com Blackburn (2009) a educação à sexualidade é um tipo de educação holística que ensina um indivíduo sobre a autoaceitação e a atitude e habilidades de relacionamento interpessoal. Ela também ajuda o indivíduo a cultivar um senso de responsabilidade para com os outros e consigo mesmo.

Hoje em dia, com o rápido crescimento informações, os conteúdos sobre à sexualidade estão em toda parte e acaba fatalmente despertando a curiosidade das crianças sobre sexo. Nesse sentido, Silverio Marques (2014) faz o seguinte questionamento em sua pesquisa: quando deve ser dada educação sexual? E por quem?

Assim como a escola, também os pais precisam inculcar conceitos corretos de sexo a seus filhos o mais cedo possível, antes que sejam enganados por revistas indecentes e mídia veicular. Quando as crianças crescem, elas precisam aprender e se adaptar às mudanças fisiológicas e psicológicas em diferentes estágios de desenvolvimento. Daí os objetivos de aprendizagem da educação à sexualidade variarem com a idade das crianças e com o ambiente (SILVERIO MARQUES, 2014).

Para Zimmerman (2015) as crianças precisam de aconselhamento e orientação adequados e contínuos. Assim, como os pais são as pessoas essenciais que acompanham os filhos à medida que crescem, acabam sendo também a pessoa

mais adequada para promover a educação à sexualidade aos filhos. Quanto mais cedo a educação à sexualidade for ministrada em casa, mais cedo as crianças serão capazes de estabelecer conceitos corretos sobre sexo e mais fácil será para a família e a escola lidar com a situação.

Dessa forma, a participação da família na educação à sexualidade é extremamente importante, assim como a escola, para que as crianças entendam seu papel e suas responsabilidades no momento em que irão interagir com outras pessoas. Assim, Dyson (2016) ressalta a necessidade de estabelecer pré-condições para a educação à sexualidade das crianças.

É preciso antes de qualquer coisa compreender a educação à sexualidade, o desenvolvimento psicológico e a perplexidade da criança e adolescente em crescimento. Posteriormente, a necessidade de se construir um bom relacionamento pai-filho e uma base para a interação futura de forma a sempre manter uma atmosfera familiar e harmoniosa. É preciso fazer com que as crianças se sintam amadas e cuidadas (DYSON, 2016).

Fortenberry (2014), por exemplo, destaca que algumas habilidades e métodos educacionais são vitais para se conduzir uma aprendizagem sexual maior e mais saudável. A escolha do momento oportuno e das perguntas e respostas certas podem induzir as crianças a pensar e fazer perguntas voluntariamente sem se sentirem envergonhadas e desrespeitadas.

Assim, para Goldfarb e Constantine (2011), é preciso estabelecer uma relação de confiança e enfatizar o desenvolvimento holístico ensinando os alunos e filhos a terem uma visão correta e esclarecida do sexo, de modo que sejam capazes de se aceitar e afirmar sua autoestima, algo que lhes trará benefícios para o resto da vida deles.

O uso de materiais adequados deve acompanhar o processo da educação à sexualidade o tempo todo, aliado sempre ao desenvolvimento da inteligência das crianças. À medida que eles crescem, é preciso ter respostas mais específicas, até mesmo para a mesma pergunta, de forma a satisfazer sua busca por conhecimen-

to, usando as palavras que eles entendem e através de uma forma de falar e os tons a que estão acostumados (GOLDFARB, CONSTANTINE, 2011).

Segundo Fortenberry (2014) é preciso entender os filhos e a si mesmo, pois só assim será possível se estabelecer uma confiança mútua com eles. Disso decorre a participação nas atividades deles e o compartilhamento de conversas, risos e soluções para entender seu pensamento, sua cultura e melhorar a comunicação quando se tratar de assuntos relacionados a sexo.

É preciso evitar os tons de sermão ou de ordem, com palavras que sejam ofensivas, diante de respostas ou perguntas que retratam total incompreensão deles em relação a assuntos relacionados ao sexo. Isso faz com que se sintam repugnantes e atrapalham de forma direta a comunicação, como “Como você pode ser tão estúpido?”. Ao contrário, seja gentil, paciente e atencioso. Ouça-os com atenção e fale com eles em um tom suave e natural. Diante das opiniões tendenciosas sobre sexo ou quando as opiniões deles são diferentes das suas, não recomenda-se a demonstração de raiva, mas é impreterível entendê-los, ouvi-los e explicar-lhes com calma suas opiniões de forma honesta e objetiva (FORTENBERRY, 2014).

Desse modo, o importante no desenvolvimento da educação à sexualidade é o fato de que a opinião de cada pessoa sobre o sexo pode influenciar de alguma forma a atitude da criança perante a vida. O sexo faz parte da personalidade e a educação à sexualidade de todos e pode ajudar a desenvolver uma personalidade completa. Daí a importância de ser tratada como uma parte importante da educação familiar e ser ministrada também em casa desde a infância (DYSON, 2016).

Partindo-se desse pressuposto, é possível entender que se os pais puderem desenvolver uma boa comunicação com seus filhos, e também adotar os métodos educacionais corretos, será mais fácil o diálogo sobre sexualidade com as crianças e adolescente, bem como fundamental para a proteção da criança frente a violência de abuso sexual infantil.

## 2.2. Compreendendo o abuso sexual infantil

É fundamental discutir sobre a sexualidade nos dias atuais, visando, sobretudo, a prevenção da ocorrência de violência sexual infantil. Para isso, torna-se essencial a abordagem da educação à sexualidade nas escolas, para que se forneça uma breve visão geral do abuso sexual infantil e dialogar sobre o papel dos educadores na prevenção e resposta a esse processo. É válido ressaltar que os pais têm o direito fundamental de criar seus filhos da forma que julgarem adequada, e a sociedade presume que eles agirão de acordo com os melhores interesses de seus filhos.

No entanto, no momento em que os pais não protegem seus filhos de danos ou satisfazem suas necessidades básicas - como nos casos de abuso sexual infantil - a sociedade tem a responsabilidade de intervir para proteger a saúde e o bem-estar dessas crianças, sendo essas intervenções regidas por leis federais e estaduais, além de padrões profissionais sólidos para sua prática.

Todos os dias, a segurança e o bem-estar de muitas crianças estão ameaçados pelo abuso e negligência de seus pais e cuidadores e, intervir de forma eficaz na vida delas e de suas famílias, deixou de ser uma responsabilidade exclusiva da família ou do próprio Estado, tornando-se uma preocupação comum à toda sociedade.

O impacto que a exposição à violência tem em todas as áreas do desenvolvimento infantil é inegável. Em relação ao desenvolvimento da educação, vários estudos sugerem que a violência contra crianças tem consequências nas chances de sucesso escolar, levando a piores resultados educacionais, maiores níveis de absenteísmo, repetência e risco de abandono escolar precoce.

Segundo Davis e Gidycz (2000) o envolvimento de uma escola na prevenção deve ser dividido em programas desenvolvidos na própria escola, sejam comunitários ou através de ações individuais por parte dos educadores, uma vez que o abuso sexual de crianças é um tipo de violência contra crianças que pode se manifestar de formas diferentes e possui características específicas que precisam ser compreendidas para proporcionar uma proteção e prevenção eficaz às crianças.



Quanto à definição, apesar de existirem diferentes perspectivas dos pesquisadores, há um amplo consenso em torno do estabelecido pela Organização Mundial de Saúde (WHO, 2006), que descreve o abuso sexual infantil como:

[...] o envolvimento de uma criança em uma atividade sexual que ela não compreende completamente, é incapaz de dar consentimento informado, ou para o qual a criança não está preparada para o desenvolvimento e não pode dar consentimento, ou que viola as leis ou os tabus sociais da sociedade. O abuso sexual infantil é evidenciado por esta atividade entre uma criança e um adulto ou outra criança que por idade ou desenvolvimento está em um relacionamento de responsabilidade, confiança ou poder, sendo a atividade destinada a satisfazer ou satisfazer as necessidades da outra pessoa (WHO, 2006, p. 1).

O abuso sexual infantil é, na maioria dos casos, uma experiência com um componente traumático inquestionável que interfere no desenvolvimento adequado da criança e afeta várias áreas de sua vida. Segundo Echeburúa e Guericachevarría (2000) as consequências psicológicas em curto prazo em vítimas de abuso sexual infantil, mostram sua alta frequência e diversidade. Somente entre 20 e 30% das vítimas permaneceriam emocionalmente estáveis após essa experiência, embora pudessem eventualmente desenvolver efeitos posteriores que teriam sido latentes.

Em relação à dinâmica que envolve abuso sexual infantil, Finkelhor e Jones (2012) relata que ela difere do abuso sexual de adultos, sendo crucial entender suas particularidades para garantir uma melhor prevenção e detecção de violência contra crianças e adolescentes, o que será abordado mais à frente.

Diante da necessidade de uma postura eficiente do professor de educação fundamental I como indutor da prevenção e resposta ao abuso sexual infantil, é preciso, antes de qualquer coisa, se trabalhar alguns conteúdos em sala de aula sendo necessário para isso identificar os conhecimentos prévios que os alunos possam ter sobre cada um dos temas das diferentes áreas temáticas propostas.

Trata-se de uma análise que permitirá avaliar de que forma abordá-los, avaliar o nível de compreensão, detectar deficiências e identificar como continuar trabalhando de acordo com o momento evolutivo dos alunos também. E essa análise pode ser feita através de grupos de debate, questionários sobre tópicos específicos, exercícios reflexivos e dinâmica de grupo, levando-se em conta o tipo de conteúdo a ser avaliado de forma que as atividades ajudem a reconhecer conceitos, atitudes, habilidades interiorizadas e as diferentes abordagens que os ajudem a pensar sobre como reagir a problemas e identificar situações de sofrimento, tendo sempre em mente a melhor forma de prevenção e proteção contra o abuso sexual infantil.

Diante dessa realidade, é possível entender que todos os dias, a segurança e o bem-estar de muitas crianças estão ameaçados pelo abuso sexual e negligência de seus pais e cuidadores, e, intervir de forma eficaz na vida delas e de suas famílias, deixou de ser uma responsabilidade exclusiva da família ou do próprio Estado, tornando-se uma preocupação comum da sociedade.

Scherer et al (2003) é enfático quando diz que reconhecer e denunciar o abuso sexual infantil é importante para evitar que continue ou se repita. Nisso reside o envolvimento da escola no trabalho de prevenção e detecção desses casos, em virtude da qualificação e experiência da equipe e da posição que ocupa na comunidade. E esse envolvimento deve se dar através de ações preventivas e de combate ao abuso sexual infantil dividido em programas desenvolvidos na própria escola, na sociedade e em ações individuais por parte dos educadores.

Para Hébert et al (2001) os educadores estão em uma posição única para fornecer um apoio valioso a crianças vítimas de abuso e maus-tratos, pois possui a especialização necessária para avaliar necessidades especiais e programas específicos para atendê-los. Existem vários educadores treinados e habilidosos na lida com crianças e pais e que podem ser de grande valia para aqueles que sofrem ou sofreram algum tipo de abuso ou maus-tratos.

Segundo Hébert et al (2001) cada vez mais, os educadores estão oferecendo assistência e apoio aos funcionários de serviços de proteção à criança, compar-

tilhando informações relevantes sobre famílias e crianças depois que elas foram relatadas; prestação de serviços à criança, aos pais e à família; e participando de equipes multidisciplinares. As escolas também estão ativamente envolvidas nos esforços da comunidade para reduzir a incidência de maus-tratos infantis.

Além disso, segundo Davis e Gidycz (2000), os educadores devem estar atentos aos casos em que os colegas de turma podem ter ouvido sobre o abuso ou ações subsequentes, incentivando-os a fazer perguntas ou oferecer apoio e confiança, desde que com cautela e ética para que suas preocupações ou comentários não firam as questões de confidencialidade.

### **2.3. Dinâmica e sinais do abuso sexual infantil**

O abuso sexual infantil é considerado uma violação dos direitos humanos universais, além de ser considerado violação à pessoa em desenvolvimento, afetando a integridade física e psicológica da criança e adolescente, bem como violando o respeito, à dignidade, a moral e a proteção integral do indivíduo.

Segundo Catarino e Almeida (2017) diversas são as formas de violência sexual infantil, podendo ocorrer por meio de contato físico ou até mesmo sem a presença de contato físico, o que torna esse tipo de violência mais difícil de ser identificado, “pois na maioria dos casos não apresenta marcas físicas em lugares mais observáveis” (CATARINO, ALMEIDA, 2017, p. 5).

Outro fator preponderante para dificultar a identificação da violência sexual infantil ocorre devido as dificuldades que a criança ou adolescente possui em se expressar espontaneamente sobre a violência, sendo inclusive ameaçada pelo agressor para não contar a ninguém sobre o ocorrido, manipulando-a em forma de segredo (CATARINO, ALMEIDA, 2017).

Para Finkelhor (2012) muitas crianças se sentem presas e desamparadas e escolhem o silêncio como a opção mais segura, geralmente desenvolvendo um comportamento acomodatório que lhes permite sobreviver ao abuso, controlar os

danos e passar despercebido. Além disso, a criança pode se sentir ameaçada, já que às vezes o adulto possui fotos ou vídeos dele, o que pode aumentar o sentimento de culpa e vergonha.

A WHO (1999) ressalta que, infelizmente, na maioria das vezes, a divulgação raramente ocorre e, quando acontece ela se dá anos depois, num processo gradual, com a criança tentando explicar o que está acontecendo da única forma que conhece ou se sente capaz. Na visão de Finkelhor (2012), se os adultos próximos à criança não forem sensíveis ao problema, eles deixarão de entender ou reagir adequadamente, o que leva a aumentar a angústia e pode levar à retração da divulgação.

Davis e Gidycz (2010) relatam que em relação aos sinais de abuso sexual da criança, é preciso levar em consideração as consequências iniciais da criança ou adolescente vítima de abuso sexual, tanto no campo físico quanto psicológico, porque são ao mesmo tempo indicadores. Dessa forma, torna-se necessário conhecer detalhadamente esses sinais e estar alerta quando eles são apresentados em um menino ou menina.

De acordo com Crosson-Tower (2002c) os indicadores de abuso sexual infantil, no entanto, são muito diversos e não nos permitem falar de uma “síndrome infantil abusada” ou um conjunto de sintomas definidores, pois não há sintomas exclusivos e inequívocos que detectem um caso de abuso sexual infantil com total certeza e confiabilidade.

É importante mencionar que os sintomas dependem da criança e algumas delas podem apresentar sintomas desde o início, enquanto outras podem desenvolvê-los em fases posteriores da vida. Daí a importância de os professores terem em mente o fato de que, mesmo que não haja sintomas, não significa que a criança não seja uma vítima, pois muitos sinais de abuso são inespecíficos e devem ser considerados no contexto social e familiar da criança (CROSSON-TOWER, 2002a).

Para Cicchetti e Carlson (2009) é importante estar aberto a explicações alternativas para sinais físicos ou comportamentais de abuso. No nível físico, alguns indicadores que precisam ser levados em consideração são infecções recorrentes

do trato urinário, dificuldades para caminhar ou sentar, dor, inflamação ou prurido na área genital, dor ao urinar, roupas íntimas manchadas ou quebradas sem explicações confiáveis, choque, queimaduras e lesões nos órgãos genitais externos ou na área anal, entre outros.

Além disso, Pereda et al. (2009) explica que os principais indicadores de abuso sexual infantil estão principalmente ligados às áreas emocionais e comportamentais da criança. Entretanto, é importante ressaltar que, embora a parte física não seja a mais relevante na detecção desses casos e os profissionais que trabalham nas escolas não devam ser especialistas, é necessário conhecer os indicadores mais importantes, levando em consideração que, em muitas ocasiões, o abuso sexual não implica contato físico entre o agressor e a vítima, ou, se houver, os indicadores que podem ser encontrados são raros, extraordinariamente variáveis e, em muitos casos, compatíveis com outro tipo de lesão não relacionada à experiência de abuso sexual, causando ser muito difícil detectar esses casos a partir de evidências físicas (PEREDA et al., 2009).

## **2.4. O papel da escola na prevenção e enfrentamento do abuso sexual infantil**

A exposição da criança e adolescente à violência impacta negativamente no seu desenvolvimento, seja nos aspectos emocionais, psicológicos, intelectual, e principalmente no desenvolvimento integral, afetando também o seu ensino-aprendizado, resultando em consequências nas chances de sucesso escolar, contribuindo para obtenção de resultados educacionais ruins, além de maiores níveis de absenteísmo, repetição e risco de abandono escolar precoce (ECKENRODE et al., 2012)

Macdonald e Frey (2009) entendem que o abuso sexual de crianças é, na maioria dos casos, uma experiência com um componente traumático indiscutível que interfere no desenvolvimento adequado da criança e afeta várias áreas de sua vida, inclusive a escolar.

Para Leiter e Johnsen (2004), a maioria dos estudos realizados sobre consequências psicológicas em curto prazo em vítimas de abuso sexual infantil, mostram sua alta frequência e diversidade onde entre 20 e 30% das vítimas permaneceriam emocionalmente estáveis após essa experiência, embora possam eventualmente desenvolver efeitos posteriores que seriam latentes.

Nesse sentido, a escola assume um papel primordial no enfrentamento do abuso sexual infantil, que através da ação de seus professores desenvolvem ações pedagógicas que atuem na prevenção e proteção das crianças, até mesmo pela responsabilidade que tem sobre o cuidado e bem-estar de seus alunos (FINKE-LHOR, 2012).

De acordo com Kenny (2011) a escola é um ambiente privilegiado para impedir, reconhecer e intervir em situações que ameçam o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. Assim, elas devem garantir um ambiente seguro para as crianças de forma que se possa acompanhar sua evolução a fim de notificar às autoridades competentes qualquer situação identificada de vulnerabilidade.

Segundo Crosson-Tower (2003) as escolas são eficazes pela capacidade que tem de implementar programas de educação escolar para prevenção de abuso sexual infantil e adaptá-los a diferentes idades e níveis cognitivos. Esses programas têm como objetivo evitar o abuso sexual infantil e fornecer aos alunos conhecimentos e habilidades para reconhecer e evitar situações potencialmente abusivas sexualmente e com estratégias para impedir abordagens sexuais por parte dos agressores.

Eles também devem informar sobre a ajuda apropriada em caso de abuso ou tentativa de abuso e equipar os adultos com estratégias para responder de forma rápida e efetiva às divulgações, de onde as salas de aula oferecem grandes oportunidades para promover discussões e reflexões sobre todas essas questões (CROSSON-TOWER, 2003).

É imprescindível que a prevenção inicie desde a escola primária, visto que a vitimização de crianças é observada em todas as faixas etárias. Além do trabalho

de prevenção, os professores têm um papel importante quando se trata de identificar possíveis casos de abuso sexual, pois estes são vistos pelas crianças como adulto de confiança, localizado fora da família e das redes de pares, com maior probabilidade de receber uma divulgação de abuso sexual (JOHNSON, JOHNSON, 2009).

Para Crosson-Tower (2003), além da divulgação de abuso, as escolas também têm um papel único na identificação de preocupações de salvaguarda e no início de uma intervenção. Como elas são um dos poucos lugares em que as crianças são vistas quase diariamente, os educadores têm a chance de acompanhar e identificar mudanças na aparência e no comportamento da criança e adolescente.

Assim, toda comunidade escolar, compreendendo desde os professores em sala de aula a pedagogos, coordenadores, assistentes sociais, psicólogos e gestores, todos, se tornam parte integrante da equipe educacional para ajudar crianças que podem estar enfrentando dificuldades para superar os efeitos danosos do abuso sexual.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Neste capítulo apresenta-se os resultados obtidos com a análise documental das cartilhas de orientação sobre educação à sexualidade, que são compostas de materiais gráficos e educativos que tem como objetivo abordar as temáticas do consentimento, do direito a dizer não, do conhecimento e identificação das partes do corpo e da autonomia corporal.

Também constitui parte integrante deste capítulo a análise dos demais documentos de órgãos públicos voltados à temática da educação à sexualidade, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's): Tema Transversal Orientação Sexual, elaborado pelo Ministério da Educação, que compreendem o conjunto de textos utilizados na elaboração dos currículos escolares em todo o país e que, apesar de sua ministração não serem impostas às escolas, servem como norte para elaboração dos próprios planos de ensino.

Além disso, este capítulo também trará os resultados quanto ao levantamento de documentos oficiais na Secretaria Estadual de Educação (SEDU) e no Município de Itapemirim/ES, com finalidade de discutir quanto a abordagem da educação à sexualidade para crianças e adolescentes.

### **3.1. O que dizem os PCN's sobre o abuso sexual**

Mediante análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) elaborado pelo Ministério da Educação, observa-se que este documento dialoga com o contexto da educação a sexualidade como uma orientação aos profissionais da educação sobre a temática, com fulcro a discutir a sexualidade como um tema fundamental para uma vida saudável, vez que essa temática está atrelada ao ser humano, constitui parte de quem somos, do respeito a si mesmo e ao outro e a diversidade do gênero.

Também verifica-se que a discussão proposta pelos PCN's Orientação Sexual consiste em uma introdução na forma de orientação a vida sexual das crianças e adolescentes, que em muitas situações não recebem orientação dentro do âmbito familiar, e ou inclusive sobre violências sexual intrafamiliar e extrafamiliar, pela ausência de informações e orientação sexual.

Ao decorrer da análise dos PCN's Orientação Sexual, pode-se observar uma breve crítica realizada sobre o tabu que é discutir a educação a sexualidade no âmbito familiar, vez que, a abordagem trazida pelos PCN's enfatiza que a orientação sexual não é algo que ocorre apenas quando se fala abertamente sobre o assunto. Ela ocorre através dos comportamentos presenciados pelas crianças e adolescentes dentro de casa, pela relação entre pais e filhos, o cuidado, as expressões, os gestos, a relação entre os pais, que são apontados pelos PCN's como carregados de valores relacionados a sexualidade.

Os PCN's Orientação Sexual trazem em seu arcabouço teórico, como o próprio nome diz, orientação as crianças e adolescentes sobre o início da vida sexual, não de forma a incentivar a prática sexual como um prazer, mas sim, como forma



de conhecer ao próprio corpo, entender as mudanças que ocorrem conforme alcançam a idade da puberdade, compreender a sexualidade no âmbito biológico, e principalmente enfatizar o respeito sobre o corpo e o gênero.

Assim, dada a análise, observa-se que os PCN's Orientação Sexual surgem como uma orientação no âmbito escolar sobre as questões voltadas a sexualidade, enfatizando sobretudo, o respeito próprio corpo e a orientação sexual de cada indivíduo, sendo isso competência de cada indivíduo.

Em análise aos PCN's Orientação Sexual também verifica-se sua abordagem como tema transversal, ou seja, indo muito além das questões a sexualidade no âmbito individual, estabelecendo assim, relações com questões sociais e culturais que são denominados problemas de políticas públicas, como aumento no índice de gravidez na adolescência, de doenças sexualmente transmissíveis. Apoiada nas ideias de Pariz, Mengarda e Frizzo (2012), podemos atribuir esse aumento no índice de gravidez na adolescência como uma ausência da atuação das escolas, em discutir sobre a sexualidade e em atuar como caráter informativo dos métodos contraceptivos existentes, vez que, há políticas públicas de educação voltadas a orientação sexual, sobretudo, uma ausência da atuação práticas das instituições de ensino.

No entanto, em análise aos PCN's: Tema Transversal Orientação Sexual, elaborado pelo Ministério da Educação, não foi possível identificar uma abordagem direta e clara sobre a violência sexual infantil, como ocorre nas cartilhas educativas, como o Guia Escolar: Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (SANTOS, 2011); Campanha de Prevenção à violência sexual contra crianças e adolescentes – Cartilha Educativa (BRASIL, 2020) e a cartilha, Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes: identificação e enfrentamento (MTDFT, 2015), sendo apenas identificado nas abordagens de Relações de Gênero, Relação escola-famílias e o Trabalho com Orientação Sexual em Espaço Específico, a importância do educador em dirigir o conteúdo pedagógico dentro dos limites estabelecidos pelos parâmetros, que constitui na abordagem da educação à sexualidade sem invadir a intimidade do aluno.

Além disso, observou-se também que os PCN's: Tema Transversal Orientação Sexual não adquire caráter de aconselhador ou psicoterapêutico, sua atuação deve ocorrer especificamente no contexto pedagógico, abordando diferentes temáticas sobre sexualidade, como por exemplo, o índice de violência sexual, de doenças sexualmente transmissíveis, o índice de gravidez, dentro dos limites da atuação pedagógica, ou seja, promovendo o conhecimento e a discussão sobre esse tema transversal em sala de aula.

Embora, a Orientação Sexual proposta pelos PCN's não abarca o caráter de conselheiro e psicoterapêutico, observa-se que os PCN's orientam que, quando identificado uma situação que merece atenção especial e individual, por questões pessoais, ou seja, por questões que impliquem em uma suspeição de casos de violência e/ou abuso sexual, ou gravidez, por exemplo, a criança e/ou adolescente deve ser encaminhado para o atendimento especializado (BRASIL, 1997).

É importante frisar que os PCN's Orientação Sexual, enfatiza a autonomia e responsabilidade do educador em identificar manifestações que podem ensejar em problemas de violência sexual, por exemplo, ao identificar situações em que as crianças e adolescentes demonstram uma curiosidade anormal pela sua idade sobre a sexualidade, ou dúvidas que denotem e especulam uma ação de violência infantil, por exemplo, vez que, na maioria das ocorrências de violência e/ou abuso sexual a criança e adolescente se sentem envergonhados, ameaçados e não conseguem depositar a confiança no adulto.

Quanto a atuação do educador para promover a discussão da educação à sexualidade nas escolas, assemelhamos nosso entendimento aos estudos de Spaziani e Maia (2015), dada a importância do educador para a orientação e divulgação de informações sobre a sexualidade as crianças, vez que, quanto maior a informação e conhecimento sobre esse tema transversal, mais as crianças e adolescentes estão protegidos de situações de violência sexual, dado que a ausência de informação é imputada como condição de vulnerabilidade, uma vez que as crianças e adolescentes tornam-se alvos de interesse de agressor e abusador sexual.

Prosseguindo nossa análise, verificou-se que os PCN's também fazem uma abordagem referente a violência com base nas violências associadas ao gênero (violência entre crianças), em que as crianças do sexo masculino possuem uma força física que geralmente é maior que das meninas, e esse fato pode ensejar em situações de coerção, agressão ou abuso sexual. Neste caso, os PCN's enfatizam que cabe ao educador intervir nessas situações, denunciando o ato ocorrido, quanto afirmado a existência de violência e/ou abuso pela vítima, ou nos casos em que há uma suspeita, encaminhando assim as autoridades competentes, como o Conselho Tutelar ou autoridade correspondente.

Assim, a escola só tem autonomia para intervir nos casos em que for identificado violação dos direitos da criança e do adolescente, como nos casos de violência sexual infantil, por exemplo, em que as escolas atuam em caráter assistencialista, ou seja, deverá de imediato comunicar ao Conselho Tutelar da região, ou autoridade competente.

Em análise aos PCN's: Tema Transversal Orientação Sexual com fulcro aos sinais, sintomas e consequências da violência sexual contra crianças e adolescentes, este documento, ao olhar da pesquisadora, não traz uma abordagem clara sobre esses aspectos inerentes aos sinais e sintomas, sendo identificado apenas nas cartilhas educativas elaboradas por outros órgãos, que serão apresentadas no item 4.2.

Todavia, é importante enfatizar nesta discussão, que foi através da elaboração dos PCN's Orientação Sexual que a sexualidade configurou um assunto preocupante no Brasil, chamando atenção dos órgãos regulamentadores da Saúde e da Educação, em razão do elevado índice de contaminação do HIV-AIDS, e crescente índice de gravidez na adolescência, que é dado como um problema de políticas públicas da saúde.

Contudo, sua aplicabilidade na prática ainda é considerada um "tabu", o que pode ser confirmado nos estudos de Baracuhy e Pereira (2020) que denomina a ausência da aplicabilidade como discursões silenciadas e de resistência, muita das vezes pelos próprios pais dos alunos, que ainda tratam a sexualidade como um assunto restrito às crianças, ou também pela ausência da abordagem da educação a

sexualidade dentro das escolas estaduais, municipais e federais, vez que, apesar da existência dos PCN's Orientação Sexual, cabe as escolas estabelecerem essa abordagem nos planos pedagógicos elaborados por cada instituição.

Assim, considerando os objetivos iniciais propostos, verifica-se uma ausência no documento Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual, quanto a indicação dos sinais, sintomas e consequências da violência sexual infantil. Ao que pese, por tratar-se de um documento oficial elaborado pelo Ministério da Educação, era fundamental que abarcasse uma orientação mais profunda sobre a temática, que inclusive serviria como base para as instituições escolares na elaboração de cartilhas e projetos educativos voltados a educação à sexualidade, bem como auxiliaria os professores na identificação de sinais de abuso e/ou violência sexual infantil.

### **3.2. O que dizem as cartilhas?**

Buscando promover um estudo sobre o que as cartilhas educativas tem abordado acerca da educação à sexualidade, principalmente a orientação quanto a identificação de sinais e comportamento que permitam identificar vítimas de abuso sexual infantil, este item trata em discussão uma abordagem sobre uma amostra de cartilhas educativas.

Dentre as cartilhas selecionadas para análise, através de uma busca documental na base de dados do Google e de órgãos do governo federal, como Ministério da Educação e Ministério Público, estão: o Guia Escolar: Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes; Campanha de Prevenção a Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes – Cartilha Educativa; Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes: identificação e enfrentamento; Aprendendo a Prevenir: orientações para combate ao abuso sexual contra crianças e adolescentes; Infância Violada: orientações de enfrentamento ao abuso sexual infantil; e Um país que quer ser grande tem que proteger quem não terminou de crescer.

Essas cartilhas foram elaboradas por órgãos públicos e instituições privadas, a fim de promover a educação da sexualidade, quebrando o tabu de falar

de assuntos inerentes ao sexo para crianças e adolescentes, não como forma de incentivar a relação sexual precoce, ao contrário, como forma de prevenir a incidência de violência sexual infantil.

Convém destacar que, ao buscar materiais sobre a educação à sexualidade ou orientações acerca do assédio ou abuso sexual na Secretaria Municipal de Educação do município de Itapemirim/Es, bem como na Secretaria Estadual de Saúde do Estado do Espírito Santo, identificou-se a inexistência de quaisquer materiais ou projetos nestes órgãos que levassem para dentro da escola a abordagem dessa temática. Assim, ficou claro que não há qualquer abordagem ou projetos sobre a Educação à Sexualidade ou sobre Violência Sexual no contexto escolar no município citado.

### **3.2.1. CARTILHA 1 - Guia Escolar: Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes**

Esta cartilha tem origem de um projeto realizado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro juntamente o Ministério da Educação e a SECADI. O objetivo primário desta cartilha em formato de Guia Escolar é promover uma discussão nas Universidades, redes de ensino e redes de proteção à criança e ao adolescente, em âmbito nacional, com fulcro a introduzir a educação a sexualidade das escolas.

Esse Guia Escolar surge como metodologia de complementação pedagógica que veicula a abordagem da sexualidade dentro das escolas, tornando a escola um espaço para promover a conscientização dos Direitos Fundamentais da criança e do adolescente, bem como a construção do ser social, visando a cidadania, respeito e solidariedade.

Assim, o Guia Escolar compreende a uma sistematização que envolve o debate e pesquisas voltadas sobre a educação a sexualidade, com objetivo de orientar na identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, compreendendo como uma necessidade dos Direitos Humanos (SANTOS, 2011).

A intenção na elaboração desta cartilha não configura apenas uma iniciativa de promover a educação da sexualidade. Esse guia compreende a importância do ambiente escolar em saber identificar os sinais de abuso e violência sexual contra crianças e adolescentes, e compreende que a promoção da orientação a sexualidade é um tema transversal pouco explorado, e que há necessidade da construção de uma formação continuada, a fim de capacitar os professores e gestores das escolas de ensino fundamental e médio, para a elaboração de ações e projetos pedagógicos que tragam esse tema para discussão em sala de aula (SANTOS, 2011).

Essa iniciativa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro juntamente o Ministério da Educação e a SECADI busca disseminar o aprendizado e a compreensão de crianças e adolescentes sobre a sexualidade, enfatizando aspectos como a forma de identificar ações de violência e abuso sexual.

Este Guia Escolar também propõe a discussão sobre a convivência e a multiculturalidade, de criar um espaço educacional que debata assuntos transversais, que fazem parte da cultura brasileira e do mundo. Assim, a ênfase em interiorizar os valores e comportamentos compõem o objetivo desse Guia Escolar.

Desse modo, o documento apresenta sua definição acerca do abuso e a distinção entre a exploração sexual comercial. Assim, o Guia Escolar define o abuso sexual como ato que viola a dignidade sexual da criança e adolescentes, que tende a ocorrer frequentemente no contexto intra e extrafamiliar. Já a exploração sexual comercial é definida como o ato de prostituir criança e adolescentes (SANTOS, 2011).

O Guia Escolar ressalta que ambos constituem-se questões de violência sexual, no entanto, o índice de abuso sexual é maior do que os de exploração sexual. Outro fator preponderante é que o abuso sexual ocorre com frequência dentro dos próprios lares, sendo o abusador a figura do pai, padrasto, tio, avô, ou seja, o homem, o que concomitantemente impede que muitos casos de abuso sexual sejam denunciados.

Em relação ao índice de abuso sexual, convém ressaltar que o Guia Escolar enfatiza a abordagem do abuso sexual como um crime, estabelecido pelo Estatuto

da Criança e do Adolescente (ECA) nos anos de 1990, que em consonância com outras normas e acordos internacionais, o crime de abuso sexual e a exploração sexual comercial deixou de ser considerado apenas crime contra liberdade sexual, e passou a ser tratado como violação aos direitos humanos, que fere o direito ao respeito, à dignidade, à liberdade, à convivência familiar e perante a sociedade, e ao próprio desenvolvimento sexual do indivíduo.

Considerando os conceitos, as causas e as consequências da violência sexual contra crianças e adolescentes, o Guia Escolar compreende que o termo violência sexual é generalizado, visto que abrange vários tipos de violência, e compreende a importância em abordar cada tipo de forma distinta e interconectada. Assim, o Guia Escolar discorre sobre as causas e consequências individualmente, considerando o conceito de violência sexual, abuso sexual e a exploração sexual comercial.

No entanto, apesar das distinções de conceitos, pode-se constatar que o Guia Escolar relata que no tocante as consequências, ambos tipos de abuso sexual possuem aspectos semelhantes. O documento aponta que em ambas as situações as crianças e adolescentes são submetidos a situações consideradas abusivas, em que ocorre através do processo de sedução; do segredo, quando o autor e a vítima encontram-se sozinhos; a desproteção, visto que as crianças são ensinadas a desconfiar de estranhos e confiar somente em pessoas próximas, e na maioria dos casos o abusador é familiar à vítima; o aprisionamento e a adaptação, que constituem o processo de vivência após o ato de violência cometido; as implicações conflitantes da revelação, no qual muitas das vítimas são desacreditadas pela própria família; e a retratação, que frente as consequências da revelação, a vítima tenta amenizar desmentindo a afirmação de vítima de abuso (SANTOS, 2011).

Frente a diversas consequências oriundas da violência sexual, a criança e adolescente buscam de várias maneiras avisar sobre o abuso e as situações de violência sexual, e quase sempre buscam se comunicar de forma não verbal, até por medo de que se falar diretamente acontecer algo pior, pois a criança e adolescente se sente insegurança e desprotegida.

Diante disso, o Guia Escolar descreve em sua cartilha os principais sinais e comportamentos típicos de uma criança ou adolescente que foi assediada ou abusada sexualmente. A cartilha busca através da abordagem dos sinais de abuso orientar ao educador a enxergar esses sinais para que a escola como espaço educador e como a segunda “casa” da criança e do adolescente possa receber orientação e ajuda quanto aos problemas enfrentados de abuso sexual.

De acordo com o Guia Escolar (SANTOS, 2011) os sinais de ocorrência de abuso podem ser identificados através de sinais corporais e provas materiais e sinais de comportamento ou provas imateriais, que se subdividem em comportamento e sentimento da criança, na sexualidade, e nos hábitos e cuidados corporais e higiênicos.

Verifica-se que os sinais corporais se constituem como àqueles ligados a saúde da criança, compreendendo o desenvolvimento de doenças sexualmente transmissíveis, como a Aids, que podem ser identificadas mediante a relatos de dor ou incomodo na área genital. A gravidez precoce ou o aborto também são sinais de abuso sexual, em razão do ato cometido sem possuir o consentimento da vítima, tão pouco ser realizado de forma saudável, ocasionando na gravidez e consequentemente na rejeição pelo bebe.

Já as provas materiais, o Guia Escolar aponta as roupas manchadas de sangue ou rasgada, roupas de cama manchada de sangue ou com resquícios de sêmen, por exemplo. Além dos sinais corporais e das provas materiais, o Guia Escolar orienta quanto a identificação de abuso sexual através de sinais comportamentais ou provas imateriais. A priori, os sinais comportamentais ou provas imateriais são subdivididos em categorias que permite ao educador identificar uma vítima de abuso, mediante ao seu comportamento ou aspectos emocionais, a sexualidade e aos hábitos de cuidado e higiene corporal.

Com base na Cartilha, constata-se que esses sinais comportamentais e de provas imateriais são, no ponto de vista desta pesquisadora, o que mais impacta no desenvolvimento da criança, pois a criança ou o adolescente deixa de assumir



o comportamento “normal” de uma criança/adolescente e passa a fazer questionamentos acerca de temas voltados a sexualidade.

As dúvidas sobre sexualidade, a representação mediante desenhos de órgãos genitais, as brincadeiras envolvendo assuntos sexuais, são assuntos que por mais que sejam tratados pela educação a sexualidade, são vistos como assuntos que não fazem parte do cotidiano de uma criança ou adolescente que não possuem uma relação sexual ativa.

Frente a identificação desses questionamentos, é possível que o educador identifique uma criança ou adolescente que possa ter sido abusado sexualmente, e a partir disso, começa a observar as atitudes dessa criança e a adotar uma ação pedagógica junto a família para verificar a ocorrência ou não de um abuso sexual.

Outro fator que pode ser crucial para identificar uma vítima de abuso, são os comportamentos, como o medo de ficar sozinha com alguém do sexo oposto, o medo de lugares escuros e fechados, a tristeza, o sentimento de culpa, ou até mesmo os comportamentos mais agressivos.

Após orientação de identificação dos sinais de abuso sexual, o Guia Escolar auxilia o educador a notificar os casos de suspeita e ocorrência de violência sexual. Nesse ponto, ressalta-se que conforme artigo 13, do Estatuto da Criança e do Adolescente, quando identificados casos de suspeita ou confirmação de violência sexual ou qualquer ato que constitui em maus-tratos contra a criança e adolescente, deve-se imediatamente comunicar ao Conselho Tutelar da região, sem ensejar em quaisquer prejuízos para demais providências legais (BRASIL, 1990).

O Guia Escolar defende a importância da escola em notificar os casos de violência sexual, ainda que seja apenas uma suspeita, visto que o ato de denunciar contribui para que se interrompa o ciclo de violência sexual, seja intra ou extrafamiliar, que em alguns casos é passado em gerações. De acordo com o Guia Escolar, é importante a notificação deste crime, vez que, quando não notificado pode ensejar em consequências gravíssimas para a vida da criança e adolescente (SANTOS, 2011).

A orientação do Guia Escolar para notificação de uma suspeita ou ocorrência de violência sexual, primeiramente é a notificação ao Conselho Tutelar ou a uma delegacia de polícia, para que o caso seja investigado, analisado e identificado se de fato houve a violência sexual para adoção de medidas cabíveis, como o afastamento do convívio familiar, nos casos que o abusador seja da própria família, como estabelecido pelo artigo 101, do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nos casos em que a vítima de abuso sexual procurar o educador para pedir ajuda, é importante que este saiba agir para que a criança não se sinta traída, conversando com ela e explicando quais os próximos passos a serem adotados para que receba a ajuda necessária.

O Guia Escolar também evidencia a importância do educador na abordagem da criança ou adolescente, para que este possa manifestar o desejo de falar sobre o ocorrido, testemunhando principalmente no caso. De acordo com este guia, a abordagem do educador para com a criança ou adolescente deve ser cuidadosa, ressaltando a importância desse em saber como proceder a comunicação, evitando certas expressões, como faça de conta que, ou imagine que, expressões que refletem sinônimos de fantasias e jogos, e dando atenção a tudo o que a vítima relatar.

Também é fundamental que se utilize uma linguagem simples, clara e objetiva com a criança ou adolescente, vítima do abuso sexual, sendo imprescindível o uso das mesmas palavras utilizadas pela vítima ao se referenciar as diferentes partes do corpo, passando mais confiança para que a criança ou adolescente se sinta confortável para conversar e denunciar o crime. Além disso, o uso de palavras diferentes do seu contexto, bem como o uso de perguntas que limitam a responder sim ou não, pode ensejar em constrangimento da vítima, e até mesmo invalidando seu testemunho (SANTOS, 2011).

Assim, sendo a escola uma das responsáveis por abordar acerca da educação à sexualidade, isso a torna um espaço acolhedor, onde as crianças e adolescentes que já sofreram ou sofrem algum tipo de abuso sexual se sentem confiantes para relatar os casos de violência sexual, para que assim possam buscar uma ajuda

orientada e assertiva para romper com o ciclo da violência. Além disso, a escola também promove o conhecimento acerca da sexualidade, para que as crianças consigam identificar possíveis índices de abuso ou violência.

### **3.2.2. CARTILHA 2 - Campanha de Prevenção a Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes – Cartilha Educativa**

Essa cartilha é parte de uma ação desenvolvida pela Campanha de Proteção a Violência Sexual de Crianças e Adolescentes juntamente com a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, representado pelo Poder Público, em específico a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, vinculada à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, o setor empresarial e a sociedade civil, cujo objetivo é discorrer sobre os principais conceitos inerentes a violência sexual contra crianças e adolescentes.

A presente cartilha apresenta uma abordagem sobre as formas de violência a criança e ao adolescente, os conceitos sobre cada tipo de violência, os direitos da criança e do adolescente e as ações que devem ser adotadas em caso de suspeita de violência contra criança e adolescente. Essa abordagem é realizada de forma clara e objetiva, tornando a cartilha um material de fácil compreensão, principalmente para as crianças e adolescentes.

Ao contrário da cartilha Guia Escolar, que apresenta um material mais extenso e explicativo voltado a orientação do educador, a presente cartilha possui um layout voltado ao público infantil e juvenil, com ilustrações que despertam o interesse em seu conteúdo, com informações resumidas sobre a violência sexual.

Assim, pode-se afirmar que este material é mais para orientação das crianças e adolescentes, como resultados de ações pedagógicas que buscam trazer a temática da sexualidade para as escolas, enfatizando as questões de violência sexual contra criança, como forma de prevenção e identificação de vítimas que já foram ou que ainda são assediadas/abusadas.

A Cartilha Educativa foi desenvolvida com objetivo de abordar sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes, pautando-se em dois motivos. O primeiro motivo que levou a elaboração desta cartilha está relacionado as questões sociais, ou seja, em razão da violência sexual infantil ser uma prática e um problema de segurança pública em todo o País.

O segundo motivo para elaboração desta cartilha está relacionado a necessidade de promoção da educação a sexualidade em todo o território nacional, visando prevenir situações de violência sexual, enfrentando esse problema através da educação, da disseminação das principais informações sobre a temática.

A Cartilha Educativa enfatiza o direito da criança e do adolescente no Brasil, sendo estes estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei nº 8.069/90, que objetiva assegurar os direitos da criança e adolescentes, qual seja, o direito à vida, a educação, a saúde, a dignidade, ao respeito, dentre outros (BRASIL, 1990).

O ECA também deixa claro que as crianças e adolescentes devem receber proteção contra todas as formas de negligencia, exploração, violência, discriminação, opressão e crueldade. Assim, a legislação federal institui a criança e ao adolescente como sujeitos de direitos, que devem ser respeitados por todos e protegidas (BRASIL, 1990).

De acordo com a Cartilha Educativa, diversas são as formas de violência contra criança e ao adolescente, dentre o qual então: a exploração econômica, também conhecida como exploração sexual comercial; a negligencia; o abandono; a violência física; a violência psicológica; a violência institucional; a omissão institucional; e a violência sexual.

Como o objetivo desta pesquisa é voltado a violência sexual, em específico ao abuso sexual, verifica-se que a Cartilha Educativa classifica-o como “[...] a utilização da sexualidade de uma criança ou adolescente para a prática de qualquer ato de natureza sexual” (BRASIL, 2020, p. 9).

Segundo a Cartilha Educativa o abuso sexual ocorre geralmente através de pessoas próximas a criança e ao adolescente, que constituem o ambiente familiar,

com manifestação intrafamiliar, quando ocorre dentro do ambiente doméstico, ou extrafamiliar, ou seja, quando ocorre fora do ambiente familiar (BRASIL, 2020).

A Cartilha Educativa não faz menção aos comportamentos típicos de criança ou adolescente vítimas de abuso sexual, assim como não traz formas para identificar uma criança que foi assediada ou abusada sexualmente. A cartilha se limita a conceituar os tipos de violência sexual, a discorrer sobre o direito da criança e adolescente, as formas de violência sexual, as formas de denúncia e mitos e verdades acerca do abuso sexual.

Os mitos e verdades elencados pela Cartilha Educativa serve como forma de compreender sobre o abuso sexual esclarecendo que nem todas as pessoas que abusam de crianças e adolescentes são consideradas pedófilas, sendo uma vez que difere a pedofilia como um transtorno de personalidade, existindo um diagnóstico para essa classificação. A Cartilha Educativa também explica que o abusador não apresenta um perfil específico, podendo ter qualquer personalidade e aparência (BRASIL, 2020).

Um ponto abordado na Cartilha Educativa é a chamada de responsabilidade para toda a sociedade estar atenta aos casos de violência. A Cartilha Educativa enfatiza que nosso País é afetado por diversos tipos de violência, e a violência sexual contra crianças e adolescentes é uma das violências que além de traumatizar a vítima, e ocorrer com frequência principalmente dentro dos próprios lares, afeta o desenvolvimento e crescimento saudável da criança e adolescente, tornando-se uma questão de direitos humanos, sendo dever do Estado e da sociedade zelar pela dignidade humana (BRASIL, 2020).

Nesse sentido, a chamada de responsabilidade para a sociedade é fundamental para prevenção do abuso sexual infantil, principalmente para contribuir na identificação de vítimas de violência sexual, cabendo a sociedade o dever de denunciar qualquer suspeita de violência sexual contra criança e adolescente.

A Cartilha Educativa aborda as instituições responsáveis para realização de denúncias de violência contra criança e adolescente. Dentre as instituições estão: o Conselho Tutelar; o Disque 100; a escola, representado pelos professores,

orientadores e diretores; as delegacias; Polícia Militar, Polícia Federal ou Polícia Rodoviária Federal; Número 190 (BRASIL, 2020).

Em relação às orientações a família e a escola, bem como o papel da educação a sexualidade, a presente cartilha não entra nesse mérito.

### **3.2.3. CARTILHA 3 - Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes: identificação e enfrentamento**

A presente cartilha é uma iniciativa do Núcleo de Enfrentamento à Violência e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (Nevesca), cujo objetivo é discutir acerca dos diferentes tipos de violência praticada contra crianças e adolescentes, principalmente direcionada à violência sexual infantil. A cartilha também é um instrumento de orientação preventiva e repressiva, para auxiliar na identificação de casos de violência sexual, bem como sua prevenção, alertando a sociedade sobre esse crime e como atuar diante dessas situações.

A cartilha inicia contextualizando sobre o histórico da violência contra crianças e adolescentes, abordando o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso Sexual e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, data marcada pela história de vida real de uma criança de 8 anos de idade, que foi sequestrada, drogada, espancada, estuprada e levada a óbito pelos próprios familiares, em uma cidade do Estado do Espírito Santo. Esse caso trouxe grande revolta a sociedade, principalmente pelos criminosos não terem sido denunciados e ficarem impunes frente à violência cometida (MTDFT, 2015).

A cartilha enfatiza a importância da atuação da sociedade e a adoção de ações efetivas para o combate à violência sexual e a proteção às vítimas, ressaltando a necessidade da atuação dos órgãos públicos, instituições privadas concomitante com a população, para garantir o cuidado e proteção as crianças e adolescentes.

A cartilha educativa traz em sua abordagem o conceito dos diversos tipos de violência sexual, dentre eles o abuso sexual, sendo definido pela cartilha educativa

como um ato de violação a integridade física da criança e adolescente, provocado por uma pessoa mais velha, com objetivo de satisfazer um desejo sexual, desejo este unicamente do abusador, vez que ocorre sem o consentimento da vítima.

De acordo com a cartilha educativa, quaisquer atos que violam sua integridade, seja com palavras obscenas, fotografias de partes íntimas, material pornográfico, telefonemas ou mensagens obscenas e o próprio ato sexual sem consentimento é considerado como abuso e violência sexual (MTDFT, 2015).

Segundo o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios o abuso sexual afeta a experiência sexual da criança ou do adolescente, sendo esta incapaz de consentir ou entender o que está em cena, estando vulnerável a ação do abusador, que na maioria dos casos, ocorre principalmente através de familiares ou pessoas próximas (MTDFT, 2015).

Em relação aos sinais mais comuns de violência contra crianças e adolescentes, a cartilha apresenta uma tabela que se divide em sinais de violência diversos e sinais específicos de violência sexual.

Figura 1 - Sinais mais comuns de violência contra criança e adolescentes

Sinais de violências diversas	Sinais específicos de violência sexual
<ul style="list-style-type: none"> <li>• problemas escolares (baixo rendimento, isolamento, brigas com colegas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• curiosidade sexual excessiva</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• condutas antissociais, tais como agressividade e hostilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exposição frequente dos genitais</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ansiedade e medos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• brinquedos ou jogos sexualizados</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• comportamentos autodestrutivos/ ideiação suicida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• agressividade sexual</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• distúrbios na alimentação ou no sono (insônia, pesadelos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• masturbação excessiva</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• uso ou abuso de álcool</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conhecimento sexual inapropriado para a idade</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• marcas e hematomas no corpo: olhos, rosto, pernas, braços</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• doenças sexualmente transmissíveis;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ferimentos e queimaduras diversas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gravidez</li> </ul>

Fonte: Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MTDFT, 2015)

Dentre os sinais mais comuns de violência diversas estão o baixo rendimento escolar, pois a violência afeta a o processo de aprendizagem da criança e adolescente; os problemas escolares, como brigas e isolamento; as condutas antissociais, que incide na briga, na ação agressiva, nas mudanças abruptas de comportamentos; os sentimentos de medo e ansiedade; os problemas de saúde; e sinais corporais, como marcas e hematomas (MTDFT, 2015).

No entanto, existem sinais e comportamentos específicos de criança ou adolescente que já foram ou são abusados sexualmente. Dentre eles estão o excesso de questionamentos sobre sexualidade, decorrentes de uma curiosidade excessiva; a identificação de doenças sexualmente transmissíveis, como a Aids; a gravidez precoce acompanhada ou não da intenção de abortar; a masturbação excessiva, dentre outros, que deixam aparente um contato com a “prática” sexual.

A cartilha enfatiza a necessidade de atenção para esses sinais, a frequência que ocorre, pois muitas das vezes a ação se torna o meio pelo qual a criança ou adolescente consegue expressar seus medos e dificuldades, uma vez que não possuem ainda recursos cognitivos para transformar essas emoções em palavras (PIAGET, 2007). Além disso, o ato do abuso sexual também enseja em uma mudança comportamental, que se observada com atenção é identificada pelos responsáveis e pela unidade escolar, ente responsável pela promoção da educação à sexualidade.

Frente aos sinais e comportamentos que identificam indícios de violência contra criança e adolescente, é importante fazer uma observação, constatada mediante análise das cartilhas Guia Escolar: Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (SANTOS, 2011); Campanha de Prevenção à violência sexual contra crianças e adolescentes – Cartilha Educativa (BRASIL, 2020) e a presente cartilha, Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes: identificação e enfrentamento (MTDFT, 2015), que reitera que o abuso sexual não ocorre apenas por pessoa considerada pedófila. As cartilhas evidenciam como uma ignorância da sociedade pensar que somente os pedófilos que abusam sexualmente de crianças e adolescentes. De acordo com o MTDFT (2015) em consonância com Brasil (2020) a pedofilia é um transtorno de sexualidade, caracterizado por uma doença mental.



A cartilha “Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes: identificação e enfrentamento” faz menção aos efeitos provocados pelo abuso sexual, que abrange a capacidade da vítima em ter relações sexuais, afetivas e amorosas saudáveis, o envolvimento em prostituição, o uso de drogas e álcool, a dificuldade de inteirar-se socialmente, a baixa autoestima e os sentimentos de culpa (MTDFT, 2015).

Frente a abordagem dos conceitos e principais sinais e comportamentos de uma criança ou adolescente abusado sexualmente, a cartilha “Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes: identificação e enfrentamento” discute as formas de abordagem com a vítima de abuso sexual, destacando o fato de que é necessária uma abordagem cautelosa, visto que esta já encontra-se fragilizada e precisa ser tratada com cuidado e delicadeza, pois trata de um assunto que para a criança e adolescente abusada/assediada gera um constrangimento.

De acordo com esta cartilha, é fundamental que seja respeitada a forma como a vítima da violência sexual se expressa, dando liberdade para que ela relate os fatos conforme ocorrido, sem pressioná-la, tão pouco exigir repetições sobre os fatos narrados. O ato de repetir o acontecido pode induzir a falhas na memória da criança e adolescente. Além disso, torna-se imprescindível evitar a realização de perguntas fechadas e indutivas, com respostas que restrinjam a palavras como sim ou não (MTDFT, 2015).

Visando auxiliar na denúncia de casos de abuso sexual infantil, a presente cartilha orienta que nos casos em que o agressor for extrafamiliar, ou seja, não pertencer ao quadro familiar, a notificação deve ser realizada ao Conselho Tutelar, responsável pelo atendimento social e atendimento assistencial à saúde; bem como na Delegacia Especializada de Proteção à Criança e ao Adolescente (DPCA), que providenciará os tramites para responsabilização do abusador, autor da violência, encaminhará para a Promotoria de Justiça e para Vara Criminal, para apuração do crime frente a legislação brasileira.

Quando o crime ocorre no âmbito familiar, os procedimentos se diferem em alguns aspectos, de modo que, nos casos de abuso sexual infantil que o agressor for do próprio meio familiar, o caso de abuso sexual passa pela Promotoria de Justiça de

Defesa da Infância e da Juventude/1º Vara da Infância e Juventude e pelo Juizado de Violência Doméstica, órgão competente para julgar casos de violência contra mulher, já nos casos em que a vítima for do sexo masculino, a responsabilização do autor da violência será analisado apenas pela Promotoria de Justiça Criminal e pela vara Criminal. Ressalta-se que a distinção ocorre em caráter do gênero da vítima, vez que nos casos de agressão contra mulher, há órgãos específicos para análise dos casos.

Em relação as instituições para realização da notificação do crime, a presente cartilha acompanha o Guia Escolar: Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (SANTOS, 2011); e a Campanha de Prevenção à violência sexual contra crianças e adolescentes – Cartilha Educativa (BRASIL, 2020) evidenciando as instituições responsáveis por receber a denúncia e proceder com a análise e investigação da suspeita de abuso sexual.

Quanto ao papel da educação a sexualidade, esta cartilha não entra no mérito, limitando-se apenas a uma abordagem de forma generalizada sobre os conceitos de violência sexual, os sinais mais comuns, as instituições e os processos de enfrentamento a violência sexual, sendo considerada, no ponto de vista desta pesquisadora, como uma cartilha de orientação básica.

### **3.2.4. CARTILHA 4 - Aprendendo a Prevenir: orientações para combate ao abuso sexual contra crianças e adolescentes**

A presente cartilha foi elaborada pela Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude, com objetivo de orientar e cobrar medidas dos diversos profissionais (policiais, juízes, promotores, técnicos) que atuam como agentes envolvidos nas situações de abuso sexual, cabendo a estes o tratamento interdisciplinar nos casos de abuso e assédio sexual, para que seja rompida a cadeia de violência contra crianças e adolescentes.

Assim, a cartilha busca discutir sobre a importância de conhecer e prevenir sobre os tipos de violência contra a criança e adolescente, a fim de tornarem as ações dos órgãos responsáveis mais significativos e concretos. Em outras palavras,

que as ações desenvolvidas pelos órgãos federais, estaduais e municipais de combate à violência sexual infantil, não compreenda apenas aos procedimentos legais caracterizados pelo crime, mas que demandem de ações mais significativas que resultem no acompanhamento e tratamento necessários a vítima, que na maioria das situações carregam marcas psicológicas que refletem sobre a vida e desenvolvimento da criança e adolescente.

A cartilha “Aprendendo a Prevenir” conceitua o abuso sexual como o ato cometido por indivíduos que usam crianças e adolescentes como gratificação sexual. É o ato sexual, que ocorre sem consentimento da vítima, que pode ser evidenciado através do “[...] toque físico (beijos, carícias, penetração digital, penetração com objetos, sexo oral, anal, vaginal) ou sem qualquer tipo de contato físico (assédio, cantadas obscenas, exibicionismo, voyeurismo, participação em fotos pornográficas)” (CORDEIRO, 2006, p. 4).

De acordo com Cordeiro (2006) o abuso sexual é assim constituído visto que as crianças e adolescentes são colocados frente à prática sexual precocemente, em um momento em que as vítimas ainda não possuem condições maturacionais biológicas e psicológicas para tal, tornando o consentimento algo impossível. A cartilha enfatiza que o abuso sexual afeta não apenas a dignidade da criança, ou seu psicológico, o abuso sexual infantil interrompe o momento da infância da criança, sua dependência, sua vulnerabilidade e principalmente sua inocência (CORDEIRO, 2006).

Em consonância as demais cartilhas já analisadas neste estudo, a cartilha “Aprendendo a Prevenir” relata as formas de manifestações do abuso sexual, podendo este ocorrer intrafamiliar ou extrafamiliar. A cartilha traz uma distinção quanto a forma do abuso sexual, ou seja, no abuso sexual extrafamiliar, que geralmente envolve a exploração sexual da criança e até mesmo a pornografia. Já no abuso sexual intrafamiliar, em sua maioria não utiliza-se da força física, vez que o agressor é integrante do próprio âmbito familiar, razão pelo qual o abuso intrafamiliar é considerado mais persuasivo a criança.

Considerando os sinais, comportamentos e consequências do abuso, a cartilha apresenta algumas das formas que permitem identifica-lo, seja através das consequências físicas ou psicológicas. No entanto, é importante destacar que nem sempre há sintomas ou a criança/adolescente aparenta ter sido abusado sexualmente, por isso, é essencial o acompanhamento das crianças e adolescentes bem como suas mudanças abruptas de comportamento.

Dentre as consequências físicas, a cartilha destaca as lesões no corpo, nos órgãos genitais, a presença de doenças sexualmente transmissíveis e a gestação precoce. Dentre as consequências psicológicas, é possível identificar uma criança ou adolescente que tenha sido abusado sexualmente mediante as mudanças de comportamento, principalmente a frequência de comportamentos agressivos; a presença de condutas sexuais inadequadas, ligadas também a curiosidade excessiva sobre sexualidade; os distúrbios alimentares; a dificuldade no aprendizado escolar; a dificuldade de relacionar-se socialmente; o envolvimento em prostituição e o uso de drogas (CORDEIRO, 2006).

Orienta-se que, diante de uma criança violentada, é importante a abordagem desse assunto com a vítima, ressaltando o que também é evidenciado nas cartilhas Guia Escolar: Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (SANTOS, 2011); Campanha de Prevenção à violência sexual contra crianças e adolescentes – Cartilha Educativa (BRASIL, 2020) e a cartilha, Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes: identificação e enfrentamento (MTDFT, 2015), o fato de que é preciso ouvir a vítima, ter cautela na fala, buscando dialogar de acordo com as palavras usadas pela criança/adolescente e explicar minuciosamente sobre a importância de denunciar esses casos de abuso (CORDEIRO, 2006).

A cartilha também faz menção as instituições responsáveis para encaminhamento da denúncia, como o Conselho Tutelar da região, que deverá de imediato encaminhar o caso para a Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude e a Vara da Infância e da Juventude; e a Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente (DPCA), bem como para auxiliar a criança ou adolescente nessas situações, além de dialogar sobre os direitos da criança e do adolescente e sobre o crime de abuso sexual, frente a legislação brasileira.

Observou-se que a presente cartilha não entra no mérito da abordagem do papel da educação a sexualidade, tão pouco o papel da escola na identificação e ajuda na prevenção de abuso sexual infantil, sendo considerada uma cartilha apenas orientativa.

### **3.2.5. CARTILHA 5 - Infância Violada: orientações de enfrentamento ao abuso sexual infantil**

Esta cartilha foi desenvolvida pelo Psicólogo Euller Sacramento, em atenção ao Dia Nacional de Enfrentamento ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, com objetivo de promover uma orientação aos pais, educadores, cuidadores, para identificar os sinais de abuso sexual infantil, visando proteger as crianças e adolescentes contra a violência sexual.

A presente cartilha conceitua o abuso sexual infantil como o ato de prazer sexual realizado por um adulto ou adolescente mais velho frente a uma criança ou adolescente mais novo, com intuito de praticar o ato sexual de forma não consentida (SACRAMENTO, 2020).

Considerando os tipos de abuso sexual, a cartilha descreve o abuso intrafamiliar como uma violência silenciada, em outras palavras, assemelha-se esse tipo de violência como um segredo familiar, em que a vítima é abusada e/ou assediada e não pode falar com nenhum responsável, por não enxergarem a realidade do crime. Em muitas das vezes a criança ou adolescente até conta para a mãe ou algum responsável, mas é desacreditada, por não confiar e/ou não querer ver a situação (SACRAMENTO, 2020). Já o abuso extrafamiliar, a cartilha classifica como aquele cometido por pessoas desconhecidas da criança e do adolescente.

Essa cartilha, diferente das demais discutidas até o momento, como o Guia Escolar: Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (SANTOS, 2011); Campanha de Prevenção à violência sexual contra crianças e adolescentes – Cartilha Educativa (BRASIL, 2020)

e a cartilha, *Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes: identificação e enfrentamento* (MTDFT, 2015), é compreendida, no ponto de vista desta pesquisadora, como uma cartilha voltada para a criança e adolescente, e principalmente para os pais e familiares, dado a forma com que é abordado a temática, com uso de uma linguagem simples, com uso de ilustrações de fácil compreensão pelas crianças e adolescentes, e principalmente as falas de crianças que já sofreram abuso ou assédio sexual.

Dentre as abordagens, a cartilha também apresenta as formas que o abuso sexual infantil pode ocorrer, sendo através do contato físico, com carícias, estímulos nos órgãos genitais, a masturbação, a prática da relação sexual, o sexo oral ou anal; ou sem o contato físico, mediante a exposição de vídeos pornográficos, a exposição do corpo do abusador para a vítima ficar olhando e o assédio sexual (SACRAMENTO, 2020).

A cartilha também faz uma abordagem sobre os sintomas comportamentais de uma criança que já foi abusada sexualmente ou que sofre constantemente abuso sexual. Dentre os sinais de alerta, a cartilha apresenta os sinais de crianças em idade pré-escolar, que podem ser identificados pela ocorrência de fazer xixi e coco na cama frequentemente, a ocorrência de perturbação do sono, com incidência de pesadelos, os transtornos comportamentais e o comportamento sexual inadequado para a idade, como as brincadeiras que envolve os órgãos sexuais, o exercício de papéis de pai e mãe, a imitação de gravidez, ou ainda a verbalização de palavras impróprias a sua idade.

Os sinais de alerta para crianças em idade escolar são: o medo, os comportamentos agressivos, a dificuldade escolar, a hiperatividade, a culpa, os desenhos de órgão sexuais, brincadeiras que reproduzem em outras crianças a violência sofrida. Já os sinais de abuso sexual na adolescência são o isolamento social, os questionamentos e sentimento de culpa, a depressão, o uso de álcool e drogas, os transtornos, a falta de vontade de voltar para a casa, dentre outros (SACRAMENTO, 2020).

A cartilha também aborda sobre as formas de prevenção do abuso sexual e a maneira que se deve proceder a abordagem dessa temática com a criança e adolescente, direcionando para a promoção da educação à sexualidade, com dicas de materiais que serviram de base para a conversa com a criança ou adolescente sobre a sexualidade. Dentre as formas de prevenção, a Cartilha Infância Violada defende o uso da informação como uma das principais armas contra esse tipo de violências. Assim, trabalhar a informação através de ilustração, desenhos, áudios, vídeos do universo infantil, permite uma abordagem clara e cheia de informação para a criança.

Já com adolescentes, a Cartilha sugere a realização de uma palestra, ou uma simples conversa que discorre sobre essa temática, e auxiliem os jovens a identificar situações que podem vir a transformar em assédio ou abuso sexual, prevenindo-se através de informações, contra esse tipo de violência.

Por fim, a cartilha orienta quanto a importância de denunciar os casos de abuso sexual infantil, orientando a vítima ou a pessoa com quem a vítima relatou o caso para procurar o conselho tutelar, órgão responsável pelo atendimento de crianças e adolescentes que encontram-se com seus direitos ameaçados ou violados; bem como outros órgãos federais, municipais e estaduais de denúncia de crime contra a criança e adolescente, como Delegacia Especializada para apurar crimes contra a criança e adolescentes, o Ministério Público, as Varas da Infância e da Juventude, além de programas e sites disponíveis nas plataformas online, como o Projeta Brasil, um aplicativo com localização e indicação de telefones de instituição especializada mais próxima da região, e o Centro Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos, para os crimes cometidos através da internet.

### **3.2.6. CARTILHA 6 - Um país que quer ser grande tem que proteger quem não terminou de crescer**

A cartilha intitulada “Um país que quer ser grande tem que proteger quem não terminou de crescer” define a violência sexual como a violação dos direitos sexuais, no sentido de abusar ou explorar do corpo e da sexualidade

de crianças e adolescentes e que podem ocorrer de duas formas: pelo abuso sexual ou pela exploração sexual.

Segundo a cartilha, “o abuso sexual geralmente é praticado por uma pessoa com quem a criança ou adolescente possui uma relação de confiança, e que participa do seu convívio” (BRASIL, 2020, p. 14). Essa violência pode ser classificada como intrafamiliar ou extrafamiliar, ou seja, pode ser realizada por pessoas do âmbito familiar ou fora dele. A Figura 2, ilustra as formas de ocorrência do crime de violência contra a criança e adolescentes, caracterizando a violência intrafamiliar (doméstica) e a extrafamiliar, bem como a maneira que esse crime possa ocorrer:



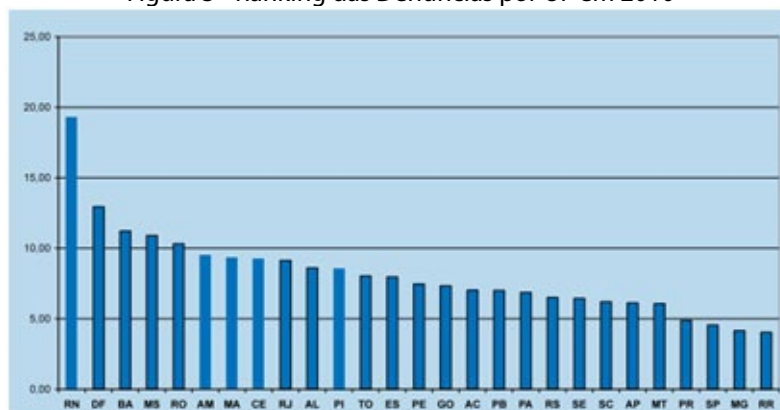
Fonte: BRASIL (2020)

A Figura 2 apresenta um fluxograma elaborado pela cartilha, a fim de contribuir para o entendimento dos diversos tipos de violência contra criança e adolescentes, e como cada uma delas ocorre. A cartilha apresenta brevemente as legislações que constituem parte da temática do abuso sexual contra criança e adolescente.

De modo geral, esta cartilha apresenta de forma simplificada o contexto e os tipos de violência sexual, dando enfoque ao índice de casos de abuso sexual registrados desde 2003 até 2010, e o ranking de denúncias por unidade federal, conforme Figura 3.



Figura 3 - Ranking das Denúncias por UF em 2010



Fonte: BRASIL (2020)

De acordo com a Figura 3, no ano de 2020 o Estado do Rio Grande do Norte foi o que apresentou maior índice de denúncias pelo Disque 100, computando em cerca de 19,31 denúncias a cada 100 mil habitantes. Em seguida, o Distrito Federal representando 12,95 de denúncias a cada 100 mil habitantes, e em terceiro o Estado da Bahia, com 11,22 denúncias a cada 100 mil habitantes.

Nesse sentido, entende-se que essa cartilha não é voltada para a educação a sexualidade, e sim elaborada para visualização do panorama da violência sexual no Brasil e uma breve orientação quanto aos tipos de violência praticada contra criança e adolescente e o índice registrado por cada tipo de violência. Dentre as abordagens, verifica-se que a violência física representou cerca de 37,88% das denúncias recebidas, e logo em seguida a violência sexual, representando 28,71%, e em terceiro a negligencia com 22,99% e a violência psicológica com 10,24%.

Deste modo, convém ressaltar que ao analisar esta cartilha registrou-se uma ausência de abordagens dos sintomas comportamentais de vítimas de violência sexual, da abordagem da educação à sexualidade, e a orientação para a família e escola frente a essas situações, limitando-se apenas a apresentar uma abordagem geral sobre o índice de violência no País.

### **3.3. O que dizem os documentos oficiais em âmbito estadual e municipal**

Ao realizar o levantamento dos documentos em esfera Estadual, considerando a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU), mediante uma pesquisa documental no sítio eletrônico da SEDU, bem como através de contato direto via chamada telefônica, não foi possível identificar nenhum documento que aborde sobre a educação à sexualidade como prevenção a violência sexual infantil.

Entretanto, o único documento expedido pela SEDU que aborde sobre a educação à sexualidade em caráter preventivo é o Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, que dispõe como atribuições do gestor educacional a busca de auxílio de órgãos e instituições para apoiar as questões de ensino e família, principalmente quanto a orientação à sexualidade, a prevenção às drogas e à violência (SEDU, 2010).

Outrossim, com base no levantamento realizado junto a Prefeitura Municipal de Itapemirim/ES, em específico a Secretaria Municipal de Educação, através de pesquisa documental no sítio eletrônico e via telefone, foi constatado que não existe nenhuma normatização, programa ou trabalho realizado que aborde a educação à sexualidade nas escolas da rede municipal de ensino.

Diante disso, é importante ressaltar que a ausência de documentos que dialogam sobre a educação à sexualidade dentro das instituições de ensino, vai contra ao disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual, que objetivando a discussão dos temas transversais, enfatiza a necessidade de considerar a sexualidade como assunto inerente à vida e à saúde, orientando às crianças e adolescentes quanto a importância em do exercício da sexualidade com responsabilidade.

No que concerne ao exercício da sexualidade com responsabilidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual vai discutir à sexualidade englobando “[...] as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade

democrática e pluralista” (BRASIL, 1997, p. 287), objetivando ainda, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez indesejada.

Nesse sentido, há necessidade em inserir na grade curricular das instituições de ensino no Estado do Espírito Santo, incluindo as escolas do Município de Itapemirim/ES, abordagem para a Educação à Sexualidade, orientando as crianças e adolescentes quanto a importância de conhecer a si e ao próprio corpo, quanto as relações e diversidade de gênero, quanto a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, quanto a gravidez indesejada, e principalmente quando as questões de violência e/ou abuso sexual, orientando as crianças e adolescentes sobre esse problema social, que infelizmente tem crescido nos últimos anos, tornando-se um problema social, quanto as formas existentes de abuso e violência sexual, e como deve-se proceder nos casos em que identificar essa situação.

Vale lembrar que, a orientação e a promoção da educação à sexualidade é um direito social estabelecido pelo artigo 6º da Constituição Federal, ao relatar que dentre os direitos sociais estão a educação e a proteção à infância, além de trazer no artigo 227 o dever do Estado, da família e da sociedade assegurar a criança e ao adolescente o direito vida, a educação, a dignidade, ao respeito, bem como “[...] colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988, p. 1). Diante disso, torna-se fundamental a adoção de metodologia pelas instituições de ensino e pela própria SEDU, para que as escolas passem a dialogar sobre a educação à sexualidade no âmbito escolar, sendo os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual, uma base para auxiliar as escolas e professores a iniciarem a introdução desse contexto no currículo escolar.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Frente a análise realizada nesta pesquisa, verificou-se que as cartilhas educativas destacam a violência sexual como um fenômeno que vai além do ato sexual físico, compreendendo também as atitudes que não necessariamente envolvem o contato físico e/ou genital direto, mas que promovem o prazer sexual ao agres-

sor. Além disso, as cartilhas demonstram que a maioria dos casos de violência sexual infantil ocorre dentro do ambiente doméstico, o que contribui para o retardo nas denúncias ou até mesmo para a ausência de denúncias.

As cartilhas evidenciam concomitantemente os sintomas e comportamento de vítimas de abuso sexual, apontando sinais como comportamento sexual inadequado, como manipulação excessiva de seus órgãos genitais, desenhos de órgãos sexuais, imitação de comportamentos sexuais com outras crianças. Além dos sinais corporais, a criança ou adolescente também costuma apresentar sintomas emocionais e psicológicos, notórios através do comprometimento do desenvolvimento da criança ou adolescente, bem como de comportamentos violentos consigo mesmo, como uso e abuso de substâncias, estereótipias no comportamento sexual, entre outros.

A partir das argumentações e propostas trazidas pelas cartilhas, somando-se a detecção da ausência de programas de educação à sexualidade na cidade de Itapemirim, bem como à dificuldade de alguns educadores ao lidarem com a questão observa-se a necessidade de uma abordagem direcionada aos educadores, auxiliando-os na identificação de casos de abuso sexual mediante aos comportamentos e sinais apresentados pelas crianças e adolescentes em sala de aula.

Observamos que as cartilhas pesquisadas discorrem sobre os comportamentos e sinais de alerta para identificar essas situações de violência, contudo, ainda notamos a necessidade de uma abordagem mais aprofundada, que possa orientar os professores e até mesmo os familiares na possibilidade de ações pedagógicas que permitam identificar casos de abuso sexual, sem colocar a vítima em situação constrangedora e até mesmo prevenir que a violência aconteça.

Dentre as cartilhas abordadas, apenas o Guia Escolar trouxe uma abordagem direcionada ao educador, evidenciando seu papel enquanto mediador de conhecimento, para abordar sobre a educação à sexualidade em sala de aula. Dessa forma, é possível apontar propostas de trabalho para a mudança desse cenário.

Visando as mudanças na dimensão estrutural e particular, destaca-se a necessidade da atuação do profissional da educação e das instituições de ensino em

promover discussões sobre a educação a sexualidade, como ação preventiva e informativa para as crianças e adolescentes, uma vez, que cumpre a cada profissional da educação e até mesmo como cidadão contribuir na interrupção do ciclo de violência, enfatizando o respeito ao ser humano, sobretudo aqueles que estão em situação de prover, proteger, cuidar como é o caso dos pais e responsáveis pela criança.

Desse modo, através dessa pesquisa foi possível identificar abordagens em outros estudos que destacam a importância da promoção de ambientes educacionais que abordem sobre abuso sexual infantil, sendo preciso mais treinamento e orientações, na forma de projetos pedagógicos, formação continuada e cartilhas preventivas, para que eles possam conhecer e identificar indicadores de abuso sexual infantil e formalizar os processos de denúncia.

Além disso, ao realizar um levantamento de materiais na Secretaria Estadual de Educação e na Secretaria Municipal de Educação do Município de Itapemirim/ES, constatou-se a ausência de materiais que dialogam sobre a educação à sexualidade, ou orientações que retratam sobre o abuso e violência sexual infantil, restando comprovado a falha do Estado e do Município frente a necessidade de abordagem ou realização de projetos que visem a promoção da Educação à Sexualidade, bem como a proteção à criança e ao adolescentes, orientando quanto aos problemas sociais voltados ao abuso e violência sexual infantil.

Como proposta de contribuição para a promoção da educação à sexualidade, foi elaborado um blog como produto educativo, destinado às crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com fins de orientação no processo de educação à sexualidade, que surge como uma lacuna causada pela ausência de práticas educativas e preventivas dentro da temática do abuso sexual infantil no município de Itapemirim/ES.

O intuito com a elaboração do blog foi justamente fortalecer o desenvolvimento profissional de professores neste domínio como um investimento essencial que beneficia as crianças que foram abusadas, além de ajudar os docentes na sua atuação. Essa pesquisa faz um apelo aos professores regentes do município de

Itapemirim/ES, como escola que são a atuarem de forma crítica, reflexiva e educativa, pois, independente da vontade, os educadores podem intervir identificando, auxiliando e prestando aconselhamento nos casos de abuso sexual infantil, embora nem sempre tenham consciência disso.

Dessa forma, conclui-se pela necessidade de realização de debates sobre a Violência Sexual Infantil, devendo a escola exercer o papel de mediadora do conhecimento, abrindo espaços para discussão acerca da pluralidade de concepções, de valores e crenças quanto à sexualidade, permitindo que às crianças e adolescentes possuam um espaço em que possa se expressar e dialogar questões que são fundamentais na infância, principalmente na adolescência, uma vez que, é nesse período que ocorre as principais mudanças no que concerne à sexualidade.

## REFERÊNCIAS

BLACKBURN, T. A influência da educação sexual na saúde do adolescente: Abstinência-somente vs. programas abrangentes. *The Journal of Graduate Nursing Writing*, v. 3, n. 1, 2009, p. 1-10.

BRASIL. Um país que quer ser grande tem que proteger quem não terminou de crescer. Disque Denúncia Nacional. Brasília, 2020. Disponível em <[https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/pair/cartilha\\_disque\\_100.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/pair/cartilha_disque_100.pdf)> Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Campanha de Prevenção à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes – Cartilha Educativa. Seminário de Revisão do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil, Brasília, 2020. Disponível em< [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sedh/cartilha\\_educativa.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sedh/cartilha_educativa.pdf)> Acesso em: 20 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164 p. Disponível em< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>> Acesso em: 22 out. 2020.

BARACUHY, R.; PEREIRA, L.M. Embates discursivos no campo da educação

sexual infantil nas escolas brasileiras: em pauta, o PCN orientação sexual e o “kit gay”. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 27, p. 187-203, 2020. Disponível em<<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5065>> Acesso em: 30 mar. 2021.

CATARINO, E.M; ALMEIDA, M.P. A importância do professor da educação infantil no combate à violência sexual infantil. In: *Anais Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar (ISSN-2527-2500) & Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar*. 2017. Disponível em<<http://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/coloquio/article/view/344>> Acesso em: 20 jan. 2021.

CICCHETTI, D.; CARLSON, V. (Eds.) *Maus-tratos infantis: Teoria e pesquisa sobre as causas e conseqüências do abuso e negligência infantil*. Cambridge University Press, 1989. Disponível em<<https://psycnet.apa.org/record/1989-98324-000>> Acesso em: 10 set. 2020.

CORDEIRO, F. A. *Aprendendo a prevenir: orientações para o combate ao abuso sexual contra crianças e adolescentes* Brasília: Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude, 2006. Disponível em< [https://www.mpdf.mp.br/portal/pdf/imprensa/cartilhas/cartilha\\_aprendendo\\_a\\_prevenir.pdf](https://www.mpdf.mp.br/portal/pdf/imprensa/cartilhas/cartilha_aprendendo_a_prevenir.pdf)> Acesso em: 24 nov. 2020.

COYLE, K; ANDERSON, P; LARIS, B. A. (2016). *Escolas e educação em sexualidade*. In: JAMES, J.; PONZETTI, Jr. (Ed.). *Evidence-based Approaches to Sexuality Education. A global perspective*. New York: Routledge, 2016.

CROCKETT, L. J.; RAFFAELLI, M.; MOILANEN, K. L. *Adolescent sexuality: Behavior and meaning*. Faculty Publications, Department of Psychology, p. 245, 2003.

CROSSON-TOWER, C. *Why are educators so important in the lives of abused and neglected children. When children are abused: An educator’s guide to intervention*, p. 3-7, 2002.

CROSSON-TOWER, C. *Quando crianças são abusadas: um guia para educado-*

res de intervenção. College Division, Allyn & Bacon, Inc., 75 Arlington Street, Suite 300, Boston, MA 02116. Site: [http:// www.ablongman.com](http://www.ablongman.com)., 2002.

DAVIS, M. K.; GIDYCH, C. A. Child sexual abuse prevention programs: A meta-analysis. *Journal of clinical child psychology*, v. 29, n. 2, p. 257-265, 2000.

DYSON, S. Famílias e Educação em Sexualidade. In: JAMES, J.; PONZETTI, Jr. (Ed.). *Evidence-based Approaches to Sexuality Education. A global perspective*. New York: Routledge, 2016.

ECHEBURÚA, E; GUERRICAECHEVARRÍA, C. Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores. Un enfoque clínico. Editorial Ariel, 2000.

ECKENRODE, J.; LAIRD, M.; DORIS, J. School performance and disciplinary problems among abused and neglected children. *Developmental psychology*, v. 29, n. 1, p. 53, 1993.

ELIA, J. P; TOKUNAGA, J. Sexuality Education: Implications for Health, Equity, and Social Justice in the United States. *Health Education*, v. 115, n. 1, 105-120, 2015. Disponível em < <https://eric.ed.gov/?id=EJ1054053>> Acesso em: 26 nov. 2020.

FINKELHOR, D. Um manual sobre abuso sexual infantil. Newbury Park, CA. New York, NY: Free Press. 2012.

FINKELHOR, D; JONES, L.M. Have Sexual Abuse and Physical Abuse Declined Since the 1990s?. 2012.

FORTENBERRY, J. D. Sexual learning, sexual experience, and healthy adolescent sex. 2014.

GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

GOLDFARB, E. S.; CONSTANTINE, N. A. Sexuality education. *Encyclopedia of adolescence*, v. 2, p. 322-331, 2011.

HALSTEAD, M.; REISS, M. Values in sex education: From principles to practice. Routledge, 2003.



HÉBERT, M. et al. Proximate effects of a child sexual abuse prevention program in elementary school children. *Child abuse & neglect*, v. 25, n. 4, p. 505-522, 2001.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Promoting safe educational and community environments. 1999.

KENNY, M. C. Child abuse reporting: Teachers' perceived deterrents. *Child abuse & neglect*, v. 25, n. 1, p. 81-92, 2001.

LEITER, J.; JOHNSON, M. C. Child maltreatment and school performance. *American journal of education*, v. 102, n. 2, p. 154-189, 1994.

LOVEGROVE, B.; SHERWIN, J. Sex education policy. 2013.

MTDFT. *Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes: identificação e enfrentamento*. 1 ed. Brasília: MPDFT, 2015. Disponível em <[https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/imprensa/cartilhas/cartilha\\_violenca\\_contra\\_crianças\\_adolescentes\\_web.pdf](https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/imprensa/cartilhas/cartilha_violenca_contra_crianças_adolescentes_web.pdf)> Acesso em: 10 set. 2020.

\_\_\_\_\_. *Aprendendo a prevenir: orientações para o combate ao abuso sexual contra crianças e adolescentes*. Brasília: Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude, 2006. Disponível em <[https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/imprensa/cartilhas/cartilha\\_aprendendo\\_a\\_prevenir.pdf](https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/imprensa/cartilhas/cartilha_aprendendo_a_prevenir.pdf)> Acesso em: 20 dez. 2020.

PARIZ, J.; MENGARDA, C. F.; FRIZZO, G.B. A atenção e o cuidado à gravidez na adolescência nos âmbitos familiar, político e na sociedade: uma revisão da literatura. *Saúde e Sociedade*, v. 21, n. 3, p. 623-636, 2012. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v21n3/09.pdf>> Acesso em: 30 mar. 2021.

PEREDA, N. et al. The prevalence of child sexual abuse in community and student samples: A meta-analysis. *Clinical psychology review*, v. 29, n. 4, p. 328-338, 2009.

PONZETTI, J. J. Sexuality education: Yesterday, today, and tomorrow. Evidence-based approaches to sexuality education: A global perspective, p. 1-14, 2016.

SACRAMENTO, E. *Infância Violada: orientações de enfrentamento ao abuso se-*

xual infantil. 2020. Disponível em<[https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/Inf%C3%A2ncia-Violada-2020.\\_160520150504.pdf](https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/Inf%C3%A2ncia-Violada-2020._160520150504.pdf)> Acesso em: 24 jan. 2021.

SANTOS, B.R. Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Seropédica, RJ: EDUR, 2011. Disponível em<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016936.pdf>> Acesso em> 20 jan. 2021.

SCHERER, C. C.; MACHADO, D. S.; GAUER, G. J. Uma violência obscura: abuso sexual. Filhos & vítimas do tempo da violência, p. 32-44, 2003.

SEDU. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. Regimento comum das escolas da rede estadual de ensino do Estado do Espírito Santo. Vitória: SEDU, 2010. Disponível em<[https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Regimento\\_sedu1-2.pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Regimento_sedu1-2.pdf)> Acesso em: 10 mar. 2021.

SILVERIO MARQUES, S. Developmentally Appropriate Sexuality Education: Theory, Conceptualization, and Practice. 2014. Tese de Doutorado. UC Berkeley.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). UN Study on Violence Against Children. 2006. Disponível em< <https://violenceagainstchildren.un.org/content/un-study-violence-against-children>> Acesso em: 22 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Report of the Consultation on Child Abuse Prevention. Geneva: WHO, 1999. Disponível em< <https://apps.who.int/iris/handle/10665/65900>> Acesso em: 11 set. 2020.

ZIMMERMAN, J. Too hot to handle: A global history of sex education. Princeton University Press, 2016.

SPAZIANI, R. B.; MAIA, A. C. B. Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras. Revista Psicopedagogia, v. 32, n. 97, 2015, p. 71-71. Disponível em< <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/56/educacao-para-a-sexualidade-e-prevencao-da-violencia-sexual-na-infancia--concepcoes-de-professoras>> Acesso em: 30 mar. 2021.

# OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA EMEIEF SANTO EDUARDO – PRESIDENTE KENNEDY/ES: 2020/2021

*Katia Corrêa Pacheco*  
*Sônia Maria da Costa Barreto*

## 1. INTRODUÇÃO

A Gestão Escolar é uma prioridade na política educacional nacional com enfoque na escolaridade de qualidade, o que levou a se reconsiderar o papel do gestor nesse contexto. Nessa perspectiva, a gestão escolar é a forma de administrar as escolas da Educação Básica, buscando atender as necessidades: educacional, administrativa, financeira, estrutural física e a relação com a comunidade, pois a gestão escolar não é composta pelo gestor tão somente. Entretanto, a educacional/pedagógica é considerada fundamental, é o espaço em que a comunidade escolar se reúne para discutir o processo ensino-aprendizagem dos alunos, bem como, o acompanhamento e a avaliação de rendimento do que foi planejado.

Sendo assim, a gestão escolar democrática tem como princípio a participação de toda a comunidade escolar, além de pais de alunos e/ou representantes da comunidade, como também, a parceria com órgãos públicos. O gestor escolar também precisa promover habilidades técnicas, inteligência emocional, negociação e mediação para gerir a sua equipe e colaboradores e ser capaz de desenvolver seus liderados de forma a melhor atender os interesses da instituição.

A evolução da economia e as necessidades do mercado despertaram o aparecimento de lideranças para atuar no ambiente organizacional com conhecimentos e competências para enfrentar com sucesso as realidades sociais e econômicas nesses tempos globais. A liderança e a habilidade de motivar e influenciar

determinado grupo de pessoas deve atingir objetivos e metas propostas pela sua organização, seja ela educacional ou empresarial.

Sobretudo, Hallinger (2010) defende que a eficiência de um gestor escolar de hoje depende não apenas da lida com a administração de uma complexa organização humana na dinâmica da evolução das escolas e da sociedade, mas também com seu amplo conhecimento numa variedade de áreas com uma crescente ênfase no desempenho de todos os alunos.

Para tal, é importante considerar que a Gestão Escolar passou por muitas mudanças ao longo dos anos que vão desde a uma administração escolar voltada à burocracia da escola até a gestão com um enfoque mais pedagógico com a efetiva participação do gestor, equipe escolar e comunidade em todo o processo. Percebe-se assim, a importância do papel do gestor dentro das instituições de ensino, voltando-se à totalidade e não simplesmente de forma burocrática (SINHORELLI, 2013).

É o olhar do gestor para a escola que imprime um processo de ensino e aprendizagem claro e coerente, envolvendo apoio e dedicação de todos que fazem parte deste processo: alunos, professores, equipe administrativa e a comunidade. À vista disso, Ediger (2014) deixa claro que o papel do líder escolar está se alterando mais rapidamente do que as mudanças nas próprias escolas, pois suas responsabilidades possuem diversas facetas, bem como a complexidade do trabalho do gestor e por isso merecem um destaque e olhar significativo.

Na visão de Garza et al. (2014) aqueles que preparam os líderes educacionais de amanhã devem estar cientes das questões emergentes que os diretores enfrentam de forma a prepará-los com o conhecimento e as habilidades para gerenciar a organização e ainda fornecer liderança educacional eficaz que possa levar a um melhor desempenho acadêmico de todos os alunos.

Mas esses não são os únicos desafios para os quais o gestor escolar deve estar preparado. Existem problemas insistentes em nossas escolas como a constante falta de recursos e materiais didáticos, a pobreza devastadora dos alunos e suas de comunidades, os efeitos do bullying de alunos dentro e fora o terreno da

escola (O'BRENNAN et al., 2014). Esses são problemas constantes refletidos pelas inevitáveis mudanças sociais e que acabam dificultando a criação e manutenção de um clima escolar propício ao processo de ensino-aprendizagem para os quais os gestores devem estar preparados para lidar no dia-a-dia.

De acordo com Ediger (2014) inseparável dessas questões é a forma semelhante com que os sistemas educacionais são administrados. As estruturas de gestão educacional tornaram-se tão universais e profundamente arraigadas na sociedade, que permanecem quase inteiramente incontestáveis – o que acaba encorajando a suposta, e quase inquestionável, máxima de que os gestores não são responsáveis por falhas educacionais e que os professores são os culpados.

É preciso se repensar o fato de que o centro da maioria dos problemas que envolvem a educação está nas atuais estruturas, ou seja: condições físicas e emocionais do ambiente de trabalho; insatisfação dos professores pela remuneração e jornadas de trabalho exercidas por eles; inconsistência na sua formação e falta de capacitação para melhor exercer o magistério, o que compromete a gestão educacional. Deve-se repensar e reconstruir totalmente essas estruturas de forma que ajude a esses sistemas a atingir seu potencial total e os alunos, que são parte desse sistema, a desenvolver plenamente as habilidades que o século XXI exige deles para enfrentar os desafios globais atuais e futuros.

É importante que o gestor tenha noções de política, economia, psicologia e sociologia para ocupar tal cargo, uma vez que, a cultura, etnia, gênero e religião da comunidade escolar podem ser diversificados e com satisfação de suas necessidades. Logo, o exercício da gestão não é tarefa fácil para os que se engajarem nesse caminho, pois se trata da pedra angular da escola, além de fundamental no desenvolvimento de programas educacionais.

Dessa forma, em relação ao problema deste estudo, apresenta-se o seguinte questionamento: Qual o papel do gestor de uma Escola Campo do município de Presidente Kennedy/ES, face aos desafios de manter a equidade da comunidade escolar no período de 2020/2021?

Para alcançar a resposta para tal questionamento, elenca-se como objetivo deste artigo analisar como a forma de gestão escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Eduardo, município de Presidente Kennedy/ES, pode possibilitar a equidade da comunidade escolar no período de 2020/2021.

## 2. METODOLOGIA

Este estudo tem o intuito de explorar os desafios da gestão escolar contextualizando teorias e práticas de aprendizagem destacando a importância e a interação dos gestores escolares para que possam fazer frente aos desafios existentes no desenvolvimento de uma administração estratégica voltada para o bem comum.

A metodologia empregada vislumbra o seguinte percurso: pesquisa bibliográfica; apreciação documental; observações, entrevistas. No primeiro momento dispôs-se a uma análise bibliográfica de autores renomados da área que discutem sobre esse tema, ao mesmo tempo em que refletem de que forma pode ser inserido nas práticas da gestão escolar.

Através da pesquisa bibliográfica se buscará compreender os autores que, nos últimos anos, vêm debatendo sobre a gestão escolar de forma que se possam identificar as definições e conceitos mais conhecidos e utilizados no meio escolar e suas evoluções e práticas ao longo dos anos, a nível global, bem como estudos que o abordam nas instituições de ensino nosso país.

E ainda se insere no contexto das pesquisas qualitativas onde se busca desenvolver informações baseado na hipótese de que a gestão escolar pode possibilitar a equidade da comunidade escolar de maneira ativa, responsável e significativa.

No mesmo sentido, Minayo (2002, p. 21-22) afirma que a pesquisa que parte do caráter qualitativo “[...] responde a questões muito particulares [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores, crenças e atitudes [...]”, que a perspectiva quantitativa, ou seja, os números não conseguem explicar.

Sobre tal, a finalidade da metodologia é a reconstrução da teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, melhorar embasamentos teóricos no sentido de reconstruir teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes ao assunto abordado (DEMO, 2000).

Esta pesquisa, por ser multifacetada e marcada por diferentes orientações e metodologias, segundo Yin (2016), permite realizar uma investigação científica aprofundada de vários temas relacionados à realidade singular ou a múltiplas realidades, capturando o significado de fenômenos subjetivos na perspectiva dos participantes do estudo, para serem discutidos dentro do campo da gestão escolar.

Sobre tal, com o intuito de desenvolver o presente estudo, a metodologia escolhida para análise é um Estudo de Caso numa escola do campo do município de Presidente Kennedy/ES no período de 2020/2021, contando como participantes: a gestora da escola, seis professoras da Educação Infantil das séries iniciais dos dois turnos (matutino e vespertino) e alguns pais de alunos.

A EMEIEF Santo Eduardo está localizada na zona rural do município de Presidente Kennedy/ES, atendendo a 65 alunos que moram na sede e na zona rural e funciona em três turnos. Com uma estrutura física distribuída em três salas de aula, uma sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), um banheiro com chuveiro, pátio descoberto, sala de diretoria, cozinha, refeitório, biblioteca e dispensa, a escola atende a educação infantil, pré-escola e turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental sendo o do Pré I ao 1º ano no turno vespertino e do II ao 5º no Matutino (turmas em média com dez alunos cada) além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno.

### **3. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E RESULTADOS**

A importância da gestão democrática passa por desafios, além de uma visão de equidade, que faz a diferença no contexto escolar, merece destaque para a promoção de um ensino responsável, de qualidade e significativo.

Assim sendo, por meio das respostas do questionário realizado com os professores da EMEIEF Santo Eduardo do município de Presidente Kennedy descreve os modos de atuação da gestão a partir das visões dos sujeitos entrevistados. Posteriormente, serão apresentadas as necessidades e objetividades da elaboração de uma formação para os professores e gestores como produto final educativo da pesquisa em questão que visa subsidiar os trabalhos em todo contexto escolar.

O questionário se dividiu em dois momentos de perguntas, o primeiro em relação ao perfil dos entrevistados que contém perguntas relacionadas, ao sexo, idade, formação, estudo e experiência na gestão. Já o segundo momento está relacionado sobre as impressões que eles têm sobre a gestão em seu cotidiano escolar.

Em relação ao perfil da amostra, os participantes informaram:

Quadro1: Perfil dos entrevistados

PERFIL DO ENTREVISTADO I				
Participantes	Sexo	Idade	Formação Ensino Superior	Formação Pós-Graduação
P1	F	53	Completo	Alfabetização e letramento
P2	F	51	Mestranda	Gestão Escolar
P3	F	34	Completo	Gestão Escolar, alfabetização na EJA e alfabetização e letramento.
P4	F	32	Completo	Alfabetização de 1º ao 5º ano
P5	F	49	Mestranda	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Educação, Ludicidade e Desenvolvimento Infantil.
P6	F	29	Completo	EJA, Geografia, Meio ambiente e Sustentabilidade, Metodologia do Ensino da Educação Física.

Fonte: Elaboração da autora, 2021.



Após a análise do Quadro 1, percebe-se que os seis participantes da pesquisa que responderam ao questionário são do sexo feminino, possuem idade entre 29 a 53 anos, formação superior completa, e que dois participantes, estão cursando o mestrado e todos fizeram pós graduação lato sensu. Essa análise demonstra que os profissionais da educação que trabalham na EMEIEF Santo Eduardo possuem escolarização e especificidades que contribuem para o bom desempenho no processo de ensino/aprendizagem.

Em completude a isso, o Quadro 2, a seguir, demonstra o perfil do entrevistado, em relação a experiência profissional, ao último trabalho, experiência na gestão e se já realizou alguma formação na área de gestão:

Quadro 2: Perfil do entrevistado

PERFIL DO ENTREVISTADO II				
Participantes	Experiência magistério	Último ano docente	Experiência Gestão	Formação em Gestão Educacional
P1	20 anos	2021	Não.	Não.
P2	23 anos	2021	Sim, 12 anos.	Sim, gestão escolar.
P3	5 anos	2021	Sim, 2 anos.	Sim, gestão escolar.
P4	4 anos	2021	Não.	Não.
P5	23 anos	2021	Não.	Não.
P6	4 anos	2021	Não.	Não.

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Em análise ao Quadro 2, destaca-se que os profissionais possuem experiência profissional dentre quatro a 23 anos e que seu último trabalho como profissional é de regente (2021). Isso demonstra que os profissionais possuem experiência e estão em trabalho vigente. É possível analisar também que somente dois participantes, P2 e P3 possuem experiência na gestão, com 12 e dois anos de experi-

ência, respectivamente, e somente, esses participantes possuem formação na área da gestão. Essa questão elucidada que na formação pedagógica, ainda é priorizado somente para gestor escolar e não para toda a equipe escolar.

De acordo com o Regimento Escolar da EMEIEF Santo Eduardo para os anos de 2020/2021 é dever do campo docente em suas atribuições buscar uma formação profissional continuada que possa aprimorar o seu desempenho por meio de participação em grupos de estudos, cursos, eventos e programas educacionais. Essa busca é de responsabilidade do profissional, porém o município pode e deve ofertar formações para os seus profissionais.

Após a análise do perfil do entrevistado, na segunda parte das questões destaca-se a relevância que os participantes consideram como o papel do gestor no contexto educacional. Em análise das respostas, depreende-se que todos consideram o gestor como fundamental na garantia do sucesso ou não da instituição de ensino. Para tal, destaca-se a resposta do participante P1:

O gestor escolar exerce um papel fundamental para garantir o sucesso de uma instituição de ensino. Seu papel é de assegurar o bom desempenho da escola e de encontrar soluções para os desafios que prejudicam o aprendizado dos alunos.

Assim sendo, Gadotti (2012) afirma que o papel do gestor escolar é importantíssimo para promover um ambiente participativo na instituição de ensino para a promoção de um trabalho coletivo, com diálogo, motivação, colaboração e participação com a comunidade escolar. Isso elucidada o papel ímpar e contundente que o gestor escolar exerce em todo contexto educacional.

Em seguimento, a próxima pergunta do questionário refere-se ao destaque os principais desafios para a eficiência e qualidade da gestão escolar e para tal Bondioli (2004) afirma que a qualidade da gestão pode ocorrer por uma transação entre o diálogo com os indivíduos de contexto escolar. Sobre tal, os participantes afirmaram em suas respostas que um dos maiores desafios é manter os docentes

motivados, bem como, estimular competência e habilidade do século XXI, incluir a tecnologia em sala de aula, manter o fluxo financeiro saudável, evitar problemas de comunicação e incentivar a participação dos pais e da comunidade na rotina escolar. Sobre tal, o participante P3 destaca em sua resposta que,

Em uma época de muito avanço tecnológico e de informação, preocupa saber como uma instituição escolar sobrevive sem a alteração do seu molde conservador estrutural, disciplinar, arquitetônico e de distribuição do poder. A explicação mais viável é que existe um modelo e mecanismo político que ampara a reprodução e conserva a escola na superioridade. Porém, pensando na qualificação educativa, indaga-se quanto a parte pedagógica, em como a mesma dá conta atualmente perante os desafios encontrados diante das diversidades e tecnologias, porque pouco se tem a diferenciá-la em referência a: corredor, carteira, pinturas, filas.

Todos esses apontamentos nas respostas dos participantes vão de encontro com as discussões do aporte teórico do referencial deste estudo em que autores afirmam que a gestão é parte primordial e essencial para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem e das potencialidades dos alunos de maneira autônoma, significativa e democrática e a comunicação entre o gestor e a comunidade escolar.

Já em relação aos aspectos negativos na gestão escolar, foi destacado pelo participante P6 como: “O fracasso escolar designa o insucesso do aluno no processo educacional, assim, fracasso não se configura apenas quando o aprendiz reprova ou evade da escola, o fracasso também está presente quando a aprendizagem não ocorre”. E também a falta de internalização de conceitos, didáticas, experiências, conhecimentos, habilidades o que pode culminar em seu fracasso e consequentemente, em uma má gestão. Destaca-se nas respostas, o alto índice de evasão e a baixa condição familiar que pode afetar a aprendizagem dos discentes.

Sobre tal, Libâneo (2012) afirma que o sistema educativo das escolas estabelece relações entre si e com a gestão e que por isso, é importante o gestor

conhecer esse sistema em sua abrangência para assim realizar as possíveis análises e adaptações na instituição de ensino. Isso fará com o gestor, juntamente com a equipe escolar promova condições e ações que possa atingir as objetividades e potencialidades previstas pela equipe. Por essa razão, o fracasso ou a qualidade da gestão não depende unicamente de uma parte, mais sim, da comunhão entre todas as partes envolvidas.

Por isso, consolidar uma gestão democrática e participativa no ambiente escolar é uma ação que merece destaque e deve ser compromisso do gestor. Nesse enquadro, a pergunta de número cinco, relacionando como o participante considera a gestão democrática e participante no contexto escolar. Em análise das respostas, destacam-se as seguintes afirmações:

P1: O conceito de gestão escolar e democrática participativa dá conta de uma participação ativa e efetiva de todos que fazem parte da escola – pais, alunos, funcionários, professores, diretor escolar e toda a comunidade do entorno – que desejem uma escola eficiente e eficaz em seu processo de ensino-aprendizagem.

P3: A gestão democrática pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários – em todos os aspectos da organização da escola. ... Para que a gestão democrática aconteça é fundamental criar processos e instâncias deliberativas que a viabilizem.

Os participantes afirmam ainda que união, comunicação e participação de todos os envolvidos conseguem proporcionar um ambiente agradável e autônomo que tende a promover ações democráticas, pois a opinião de todos é considerada, ouvida e debatida em prol de um objetivo em similaridade.

Como afirma Lück (2012) para que haja uma gestão democrática e participativa, é importante e necessário que o gestor estabeleça autonomia na direção, mas que aceite a participação de toda comunidade escolar, para que os objetivos natos e descritos sejam alcançados.

Dessa forma, é relevante que o gestor busque formas para se tornar ativo em sua participação na escola com uma atuação intensa, contínua e efetiva na construção de uma escola participativa, transformadora, comprometida e autônoma com as exigências que a escola enfrenta a fim de alcançar uma educação de qualidade.

Essas colocações vão de encontro com a pergunta de número sete que se relaciona com qual o conceito o participante tem de gestão escolar e com a pergunta de número dez que se relaciona a qual conceito de gestão o participante considera propício no ambiente escolar.

Nas respostas, os participantes consideram que a gestão escolar é a forma de administrar a escola como um todo, visando um desenvolvimento educacional completo e que deve priorizar o sistema de gestão: como a qualidade de ensino garante a democracia da educação.

Sobre tal exposto, Lück (2012) complementa afirmando que a gestão escolar está ligada a organização da escola e na promoção de condições efetivas que garantam um avanço e desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem. Para isso, é importante que a qualidade no ensino seja garantida com estratégias e didáticas que visem um campo pedagógico articulado, organizado e bem planejado.

Seguindo esse parâmetro, a pergunta de número seis do questionário destaca acerca de como os participantes percebem as estratégias de gestão para manter a qualidade no processo de ensino/aprendizagem dos alunos na escola. Os participantes consideram: uma boa estratégia para potencializar os resultados dos estudantes, criar atividades que ensinem os alunos a compreenderem qual a melhor forma de aprender em suas particularidades e a utilização de metodologias de estudo que sejam eficientes para o desenvolvimento e aprendizagem.

O Regimento Escolar da EMEIEF Santo Eduardo descreve as finalidades da escola quanto ao regime disciplinar de qualidade que se pautam na liberdade e na responsabilidade. E para que isso ocorra, devem ter processos de incentivo

aos alunos, professores e demais membros da comunidade e sensibilização na qualidade do processo de ensino/aprendizagem.

As perguntas de número oito, onze e doze trazem reflexões em relação a como os participantes avaliam a relação profissional com o chefe imediato, como avalia o corpo docente e como avalia a socialização entre gestores e professores. Para as respostas de múltipla escolha, destacou-se que todos os professores marcaram a opção ótima, elucidando assim um bom convívio e relação com o gestor e professores.

Libâneo et al. (2018), afirmam que o gestor deve criar uma atmosfera que compartilhe informações, responsabilidades e decisões e que desenvolva um bom relacionamento com a comunidade da instituição escolar de forma que incentive a comunicação e colaboração de todos os envolvidos no processo. O diálogo que será disposto e estabelecido conseguirá contribuir na obtenção dos resultados requeridos e causará um aprimoramento da prática educativa educacional.

Assim sendo, é importante que o gestor tenha uma rotina organizada a fim de atingir os objetivos descritos e planejados. A pergunta de número nove, questiona sobre como são organizadas as rotinas da gestão. Para isso, os participantes afirmaram para que uma boa gestão ocorra é importante que haja envolvimento, ligação e interação com todos os setores educacionais pertencentes na instituição e externo a ela. O participante P5 afirmou que:

Uma boa gestão demanda envolvimento por parte de todos os setores. E uma boa forma de fomentá-lo é criar rotinas administrativas. Porém, o a escola possui muitas dúvidas na hora de defini-la. Quais as atividades devem ser incluídas na rotina? Qual a importância de adotá-las?

Assim sendo, Yukl (2006) declara que os ambientes educacionais são importantes na criação de práticas e envolvimento sociais, bem como, possuem influência na estruturação das atividades e no relacionamento entre os grupos.

Por isso, a articulação que acontece neste ambiente deve ser pautada em rotinas que aproximem os diversos setores educacionais.

Em análise ao pensamento do autor e das respostas dos participantes percebe-se uma dialogia de informações que tornam o diretor escolar o facilitador e o mediador das mudanças que devem acontecer no ambiente escolar. Através dele, consegue-se tornar mais eficazes as expectativas e as práticas educacionais.

Já a pergunta de número treze questiona aos participantes se eles já realizaram alguma prática inovadora de gestão na escola em que atua. De modo geral, os participantes informaram que eles têm aplicado no contexto educacional uma abordagem com fofo na inovação. Isso faz com que os alunos pensem de maneira crítica e criativa para assim, desenvolver ideias, organizar informações, tomar decisões autônomas e adquirir conhecimento.

Essas ações têm por objetivo trazer o protagonismo do aluno fazendo com que se envolvam com as propostas da escola. Professores e toda a equipe escolar podem propor que os alunos reflitam e discutam sobre os temas em pauta, dessa forma, conseguirão perceber os interesses, necessidades e desejos que cada aluno possui, sendo possível readequar os planejamentos e as práticas pedagógicas a fim de maximizar a forma como os conhecimentos são transpassados.

Gadotti e Romão (2012) afirmam que o ensino integrador deve estar em consonância com uma gestão democrática, autônoma e baseada no diálogo. Assim, conseguirá formar e desenvolver a escola amplamente no processo de ensino e aprendizagem. Segundo os autores, a gestão pode desenvolver projetos e estratégias que contribuam para o crescimento da qualidade da aprendizagem dos alunos. Por isso, as metodologias e didáticas escolhidas devem se pautar nas objetividades da gestão e dos alunos, respeitando suas condições e particularidades.

Sobre tal, a última pergunta do questionário solicitou aos participantes que descrevessem quais pontos positivos e negativos eles destacam na política nacional de gestão educacional. Destacaram como pontos positivos: que o gestor deve mediar os conflitos, direcionar a comunidade escolar a tomar decisões adequa-

das, ser flexível, estimular ações positivas e o trabalho em equipe. Já como pontos negativos: o gestor não deve ter uma visão fragmentada e ser individualista. Em soma a isso, o P1 destaca também:

Pontos positivos: permite a participação social, gera maior credibilidade em todas as partes do processo educacional, maior transparência e poder de voz nas tomadas de decisão mais importantes para a qualificação de todo o processo.

Pontos Negativos: se não for bem gerida, pode gerar problemas em relação a hierarquia das funções, uma vez que as partes podem confundir no que tange ao limite de suas funções dentro das instituições educacionais.

Essas afirmações e colocações transparecem que os participantes possuem conhecimento da política nacional de gestão educacional e que suas colocações vão de encontro com o que o autor Paro (2012) destaca. Para o referido autor, o pensamento crítico deve ser evidenciado em todo ambiente escolar, seja em desenvolvimento com os alunos, seja com a equipe da instituição. Isso demonstra a finalidade que se tem acerca da realidade da escola. Quando a equipe consegue notar aspectos bons e os que podem ser melhorados na equipe, conseguirá mais facilmente propor caminhos para a melhoria dos pontos destacados e que devem ser promovidos.

O autor destaca ainda a importância da liderança em todo ambiente escolar e como esta, contribui e facilita para a eficiência e equidade da educação em seu processo de ensino/aprendizagem. Todas essas ações, segundo o teórico devem ser consideradas acerca das necessidades dos estudantes e da sociedade contemporânea e atual. Assim poderá ser possível promover uma educação de qualidade, significativa e autônoma aos estudantes.

Com as respostas dos participantes foi possível constatar que a gestão da escola visa aproximar a um perfil democrático e igualitário no processo de ensino/aprendizagem. Sobretudo, a prática da gestão pode diminuir as mazelas e aprimorar as particularidade e individualidades dos discentes. Todavia, toda a



equipe escolar deve ter conhecimento dos aspectos da gestão e de como a participação comunal é importantíssima para esse processo.

Assim sendo, para auxiliar nesse processo, a pesquisadora tem por objetivo propor à Secretaria Municipal de Educação um seminário voltado aos gestores escolares do município de Presidente Kennedy/ES sobre os desafios de administrar as tarefas organizacionais e pedagógicas no ambiente escolar.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa se baseou nas inquietações da pesquisadora em relação à gestão escolar e seu fazer como gestora. Em sua trajetória profissional deparou-se com inúmeros desafios no âmbito da gestão escolar que a fizeram refletir em quais medidas poderiam ser utilizadas a fim de minimizar essas arestas educacionais. Com isso, ela buscou especializações que pudessem contribuir em seu fazer como gestora, vislumbrando aprimorar e conhecer leituras, autores, conceitos e teorias acerca do tema e que pudessem ser traspassados para o contexto escolar.

Por essa razão, a pesquisa se pautou em analisar como a forma de gestão escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Eduardo presente no município de Presidente Kennedy/ES pode possibilitar a equidade da comunidade escolar no período de 2020/2021. Também foi analisado como a gestão ao se basear nos propósitos de ensino de qualidade podem aperfeiçoar os resultados escolares e como a motivação de professores é um caminho que pode colaborar positivamente para a organização de todo o ambiente escolar.

A gestão escolar deve ser vista e encarada como uma prioridade, pois o gestor, ao desenvolver suas atividades deve se pautar nas necessidades e particularidades de todo contexto escolar, sejam os alunos, a parte educacional, como também, a parte administrativa, financeira, estrutural física e a relação com os professores, comunidade e toda equipe. Essa visão é importante, pois o gestor não deve ser visto como o único responsável pelo desenvolvimento do ambiente escolar visando a maior qualidade do processo de ensino/aprendizagem.

Muitos são os papéis do gestor em todo contexto educacional: o olhar de um profissional atualizado e coerente, consegue aproximar todos os envolvidos no processo educacional que são os alunos, os professores, a parte administrativa da escola e a comunidade escolar. Com um olhar atento e atual, o gestor deve se pautar das necessidades e particularidades de todos os envolvidos, incluindo-os no processo de decisão a fim de gerenciar com democracia e equidade.

Assim sendo, a busca de conhecimento e a realização de formações podem ser uma estratégia que o gestor deva utilizar em seus processos educacionais, uma vez que ao estar atualizado ele consegue destacar com mais facilidade o que sua escola precisa. Assim, ele também estará envolvido em todo ambiente educacional e na promoção da qualidade do ensino.

Por conseguinte, é possível destacar que o estudo valoriza a associação da teoria e da prática dos gestores escolares para que possam fazer frente aos desafios existentes no desenvolvimento de uma administração estratégica voltada para um bem comum. Dessa forma, para a realização da pesquisa, a pesquisadora optou em realizar um Estudo de Caso na escola referida com a aplicação de um questionário aos professores pertencentes à unidade de ensino.

O questionário conta com uma apresentação do perfil do entrevistado com perguntas relacionadas ao sexo, idade, formação e experiência, e a segunda parte de perguntas relacionadas à gestão, ao papel do gestor, aos pontos positivos e negativos, nas relações que ocorrem no ambiente escolar, na qualidade da gestão, como também, as estratégias que a EMEIEF Santo Eduardo utilizado para aprimorar o processo de ensino/aprendizagem.

Com base nas respostas dos participantes, destaca-se que o perfil dos entrevistados conta com um público feminino que se especializa em sua área. Somente dois participantes tem experiência com a gestão e possuem especialização nessa área.

Em relação às perguntas relacionadas à gestão e suas particularidades, os participantes afirmam em suas respostas que o gestor tem papel fundamental na garantia e sucesso da instituição de ensino e que um do seu papel é assegurar o

bom desempenho escolar e soluções, junto com a equipe, para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem visando à qualidade do ensino.

Diante disso, maiores desafios da gestão é manter os professores motivados e tornar a gestão o mais democrática possível. Isso demonstra que os participantes têm conhecimento do papel do gestor do ambiente escolar e também, de sua participação na tomada de decisões.

Com as respostas em relação às estratégias utilizadas na escola referida, é possível afirmar que os participantes validam o que é desenvolvido no ambiente escolar e o que está previsto no PPP da escola. Ao planejar as estratégias e metodologias utilizadas, conseguirá potencializar os resultados aos estudantes de maneira significativa, participativa e ativa.

Destaca-se também, que os participantes consideram sua relação com o gestor escolar de maneira ótima e positiva o que vai facilitar o contato na tomada de decisões, pois quando o gestor mantém um bom contato com sua equipe, ele consegue torná-los cada vez mais ativo nas tomadas de decisões. Não anulam que se a gestão não for bem gerida, tende a acarretar problemas de hierarquia e na realização das funções, destacando-se assim como um ponto negativo da gestão educacional.

Assim sendo, é importante considerar que o gestor tem grande relevância para todo contexto educacional e que para isso, deve se especializar conhecer seu público, assim como toda a equipe escolar. Dessa forma, as ações que serão tomadas ocorreram de maneira mais assídua e eficaz visando uma maior qualidade de ensino.

Por conseguinte, a fim de possibilitar e complementar as ações dos gestores em todo âmbito escolar, a pesquisadora proporá à Secretaria Municipal de Educação um seminário voltado aos gestores escolares do município de Presidente Kennedy/ES sobre os desafios de administrar as tarefas organizacionais e pedagógicas no ambiente escolar. Como produto final da pesquisa, o seminário de formação tem por intuito destacar como a gestão escolar e sua relação com o processo educacional precisam ser analisados e debatidos de forma investigativa e em comunhão com toda a comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

- BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 2006.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- EDIGER, M. (2014). **A mudança do papel do diretor da escola**. *College Student Journal*, 48(2), 265-267.
- GADOTTI, M. O projeto político pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. 1996. Disponível em: [www.paulofreire.org/Moacir-Gadotti/Artigos/Portugueses/EscolaCidade/ProjetoPolitico](http://www.paulofreire.org/Moacir-Gadotti/Artigos/Portugueses/EscolaCidade/ProjetoPolitico) Acesso em 15 set. de 2021.
- GARZA, E; DRYSDALE, L; GURR, D; JACOBSON, S; MERCHANT, B. (2014). **Liderança para o sucesso escolar: lições de diretores eficazes**. *International Journal of Educational Management*, 28(7), 798-811.
- HALLINGER, P. (2010). **Liderando a Mudança Educacional: Reflexões sobre a prática de líderes instrucionais e transformacionais**. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- HORA, D. L. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 10 ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. 12. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2018.
- LÜCK, H. **A escola participativa o trabalho do gestor escolar**. 10ª ed. Petrópolis,

Rio de Janeiro: Vozes 2012.

METLIFE, Inc. (2013). **A pesquisa MetLife do professor americano: Desafios para a liderança escolar. Uma pesquisa com professores e diretores.** Report. New York: Metropolitan Life Insurance Company. <https://www.metlife.com/assets/cao/foundation/MetLife-Teacher-urvey2012.pdf>.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ; Vozes. 2002.

O'BRENNAN, L. M; WAASDORP, T. E; BRADSHAW, C. P. (2014). **Reforçar a prevenção do bullying através da ligação do pessoal escolar.** Journal of Educational Psychology, 106(3), 870-880.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

ROMÃO, José Eustáquio (Org.); PADILHA, Roberto Paulo. Diretores Escolares e Gestão Democrática da Escola. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Org). **Autonomia da Escola:** princípios e propostas. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 25-35.

SINHORELLI, C. B. **Gestão escolar: uma análise sobre o fazer do gestor no cotidiano escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2013. 85f. 27cm.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.

YUKL, G. **Liderança em organizações escolares.** 6. Ed. New Jersey: Pearson Education, 2006.

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Kátia Cruz Ferreira Pinto*  
*Yolanda Aparecida de Castro Almeida Vieira*

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem sua gênese em debates entre as autoras, sobre a forma pela qual a Educação Ambiental (EA) é apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Ensino Fundamental. Desta maneira, propõe-se aqui discutir a EA a partir desse novo documento, homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017, que permeia o Ensino Fundamental. Neste sentido, objetiva-se, a partir da apresentação das competências específicas de cada área do conhecimento, discutir de que maneira é percebida a EA no Ensino Fundamental.

Compreende-se que EA tem uma proposta bastante abrangedora, indo para além de uma educação naturalista. Assim, analisar as questões ambientais perpassa por discutir não apenas o uso da natureza pelas sociedades, mas também as relações estabelecidas pelos diferentes atores sociais, apresentados na BNCC para o Ensino Fundamental. Assim, neste artigo serão analisadas as competências específicas de cada área do conhecimento que de alguma maneira, se relacionam à uma EA globalizante.

Neste sentido, serão analisadas as seguintes áreas de conhecimento: Área de Linguagens, área de Matemática, área de Ciências da Natureza, Área de Ciências Humanas, Área de Ensino Religioso. Antes portanto, de discutir a EA a partir destas áreas de conhecimento, será analisada onde se pode perceber, a partir das dez competências gerais da BNCC para a Educação Básica, as questões ambientais.

## 2. METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo referente às discussões sobre a EA a partir da BNCC, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, assim apresentada por Gil (2002 p.44): “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Desta forma, metodologicamente, será analisado o documento em questão. Nos resultados e discussões, serão apresentadas as competências de cada área do conhecimento, sendo analisado de que forma a EA se faz presente nestas áreas.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A construção da BNCC surgiu com a proposta de, ao término da Educação Básica, os estudantes conseguissem desenvolver dez competências gerais, que possibilitam a construção de conhecimentos que possibilitem o exercício da cidadania e a competência para o mundo do trabalho. Estas dez competências se relacionam, desdobrando-se nas três etapas da Educação Básica. (BRASIL, 2017).

Por acreditar-se que todas as demais competências estão relacionadas às dez competências gerais da BNCC, para a Educação Básica, aqui elas serão apresentadas:

Competências gerais da Educação Básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, Matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

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

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.



10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 10).

Uma leitura breve das dez competências apresentadas, permite inferir que de maneira direta, a questão ambiental é apresentada na competência de número 07, ao reconhecer a importância da argumentação sobre, entre outros fatores, a consciência socioambiental e o consumo responsável, a partir de um posicionamento de cuidado de si, do outro e da Terra.

E embora se possa constatar que de maneira clara, a questão ambiental esteja apenas nesta competência, a leitura das competências 08, 09 e 10, permite distinguir que a formação para o autocuidado, a preocupação com a empatia e cooperação e busca constante de autonomia, são claramente relacionadas às questões ambientais, à medida que se compreende que uma EA deve permear não somente com o cuidado com a natureza em seu aspecto físico, mas sobretudo com as relações sociais estabelecidas.

Além disto, a leitura das demais competências, permeiam também as questões ambientais, quando se compreende que pensar o ambiente é uma perspectiva social, cultural, tecnológica, política. Deste modo, todas competências gerais apresentam de uma forma ou de outra, uma preocupação com as relações estabelecidas entre os seres humanos, apresentadas inclusive, na competência 01, quando demonstra que todo o conhecimento adquirido do tempo espaço deve ser valorizado, pois possibilita um respeito pelos diferentes espaços. Todos estes conhecimentos possibilitam a construção de uma sociedade inclusiva e democrática.

A partir destas observações, as discussões que se seguem surgem a partir das diversas áreas do conhecimento e como a EA aparece nestas áreas durante o Ensino Fundamental.

### **3.1. A educação ambiental e as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental**

Embora todas as áreas do conhecimento sejam importantes para se trabalhar a EA, não há como negar que a área de linguagem possibilita que as atividades humanas se realizem no cotidiano das práticas sociais. Estas linguagens surgem de diferentes formas, como verbal, corporal, sonora, visual e nas últimas décadas, digital. A partir destas linguagens, as interações consigo e com os demais se processam, possibilitando o surgimento do sujeito como ser social, pois nestas interações, valores culturais e sociais são construídos, possibilitando a formação do sujeito moral e ético. (BRASIL, 2017).

A área de Linguagens na BNCC é integrada pelos componentes curriculares da Língua Portuguesa, Educação Física e Artes, no Ensino Fundamental, Anos Iniciais. No Ensino Fundamental, Anos Finais, além destes componentes, acresce-se a Língua Inglesa. Para se analisar de que forma a EA é distinguida nesta área de conhecimento durante os anos finais do Ensino Fundamental, é necessário apresentar as seis competências pretendidas ao final desta etapa de ensino:

Competências específicas de linguagens para o Ensino fundamental

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

De forma explícita, a competência de número 04 deixa clara a preocupação com as questões socioambientais, porém não especifica quais questões socioambientais são estas ao tempo que logo após a preocupação com a questões socioambientais específica também a preocupação com o consumo consciente, não ficando claro portanto que o consumo consciente perpassa pelas questões socioambientais.

De toda forma, a análise das demais competências permitem inferir que algumas palavras ou expressões permeiam a EA e por isto, cabe à capacidade do professor ou professora perceberem e sempre que possível, trabalhar a EA de maneira consciente, possibilitando uma maior apropriação dos estudantes pelas relações sociais que devem ser estabelecidas.

Na competência de número 01, ao analisar a expressão “identidades sociais e culturais” é possível identificar a importância da EA na construção destas identidades. É possível reforçar a EA a partir da competência de número 02 “a

construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” e de número 03 “à resolução de conflitos e à cooperação. Estas competências permeiam a EA, considerada muito mais que as relações somente com a natureza física. Esta permeabilidade também pode ser percebida nas competências 05 e 06 em palavras como respeito e resolução de problemas.

Cada componente curricular desta área de conhecimento possui habilidades específicas e o estudo destas pode guiar o professor em como trabalhar as questões ambientais em cada ano do Ensino Fundamental.

### **3.2. A educação ambiental e as competências específicas de matemática o ensino fundamental**

Há uma cultura historicamente construída que o ensino da Matemática perpassa por ações racionais, considerando a razão aqui como algo claramente lógico. Porém é necessário gradativamente desconstruir este pensamento, pois o conhecimento matemático se faz necessário não somente para aplicação do raciocínio lógico matemático, mas sobretudo para a formação de seres humanos mais críticos e conscientes de seus direitos e responsabilidades sociais. (BRASIL, 2017).

São oito as competências específicas de Matemática para o Ensino Fundamental:

Competências específicas de Matemática para o Ensino Fundamental

1. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.

3. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.
4. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.
5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
6. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).
7. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
8. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles. (BRASIL.2017, p 267)

Ao mesmo tempo que a análise das competências específicas de Matemática para o Ensino Fundamental demonstra o lado racional dos números, é possível que o professor compreenda a importância desta área do conhecimento para a construção de um espaço mais social e menos díspare. Duas competências, mais especificamente demonstram isto. A competência de número 07 demonstra que o uso da Matemática objetiva discutir soluções para problemas de urgência social, em tempo que esta área de conhecimento permeia também a busca por princípios éticos, democráticos, solidários e sustentáveis.

A competência de número 08, ao demonstrar a importância da cooperação, coletividade e busca de soluções de diversos problemas, pode ser vista também numa perspectiva ambiental. A depender do profissional que trabalha com esta área do conhecimento, as situações problemas apresentadas aos alunos poderão contribuir bastante para a formação destes estudantes. Nas competências de números 02, 03 04, 05 e 06 não se percebe claramente uma preocupação direta com as questões sociais. De toda forma, um profissional preocupado com as questões ambientais, pode demonstrar através de várias questões matemáticas, as mudanças sociais que devem ocorrer.

Acredita-se, além disto, como é reconhecido a partir da competência de número 01, que é importante reconhecer a Matemática como uma ciência criada pelos homens, pensada em diferentes tempos e espaços, que deve contribuir para soluções de problemas. E sabe-se que a questão social urge como um problema ambiental, necessitando de reflexões e ações para uma menor disparidade.

### **3.3. A educação ambiental e as competências específicas de ciências da natureza para o ensino fundamental**

De todas as áreas do conhecimento, as de Ciências da Natureza, ao lado das Ciências Humanas, até mesmo pela especificidade, é a que está mais claramente voltada para as questões ambientais. São oito as competências específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental:

## Competências específicas de ciências da natureza para o Ensino Fundamental

1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, com-

preendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.

8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 324)

A leitura destas oito competências permite compreender como esta área do conhecimento colabora para a formação de um sujeito respeitoso consigo e com os outros. Colabora para que o ser humano reconheça que a diversidade não deve significar disparidade e que a evolução e manutenção da vida, em todos seus aspectos é permeada por uma preocupação apoiada em uma formação baseada na sustentabilidade nos mais variados sentidos.

As oito competências direcionam para uma preocupação com as transformações naturais, transformações estas muitas vezes ocorridas a partir das ações humanas e pelo sistema econômico que permeia a sociedade. De igual maneira, estas competências demonstram a necessidade de conhecimentos científicos e tecnológicos que se direcionem não somente para o desenvolvimento econômico, mas também social.

Estas competências se integram, demonstrando que o desenvolvimento tecnológico e científico pode também promover desequilíbrios naturais e sociais. Um professor ou uma professora ao trabalhar esta área de conhecimento de maneira fragmentada ou unida a outras áreas, tem a possibilidade de debater, a partir destas competências sobre a manutenção da vida no planeta Terra. Manutenção esta que deve ser pensada de maneira global, numa EA que veja que o meio físico pode ser impactado positiva ou negativamente, a partir das relações estabelecidas na sociedade.



### **3.4. A educação ambiental e as competências específicas de ciências humanas para o ensino fundamental**

Conforme salientado, juntamente com as Ciências da Natureza, as Ciências Humanas apresentam uma preocupação mais direta com as questões ambientais. Discutidas a partir da Geografia, Filosofia, História e Sociologia, são sete as competências desta área do conhecimento:

Competências específicas de ciências humanas para o Ensino Fundamental

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e

promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Embora a palavra ambiente e/ou suas variáveis não estejam claramente demonstradas nas sete competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, até mesmo uma leitura superficial permite compreender a responsabilidade desta área do conhecimento para a formação de um sujeito ecológico. Neste sentido, percebe-se que esta área do conhecimento vai ao encontro de Guattari (1990) que compreende não ser possível pensar em uma única ecologia, à medida que refletir sobre o ambiente é sensibilizar-se, sobretudo pelas questões estabelecidas nas relações entre os diversos grupos sociais.

Desta forma, é possível identificar em algumas palavras ou expressões apresentadas no decorrer das competências uma preocupação ambiental holística. Neste sentido, atenta-se para algumas destas expressões: “compreender a si e ao outro”; “respeito à diferença”; “posicionar-se diante dos problemas”; “intervenção humana na natureza”; “acolhimento e valorização da diversidade”; “direitos humanos e a consciência ambiental”; “protagonismo voltado para o bem comum” entre outras expressões que são claramente voltadas para as questões ambientais.

Neste sentido, percebe-se a necessidade de reconhecer nas ciências humanas, a formação do ser humano em todas as duas complexidades. Ela estimula a formação ética, ao mesmo tempo que possibilita o fortalecimento dos valores sociais no respeito ao meio ambiente e à própria coletividade.

### **3.5. A educação ambiental e as competências específicas de ensino religioso para o ensino fundamental**

Pensar em Ensino Religioso em um país considerado um estado laico desde o final do século XIX é à primeira vista contraditório. Porém a educação religiosa apresentada pela BNCC objetiva proporcionar conhecimento sobre a diversidade religiosa do país, ao mesmo tempo que também objetiva demonstrar a necessidade de respeito à liberdade de consciência e de crença. Objetiva ainda contribuir para o diálogo entre a pluralidade de ideias e para os princípios éticos.

Neste sentido, são apresentadas seis competências específicas para o Ensino Religioso:

Competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. (BRASIL, 2017, p. 437)

A análise destas seis competências deve buscar auxílio na história da humanidade, quando esta mostra quantas submissões, guerras e atos absurdos de violência ocorreram e ocorrem em nome de uma determinada religião. Desta forma, pode-se compreender também a importância de desde a mais tenra idade, discutir como o respeito à diversidade é também uma questão de preocupação com o meio ambiente.

Embora todas as competências específicas do Ensino Religioso se direcionem para a preocupação com as questões ambientais, a competência três demonstra sinteticamente o que deve ser uma EA: “Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida” (BRASIL, 2017, p. 437). Sem dúvida, o cuidado de si, o cuidado do outro, do que é comum e do espaço físico é uma expressão de valor à vida em seu mais amplo significado.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Foi objetivo deste artigo identificar nas competências específicas das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, as questões ambientais apresentadas pela BNCC. Acredita-se que uma análise bem mais intensa poderia ser feita, caso fossem analisadas em cada componente curricular que compõe a área, as habilidades. E neste sentido, compreende-se a limitação deste artigo.

De toda forma, foi possível identificar que ainda prevalece uma responsabilidade maior das Ciências Humanas, das Ciências da Natureza e até mesmo do Ensino Religioso, em relação às questões ambientais. Neste sentido foi possível inferir também que a questão ambiental, embora ainda seja pensada por muitos como a relação do homem com a natureza, deve ser pensada como um organismo vivo. Cada vez mais é importante entender a EA enquanto possibilidade de pensar as relações sociais estabelecidas, visto que as relações com o espaço físico estão diretamente relacionadas com a economia e as relações sociais.

Acredita-se que a leitura deste artigo por profissionais da educação poderá contribuir para a percepção da importância de cada vez mais, ser materializada a EA nas escolas, nas mais diversas formas: Seja a partir de um componente curricular ou da relação entre estes componentes. Neste sentido, percebe-se que, embora a BNCC não expresse como os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais, que de maneira separada apresentava a educação ambiental como tema transversal, é possível ocorrer uma EA de qualidade a partir da BNCC e da preparação contínua dos professores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

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

GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

# O ENSINO DE TABUADA ATRAVÉS DE JOGOS PARA OS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTALII – ITAPEMIRIM/ES

*Keila Arcanjo Freitas  
Jocitiel Dias da Silva*

---

## 1. INTRODUÇÃO

No contexto escolar, a matemática tem sido a disciplina que mais reprova e muitos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem. Na minha trajetória escolar exatamente na 4ª série tive uma professora que foi a inspiração para que viesse a fazer Licenciatura em Matemática, pois descobri que para mim, era uma disciplina tão fácil, mas apresentava algumas dificuldades, principalmente em divisão por um processo extenso, e ela fez a diferença no meu processo de aprendizagem matemática.

A aprendizagem da Matemática está direcionada efetivamente ao educador, sendo o valete da situação, ou seja, ele é o principal agente formador do educando, tornando-o crítico, questionador e autônomo. Para conseguir a atenção dos alunos, é preciso empregar palavras, ou seja, esqueça aquela aula tradicional. Mostre os conteúdos fazendo uso de muito diálogo e abra espaço para a participação dos estudantes. O professor deve estimular no aluno o raciocínio crítico para que eles aprendam a valorizar seus argumentos e justificar suas respostas. A prática da matemática é sempre útil no cotidiano de uma pessoa, pois para administrar contas tem que haver conceitos matemáticos. A matemática não é só cálculo ela desenvolve novos conhecimentos como problemas científicos e tecnológicos.

O aprendizado no Ensino Fundamental II deve identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo a sua volta: O estímulo, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas; Fazer observações de sua realidade em

relação aos aspectos quantitativos e qualitativas, com o uso dos conteúdos dos matemáticos; Resolver situações problema adotando estratégias variadas.

Portanto, esta pesquisa é sobre “O Ensino da Matemática através de Jogos de Tabuada para os Alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II”, que é um período de transição do 5º ano do Ensino Fundamental I para o 6º ano do Ensino Fundamental II em que o aluno geralmente passa a ter um professor específico para cada disciplina.

É preciso refletir sobre o desenvolvimento da matemática em sala de aula, demonstrando sua contextualização no cotidiano dos alunos, propiciando uma aprendizagem significativa, lúdica, prática e de acordo com a realidade social do aluno, pois, por exemplo, citando a tabuada, de acordo com Dani; Guzzo (2013, p.2): “É incontestável que muitas vezes o aprendizado da tabuada torna-se algo mecânico e desgastante.”

Neste contexto, esse estudo, visa pesquisar sobre o seguinte Problema: Como o lúdico pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem da tabuada e despertar nos alunos o interesse pela matemática?

Pesquisar, estudar e discutir sobre a tabuada com a ótica de que antes de decorá-la, é ter a compreensão da mesma através de atividades que façam a relação entre os números e as propriedades da multiplicação, com a aplicação dos jogos no aprendizado, promovendo na sala de aula a articulação entre teoria e a prática.

## **O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO**

O processo ensino e aprendizagem da Matemática têm inúmeros desafios, exigindo dos professores que desenvolvam competências, que despertem o interesse dos alunos, que busquem romper os paradigmas de uma disciplina difícil e hoje, mais do que nunca, que lidem com a tecnologia em sala de aula.

Daí, a importância de se repensar o fazer pedagógico do professor de Matemática em sala de aula em relação ao conteúdo de como é aplicado, para assim,

promover na sala de aula situações que possa contribuir com o entendimento e construção dos conceitos matemáticos e aprimorarem o raciocínio lógico. As autoras Castejon; Rosa (2017, p.5-6) afirma que:

[...] para uma maior reflexão sobre o ensino-aprendizagem da Matemática nos tempos atuais [...] disseminar suas reflexões, ideias e aprendizados de forma a contribuir para a melhoria no processo ensino-aprendizagem e produção do conhecimento. [...] proporcionar uma nova visão sobre os problemas surgidos no cotidiano escolar, surgem alternativas para conseguir maior qualidade e excelência na sala de aula. [...] pode contribuir no processo de desenvolvimento de aprendizado da matemática em sala de aula e para a melhoria de qualidade do ensino no Brasil.

Nesta perspectiva abordaremos sobre a Matemática: seu significado, sua trajetória no processo de ensino e aprendizagem, o seu fracasso e as possibilidades de uma aprendizagem significativa através da utilização da tabuada de forma lúdica, primando para o desenvolvimento cognitivo. Tendo em vista que o aluno terá contato com jogos e aplicações práticas que facilitarão o ensino da matemática e contribuirá também para o aprimoramento da concentração.

A escola sempre foi uma instituição voltada para a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo de sua história. Este modelo de educação escolar atendeu às necessidades de uma época em que a escola era a detentora do saber e o professor era o transmissor de todo o conhecimento. Tinha como características o aprendizado da leitura, escrita, resolução de cálculos matemáticos na memorização dos conteúdos gerais, bem como a falta de dinamismo nas aulas e a priorização da disciplina para o sucesso da aprendizagem.

Porém, atualmente, com o avanço da tecnologia, os alunos podem obter muitas dessas informações fornecidas pela escola por meio do simples acesso à internet. Isso não significa que a escola tenha perdido sua missão no processo de ensino, mas é preciso restabelecer um novo papel para a escola e para o professor



(CARBONELL, 2002 apud CAMARGO; DAROS, 2018). Seu modelo educacional exige que a escola reconheça que, além de proporcionar oportunidades de aprendizagem e formação do indivíduo, ela permite o desenvolvimento integral do aluno, conforme definido pelos quatro pilares da educação estabelecidos pela Unesco.

Para o desenvolvimento integral do aluno, Camargo e Daros (2018) defendem o uso de metodologias ativas como uma prática de métodos pedagógicos capaz de desenvolver a formação do sujeito criativo, crítico, reflexivo, colaborativo que trabalhe em grupo e esteja apto a resolver problemas reais. A escola ainda é entendida como instituições que constituem o espaço de uma sociedade do conhecimento, capaz de acompanhar o desenvolvimento contemporâneo. Sua função é não apenas proporcionar a simples disseminação do conhecimento, mas também ter senso de responsabilidade social, pois tem a função de orientar e ajudar o aluno a refletir, compreender e mudar sua realidade.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa visou explorar os caminhos investigativos sobre O Ensino da Matemática através de Jogos de Tabuada para os Alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental por meio de um estudo crítico - reflexivo – colaborativo, cujo objetivo principal é compreender a importância do uso de jogos pedagógicos como ferramenta que contribui para o processo de aprendizagem da matemática.

Ela teve como adoção a metodologia qualitativa que explorou os caminhos investigativos onde buscou compreender quais as possibilidades e potencialidades do “Ensino da Matemática através de jogos de tabuada para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II”. De acordo com Amado (2015, p. 57-58):

Investigação qualitativa consiste numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas, realizada por indivíduos teórica, metodológica e tecnicamente informados e treinados para o feito. Esta pesquisa tem como objetivo junto dos sujeitos a investigar (amostras não estatísticas, casos indivi-

duais e casos múltiplos) a informação e a compreensão (o sentido) de certos comportamentos, emoções, modos de ser, de estar e de pensar; modos de viver e de construir a vida; trata-se de uma compreensão que se deve alcançar tendo em conta os contextos humanos (institucionais, sociais e culturais) em que aqueles fenómenos de atribuição de sentido se verificam e tornam únicos [...].

Esse estudo foi pautado precisamente no procedimento metodológico que iniciou com estudos e revisão bibliográfica de autores que abordam sobre as temáticas enfatizadas no referencial teórico, visando com isso, revisão de literatura e a aquisição de fundamentação teórica, pois:

Trata-se de estratégia de pesquisa necessária para a condução de qualquer pesquisa científica. Uma pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, enciclopédias, dicionários, jornais, sites, CDs, anais de congressos etc. Busca conhecer, analisar e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema. A pesquisa bibliográfica é um excelente meio de formação científica quando realizada independentemente – análise teórica – ou como parte indispensável de qualquer trabalho científico, visando à construção da plataforma teórica do estudo (MARTINS; THEÓPHILO, 2016, p. 52).

Para alcançar os objetivos da pesquisa, foi utilizado o instrumento questionário (Apêndice A). De acordo com Andrade; Moraes (2018, p.179), o:

[...] uso do questionário, como técnica de coleta de dados, vale destacar a obtenção de grande número de dados, atinge um maior número de pessoas simultaneamente, maior abrangência geográfica, obtenção de respostas mais precisas e com maior liberdade em razão do anonimato, maior segurança pela ausência de identificação, menor risco de distorção em razão da falta de influência do pesquisador, em

decorrência da natureza impessoal do instrumento resultará mais uniformidade na avaliação e proporciona a obtenção de resposta que materialmente seriam inacessíveis [...].

Esta pesquisa teve como lócus 3 (três) escolas: EMEIEF “Elvira Meale Lesqueves”, EMEIEF “Magdalena Pisa” e EMEIEF “Pedro Siqueira”, situadas no município de Itapemirim, que fica no Sul do Estado do Espírito Santo. Ele surgiu em 1539 com a fazenda do Sr. Pedro da Silveira que foi progredindo e somando a novas fazendas, com a concessão de sesmarias no final do século XVIII e início do século XIX.

Em 1771 a Freguesia foi criada com a denominação da Nossa Senhora do Patrocínio, por Carta Régia e era subordinada a Vila de Guarapari. Em 27 de julho de 1813, através de Alvará, a Freguesia de Nossa Senhora passou a chamar Itapemirim. Em 27 de junho de 1815 foi elevada à categoria de vila com a denominação de Itapemirim, sendo desmembrado da Vila de Guapimirim, mas sua sede na Vila de Itapemirim instalou-se em 7 de julho de 1873 quando foi criado o distrito de Barra de Itabapoana e anexado ao município de Itapemirim.

A região se tornou importante devido as grandes propriedades agrícolas que eram produtoras de cana-de-açúcar, além da posição estratégica da Vila de Itapemirim, que servia de porto escoadouro da produção, unindo as praias de Vitória ao Rio de Janeiro e também a ligação com o interior com a estrada do Rubim na Serra do Castelo.

Em 1852 o porto de Itapemirim era ligado por navegação regular a vapor com os municípios de Anchieta (Benevente), Guarapari, Vitória, Santa Cruz, São Mateus e Caravelas na Bahia. Ele fazia exportação de açúcar, aguardente e café da região. Porém, com a decadência do açúcar surgiu a vila de Cachoeiro de Itapemirim, que foi emancipada.

Assim, o município de Itapemirim reduziu-se a uma faixa costeira, iniciando um processo lento de decadência, devido ao açúcar não ter mais representação

econômica, sendo que era a região do café, que estava gerando riqueza, mas estava toda anexada ao município de Cachoeiro de Itapemirim.

No ano seguinte, o capitão Henrique Deslandes obteve a concessão para que pudesse fazer a exploração da navegação que iniciou em 3 de abril de 1876 a vapor entre o porto de Itapemirim e Cachoeiro de Itapemirim, devido a necessidade de exportação do café que era produzido no interior, usando para tal, quatro vapores que depois foi acrescido de mais quatro outros, sendo um somente para passageiros.

No início do século XX, iniciou-se a construção da Estrada de Ferro Itapemirim, que ligava o Porto da Barra do Itapemirim até a Usina Paineiras devido o desmatamento do vale, fazendo com que o Rio Itapemirim, face ao assoreamento do seu leito, apresentasse dificuldades para a navegação.

Em 1920 foi construída a estrada de ferro de Paineiras até Cachoeiro de Itapemirim, o porto da Barra de Itapemirim, que era o principal e único fator de riqueza no município foi desativado. Em 1928 foi construída Estrada de Ferro do Litoral, ligando Rio Novo do Sul a Paineiras e da Estrada de Ferro Itapemirim.

Porém, a Estrada de Ferro do litoral perdeu sua razão de ser, sendo extinta devido a abertura rodoviária ligando Cachoeiro ao Rio de Janeiro e à Vitória, via Rio Novo. Com isso, o Município de Itapemirim ficou isolado do desenvolvimento, mas com as aberturas de estradas, ele foi reintegrado ao progresso regional.

Hoje, a economia local é em torno da cana-de-açúcar, a pesca e o leite. Possui uma das maiores empresas de exportação do Brasil denominada “Atum do Brasil” no distrito de Itaipava, que beneficia mais de 2000 famílias através da pesca, e a usina Paineiras com o beneficiamento da cana-de-açúcar.

Os sujeitos da pesquisa foram os 6 (seis) professores de Matemática que atuam nas turmas de 6º ano das referidas escolas, os quais aplicamos o instrumento questionário de forma *online* em virtude da pandemia causada pelo: “Sars-CoV-2, o novo coronavírus, [...]”. Nem uma outra enfermidade transmissível viral produziu tamanho número de casos e óbitos, em tão curto

espaço de tempo, nos últimos 100 anos da história [...]” (BUSS; ALCAZAR; GALVÃO, 2020, p.5). Assim, tem exigido substituir o encontro presencial físico pelos meios digitais.

Este foi tabulado, analisado, interpretados e fundamentados conforme os teóricos descritos na pesquisa. Vale ressaltar que todas as informações pessoais foram confidenciais, respeito à ética acadêmica e não poderão ser utilizadas para objetivos diferentes do proposto na pesquisa, que é identificar, entender melhor e documentar como tem sido o olhar sobre os desafios de se aprender e ensinar a tabuada.

Neste contexto, seus resultados foram descritos de forma fidedigna nas suas análises. Martins (2017, p.10) afirma que: “Análise de dados busca transformar números em informação, em significado, em solução de problemas.” Estas serão de forma qualitativa.

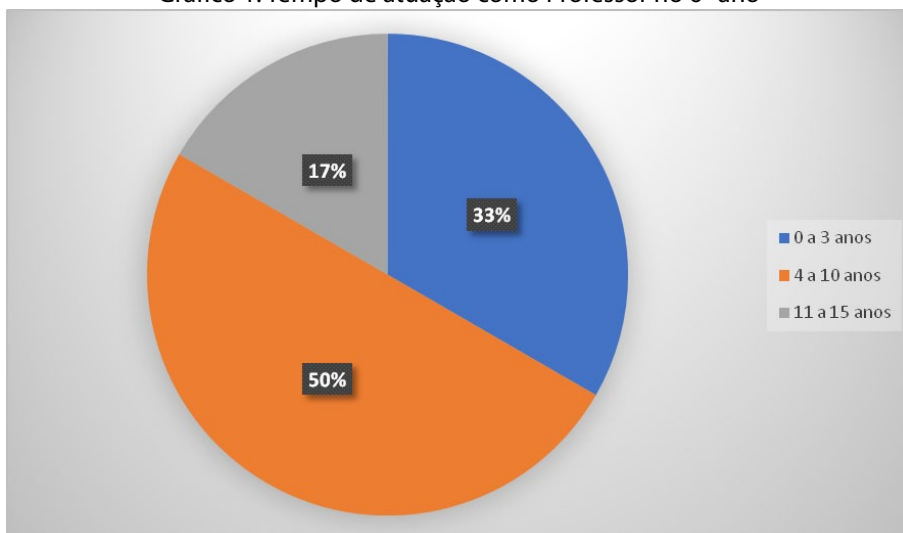
## **ANÁLISES E RESULTADOS DA PESQUISA**

Esta pesquisa foi realizada em 3 (três) escolas situadas na região das praias no município de Itapemirim – ES: EMEIEF “Elvira Meale Lesqueves”, EMEIEF “Magdalena Pisa”, EMEIEF “Pedro Siqueira”. A qual buscou obter a autorização por escrito das diretoras das referidas escolas que se propuseram a contribuir e concederam autorização.

Assim, os 6 (seis) professores de Matemática que atuam nas referidas escolas, foram os sujeitos da pesquisa, com os quais explicamos sobre a mesma. Tratou-se de uma pesquisa documental, e, por questões éticas eles foram denominados de Professor A, B, C, D, E e F.

A pergunta inicial foi em relação ao tempo que atuam como Professor de Matemática no 6º ano. Obtivemos dois professores que disseram ter de 0 a 3 anos, 3 (três) professores de 4 a 10 anos e 1 (um) professor afirmou possuir de 11 a 15 anos.

Gráfico 1: Tempo de atuação como Professor no 6º ano

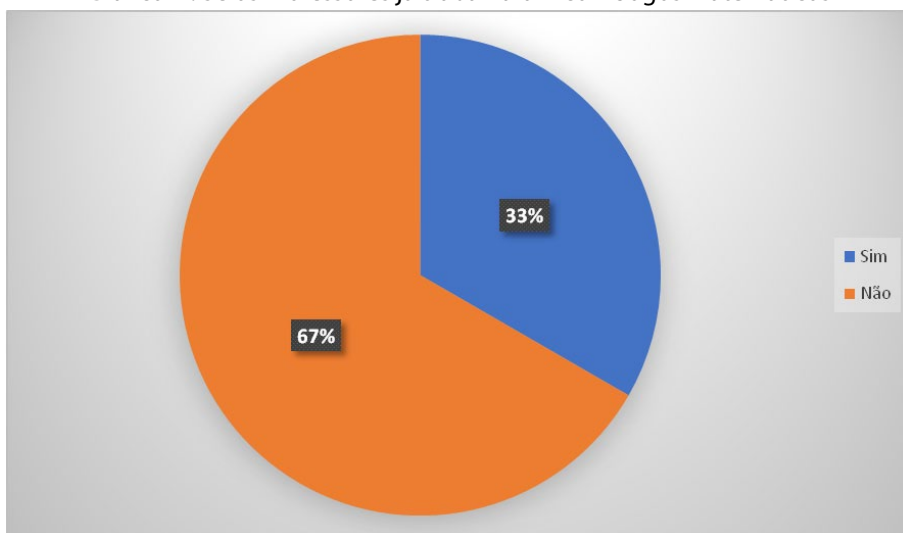


Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

Os dados oportunizaram perceber que a metade dos profissionais possui entre, 4 a 10 anos de magistério atuando no 6º ano do Ensino Fundamental II.

Em relação se os professores já trabalharam com jogos matemáticos em sua sala de aula, tivemos 2 (dois) respostas sim e quatro que disseram não.

Gráfico 2 : Se os Professores já trabalharam com Jogos Matemáticos

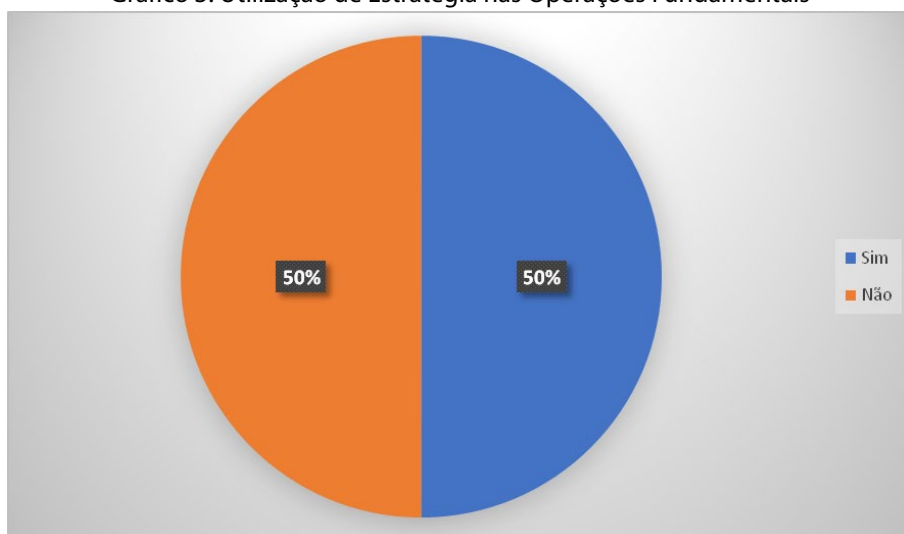


Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

Neste contexto, o Gráfico 2 mostra que mais da metade dos professores apesar de ter tempo de serviço na profissão afirmam não ter já trabalhados com jogos matemáticos em sua sala de aula. Assim, é necessário desenvolver um trabalho de sensibilização com os professores enfocando o jogo matemático como estratégia para o aprendizado da matemática, pois pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

Na sequência foi perguntado em relação à utilização de alguma estratégia especial para trabalhar o ensino das operações matemáticas fundamentais. Tivemos 3 (três) professores que disseram sim e 3 três que disseram não.

Gráfico 3: Utilização de Estratégia nas Operações Fundamentais



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

Os dados possibilitaram perceber que a metade dos professores afirmou utilizar de alguma estratégia especial para trabalhar o ensino das operações matemáticas fundamentais e outra metade não. Os autores Dani; Guzzo (2013, p.2) afirmam que: “É incontestável que muitas vezes o aprendizado da tabuada torna-se algo mecânico e desgastante. Para superação desta realidade, a ênfase do trabalho deve ser posta na construção dos conceitos.”

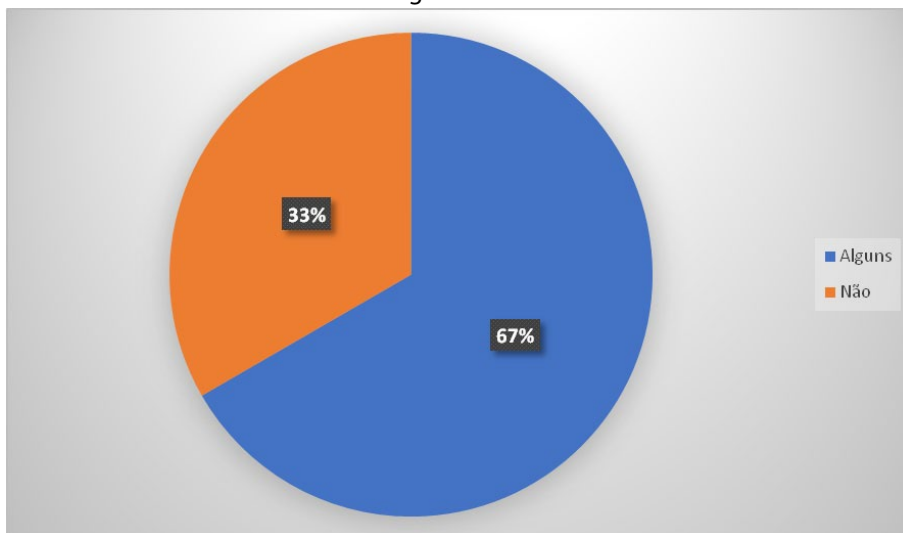
Em relação se a resposta à pergunta acima for sim, qual (quais) estratégias

utilizaram, tivemos as seguintes citações: Professor A: “Inserindo alguns jogos com operações matemáticas.” O Professor D colocou que se utiliza: “Algumas estratégias relacionando as situações problemas.” E, o Professor F mencionou que: “Faço uso dos jogos que vem no livro didático.”

Percebe-se, então, conforme exposto por eles que há uma necessidade de se incrementar a utilização dos jogos para se explorar e desenvolver a capacidade de refletir sobre os conceitos matemáticos, bem como explorar a tabuada relacionando os jogos a assuntos do dia- a- dia.

Dando continuidade, em relação a pergunta se seus alunos de um modo geral chegam no 6º ano dominando a tabuada, tivemos 2 (dois) professores que responderam não e quatro responderam alguns.

Gráfico 4: Os Alunos chegam no 6º dominando a Tabuada



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

Percebeu-se através dos dados que grande parte dos professores afirma que somente alguns alunos chegam no 6º ano dominando a tabuada. Segundo os autores Dani; Guzzo (2013, p.7):

Assim, se pretende encontrar maneiras diferentes, de trabalhar a tabuada, para ser bem apreciada e entendida. É urgente retomá-la como

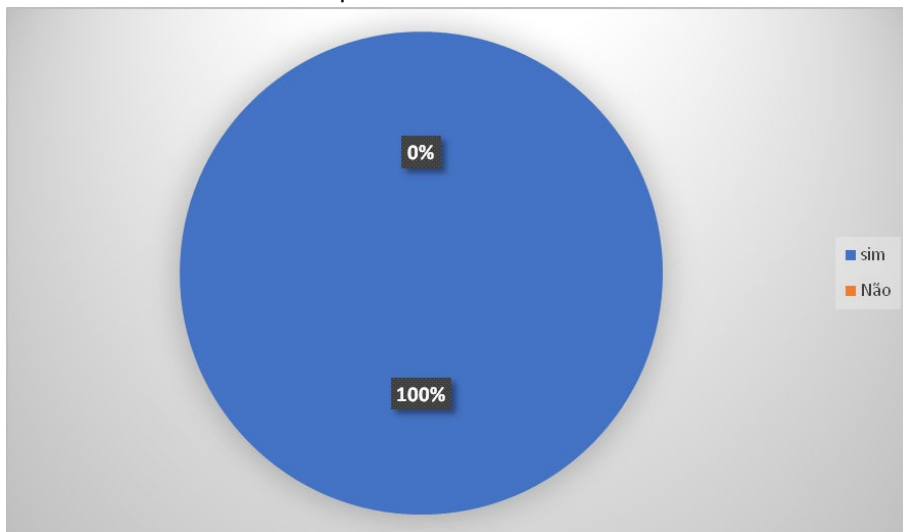


prioridade, já que chegou a ser vista como algo quase desnecessário e até obsoleto.

A tabuada se constitui em pré-requisito para o desenvolvimento de praticamente todos os conteúdos. A dificuldade de efetuar as operações que usam multiplicação e divisão aliadas à falta de interpretação do que se lê são um dos maiores problemas que os professores da disciplina de matemática enfrentam.

Em relação se os professores acreditam ser importante o aluno do 6º ano dominar a tabuada, obtivemos seis sim como respostas.

Gráfico 5: Importância do Domínio da Tabuada



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

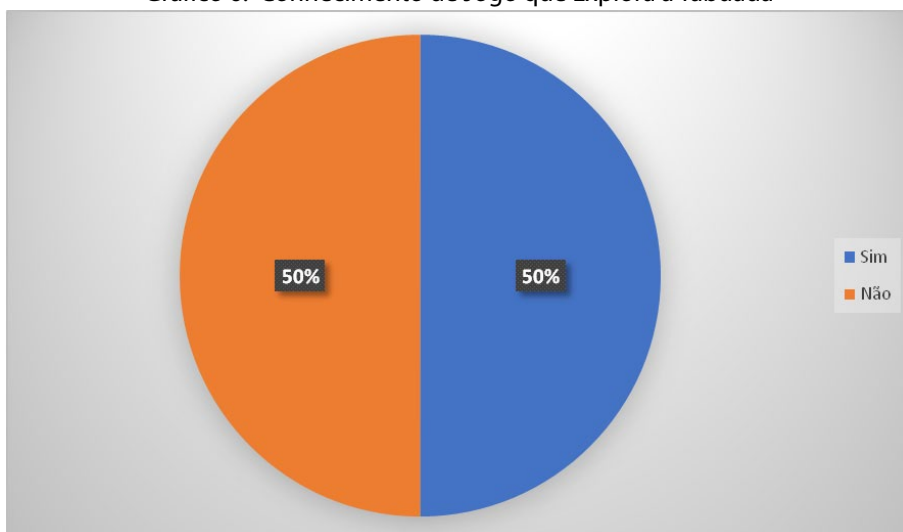
Os dados coletados possibilitaram perceber que os professores foram unânimes em afirmarem que acreditam ser importante o aluno do 6º ano dominar a tabuada. Mas sabemos que:

As matemáticas que estamos ensinando e como a estão ensinando é obsoleta, inútil e desinteressante. Ensinar ou deixar de ensinar essa matemática dá no mesmo. Na verdade, deixar de ensiná-la pode até ser um benefício, pois elimina fontes de frustração! [...] Nossa proposta é

ensinar uma matemática viva, uma matemática que vai nascendo com o aluno enquanto ele mesmo vai desenvolvendo seus meios de trabalhar, a na qual ele está agindo (D'AMBROSIO apud DANYLUK, 2002, p.227).

Foi solicitado aos professores que respondessem se eles conhecem algum jogo que explora a tabuada. Tivemos três professores que responderam sim e 3 (três) que responderam não.

Gráfico 6: Conhecimento de Jogo que Explora a Tabuada



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

Observou-se nos dados que houve um empate nas opiniões dos professores sobre conhecimento de jogos que exploram a tabuada. Porém há certa contradição quando comparamos com o gráfico 2 em que aborda se os professores já trabalharam com jogos matemáticos em sua sala de aula. Mas, sabemos que os jogos:

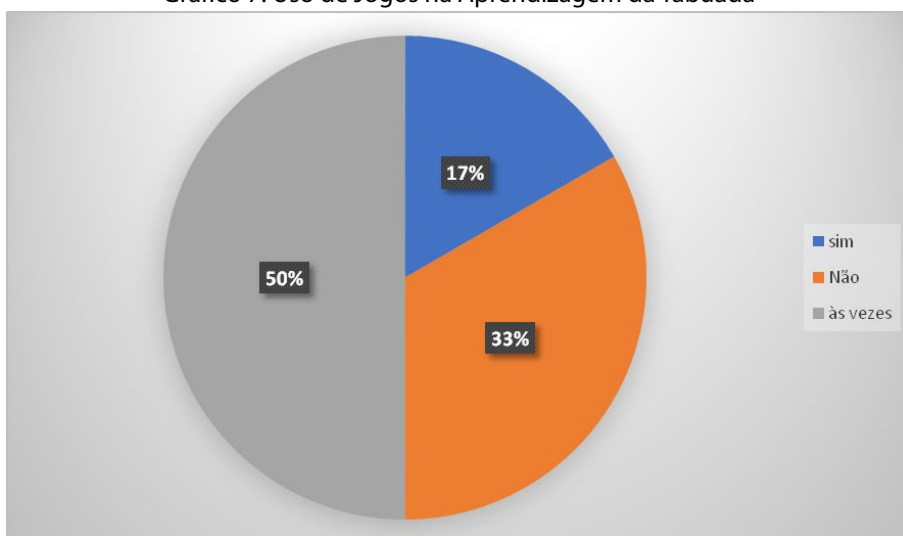
[...] no ensino da matemática é um recurso pedagógico que tem apresentado bons resultados na compreensão dos conteúdos pelos alunos, uma vez que permite aos mesmos compreenderem tais conteúdos de uma forma diferenciada, além de gerar no ambiente a socialização, a participação e o desenvolvimento de métodos para a resolução de situações – problemas. Ainda é necessário salientar que quando bem

preparados, tornam-se uma ferramenta eficaz para a construção do conhecimento matemático. (FILHO; SILVA, 2016, p.2).

Diante do exposto, fica nítida a necessidade de desenvolvimento de um trabalho com atividades lúdicas com os professores, pois sabemos que ela é uma alternativa para despertar o interesse dos alunos e desenvolver o seu raciocínio lógico, interação, criatividade e a autonomia.

Em relação à pergunta concernente se faz uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem da tabuada, tivemos um professor que disse sim, 2 (dois) professores disseram não e 3 (três) disseram às vezes.

Gráfico 7: Uso de Jogos na Aprendizagem da Tabuada



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

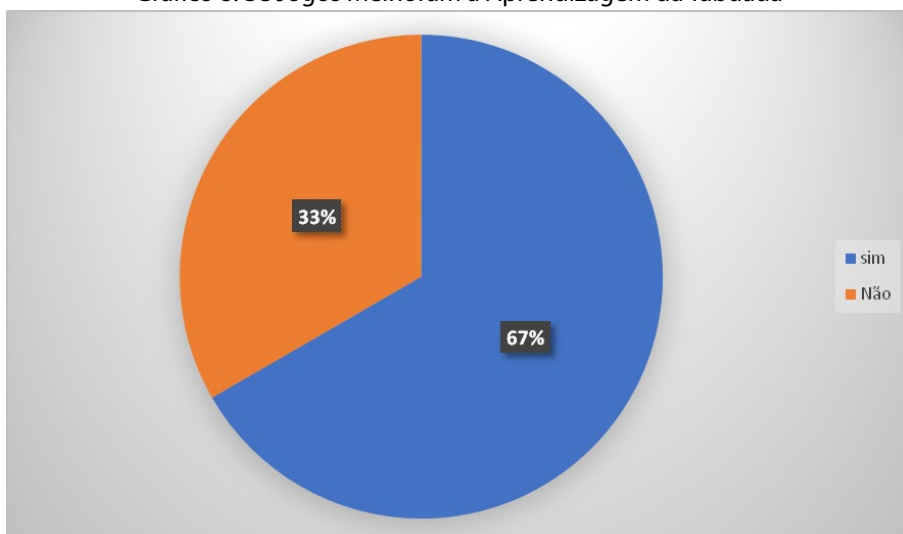
Os dados nos mostram que a metade dos professores afirma utilizar às vezes jogos no Processo de Ensino e Aprendizagem da Tabuada e um número significativo afirmam não fazer uso de jogos. O que nos mostra a necessidade de promover atividades com jogos no processo de ensino e aprendizagem da tabuada. De acordo com Dani; Guzzo (2013, p.2):

Na proporção em que se manifestam as dificuldades na aprendiza-

gem do conteúdo da multiplicação, surge também a necessidade de intervenção pedagógica, que amparem tanto os professores em sua prática docente, quanto os alunos na construção desse conhecimento matemático. Nessa perspectiva, os jogos matemáticos utilizados no ambiente escolar como recurso pedagógico, podem promover um processo ensino-aprendizagem mais eficaz, permitindo trabalhar a tabuada de uma forma mais atrativa e desafiadora para o aluno.

Questionados que quando faz uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem de tabuada vê alguma melhora, tivemos 4 (quatro) professores que disseram sim e dois que disseram não.

Gráfico 8: Se Jogos Melhoram a Aprendizagem da Tabuada



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

Diante dos dados percebemos que a maioria dos professores acha, que quando faz uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem de tabuada veem alguma melhora. Porém percebemos uma contradição quando comparamos com os gráficos 6 e o 7 que nos mostram “Se Conhecem Algum Jogo que Explora a Tabuada” e o que “Faz Uso de Jogos no Processo de Ensino e Aprendizagem da Tabuada”. Freire (1980, p. 52) afirma que:

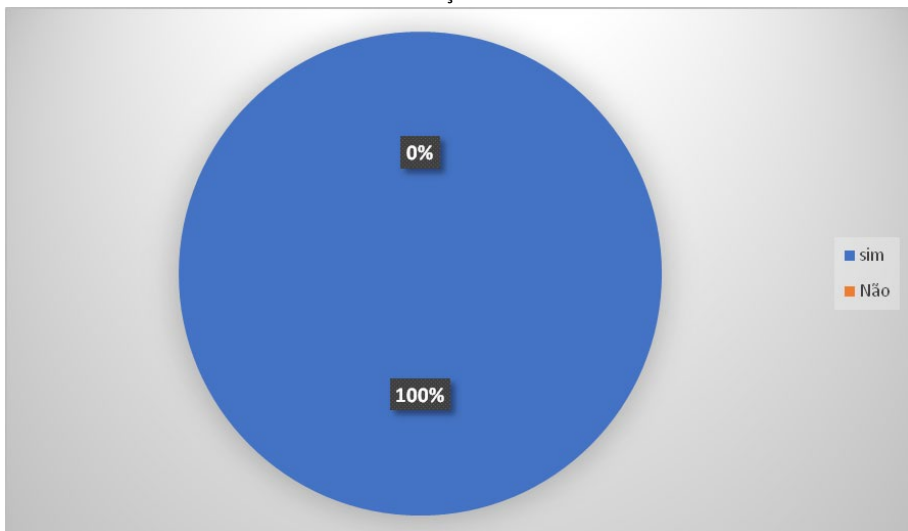
O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento experiencial), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.

Se  $4 \times 4$  são 16, e isto só é verdade num sistema decimal, não há de ser por isto que o educando deve simplesmente memorizar que são 16. É necessário que se problematize a objetividade desta verdade em sistema decimal.

De fato,  $4 \times 4$ , sem uma relação com a realidade no aprendizado, sobretudo de uma criança seria uma falsa abstração. Uma coisa é  $4 \times 4$  na tabuada que deve ser memorizada, outra coisa é  $4 \times 4$  traduzidos na experiência concreta: fazer quatro tijolos quatro vezes. Em lugar de memorização mecânica de  $4 \times 4$  impõe-se descobrir sua relação com um que fazer humano.

Finalizando, os professores foram questionados se acreditam que a utilização de um manual de atividades matemáticas lúdicas para ser utilizado pelos professores de matemática dos 6º anos do Ensino Fundamental II para uma aprendizagem da tabuada. E, tivemos 6 (seis) respostas sim.

Gráfico 9: Acreditam na Utilização de um Manual de Atividades



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

O que se pôde analisar é que todos os professores acreditam na importância de um manual de atividades matemáticas lúdicas para ser utilizado nos 6º anos do Ensino Fundamental II para uma aprendizagem da tabuada. Portanto:

Uma vez compreendidos os fatos fundamentais, os professores precisam criar condições para que o aluno compreenda realmente, e não apenas decore. O aluno precisa perceber que a matemática está presente no nosso dia a dia e cabe ao professor aproveitar-se dos fatos cotidianos e transformá-los em momentos significativos para a compreensão dos diversos conceitos. Nesse sentido, a aprendizagem da tabuada por meio de atividades e jogos lúdicos, demonstra aos professores e alunos que a matemática pode ser aprendida através da brincadeira. (DANI; GUZZO, 2013, p.3).

Assim acreditamos na importância de um manual que busque despertar no aluno o interesse, gosto e curiosidade nas realizações das atividades que envolvem a tabuada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou realizar uma discussão sobre “O Ensino de Tabuada através de Jogos para os Alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II – Itapemirim/ES”, que possibilitou compreender a importância do uso de jogos pedagógicos como ferramenta que contribuem no processo de aprendizagem da tabuada.

Prosseguindo, esses dados foram mapeados para a realização da discussão dos mesmos buscando a constatação dos objetivos propostos e com os teóricos que fundamentam esta pesquisa, tendo como meta gerar resultados a partir dos significados dos elementos caracterizadores dos estudos.

Evidenciamos que os jogos são essenciais para o ensino da Tabuada nas aulas de matemática como uma forma de promover uma melhor compreensão da mesma e sua aplicabilidade interligando com a realidade dos mesmos, porém, deve ser utilizada de forma lúdica, objetiva, planejada e concisa.

O estudo oportunizou, também, reflexões sobre a necessidade de resenificar a prática pedagógica docente em relação ao processo de ensino e aprendizagem da tabuada no 6º ano do Ensino Fundamental II uma vez que se percebeu que os alunos chegam sem domínio e sem construção do conhecimento da tabuada, o que tem refletido no seu desenvolvimento cognitivo e nas resoluções das atividades matemáticas.

Neste contexto, os resultados da pesquisa mostram que o ensino de tabuada através de jogos contribui como uma estratégia didática no processo de ensino e aprendizagem no 6º ano do Ensino Fundamental possibilitando assim, que o trabalho pedagógico do professor de Matemática se torne mais interessante, participativo, criativo e interativo, oportunizando aos alunos discussões construtivas, troca de experiências, de forma a proporcionar a construção do seu conhecimento matemático.

Assim, percebeu-se que os jogos são instrumentos pedagógicos importantes em sala de aula, cabendo aos professores fazerem uso dos mesmos, de forma que proporcione a construção do conhecimento dos alunos, além de conseguir mostrar o real sentido da tabuada.

Portanto, essa pesquisa evidenciou que a tabuada está presente no cotidiano das pessoas e ela é uma importante ferramenta para o processo ensino e aprendizagem da Matemática. Porém não podemos negar que cruzando as informações, identificamos algumas contradições entre alguns dados dos professores, que devem ser levados à reflexão, como nos dizem os autores Filho; Schuhmacher (2017, p. 563): “A possibilidade de interpretar as dificuldades dos professores a partir dos obstáculos percebidos [...] mostrou a necessidade de investigar qual é a relação dos professores com essas tecnologias em sala de aula.”

Esta pesquisa também oportunizou uma análise crítica referente às práticas pedagógicas do ensino e aprendizagem de tabuada através de Jogos nas respostas dos professores, comprovando que ela influencia diretamente na relação do processo ensino e aprendizagem da Matemática, porque é indispensável para os alunos no seu cotidiano.

Em virtude de ser um Mestrado Profissional, foi elaborado o Produto Final em forma de um manual de atividades matemáticas lúdicas para ser utilizado pelos professores de Matemática dos 6º anos do Ensino Fundamental II para uma aprendizagem da tabuada de forma significativa, contendo jogos matemáticos que envolvam a tabuada, onde servirá de referência aos professores, para que os mesmos possam trabalhar de forma diversificada e lúdica, os jogos auxiliando assim os educandos em sua compreensão dos conteúdos de forma significativa com inúmeras sugestões de atividades aplicáveis nas práticas pedagógicas do professor de Matemática.

Este Produto Final enfatiza o uso de jogos, a utilização de situações problemas e atividades contextualizadas como estratégias facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem da matemática de forma a proporcionar um ensino com sentido para os alunos.

Atualmente tem ganhado força por se tratar de uma alternativa na busca de sanar as deficiências no ensino e facilitar a assimilação e a fixação dos conceitos por parte dos alunos.

Vale ressaltar que para se colocar em prática, exigirá do professor, planejamento, para que possa elaborar suas aulas com um passo a passo para que o aluno realmente possa acompanhar e realizar os jogos propostos sem perder o foco e alcance o objetivo proposto para a aula e do conteúdo que é a aprendizagem da tabuada, buscando assim, reconhecer que o aluno deve participar ativamente, trocar experiências com os demais, na construção da melhoria do seu processo ensino e aprendizagem na sala de aula.

Assim, a proposta apresentada visa contribuir de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem da tabuada dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, promovendo a utilização de diversos jogos, pois precisamos tornar estes, um dos grandes recursos na realidade das nossas salas de aula com práticas de forma contínua e potencial, para que possamos realmente contribuir para uma aprendizagem matemática mais significativa e visando garantir uma educação de qualidade a todos os alunos.



Nesse sentido, por meio desta pesquisa, espera-se contribuir para o desenvolvimento de novas perspectivas relacionadas à prática pedagógica para o ensino da tabuada na Matemática de forma a que se permita ampliar as práticas pedagógicas para que se possam atender os alunos deste século XXI, contribuindo para que possam realmente construir conhecimentos.

Diante de tudo isso, esperamos o desenvolvimento de futuras pesquisas que promovam estudos e reflexões sobre a importância da tabuada no processo de ensino e aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental e a inserção de novas práticas pedagógicas aplicáveis no processo de ensino e aprendizagem dos alunos nesta referida disciplina estabelecendo sempre a relação entre o uso de jogos matemáticos e a aprendizagem da tabuada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, J. **A formação em investigação qualitativa: Notas para a construção de um programa.** In: COSTA, A.P.; SOUZA, F.N.; SOUZA, D.N. (org). **Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios.** 3. Ed. Ludomedia: Lisboa, 2015. P. 39-68.

ANHAIA, Jussara Aparecida Rentz de; CAMARGO, Daiana. **Brincando, brincando, aprendi a tabuada: reflexões acerca do lúdico no processo de aprendizagem da matemática, em salas de recurso.** [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_edespecial\\_uepg\\_jussaraaparecidarentzignacio.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uepg_jussaraaparecidarentzignacio.pdf). Acesso em 20 de abril de 2021.

BUSS, Paulo M.; ALCÁZAR, Santiago; GALVÃO, Luiz Augusto. **Pandemia pela Covid-19 e multilateralismo: reflexões a meio do caminho.** São Paulo: Estudos Avançados. Vol.34, nº99, maio/agosto, 2020.

CASTEJON, Marângela; ROSA, Rosemar. **Olhares sobre o ensino da matemática: educação Básica.** Uberaba – MG: IFTM, 2017.

DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil.** 2ªed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2002.

DANI, Vera Lucia; GUZZO, Sandro Marcos **A tabuada no contexto escolar: o processo de ensino-aprendizagem a partir do material manipulável e dos jogos pedagógicos.** IN **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE- artigos.** Paraná, v. 1, 2013.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares.** São Paulo: Livraria da Física, 2011.

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg; FILHO, José de Pinho Alves; SCHUHMACHER, Elcio. **As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação.** São Paulo: Bauru, Ciênc. Educ., v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017.

# AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DE CONTEÚDO AUDIOVISUAL PARA PROGRAMA DE ATIVIDADES FÍSICAS VOLTADAS À TERCEIRA IDADE

*Kleyton Corrêa Borges*  
*José Roberto Gonçalves de Abreu*

## INTRODUÇÃO

Devido ao avanço nas ciências da saúde, nutrição e bem-estar humano tem-se percebido que a população tem uma estimativa de vida mais longínqua. Uma pesquisa realizada por Alves (2019) indica que o número de idosos com 60 anos ou mais era de 202 milhões em 1950, passou para 1,1 bilhão em 2020 e estima-se que em 2100 chegue a 3,1 bilhões. Em termos relativos a população idosa de 60 anos ou mais representava 8% do total de habitantes de 1950, passou para 13,5% em 2020 e deve atingir 28,2% em 2100 (um crescimento de 3,5 vezes no percentual de 1950 para 2100).

Como parte de um processo natural da fisiologia humana, o envelhecimento pode ser compreendido como um processo dinâmico e progressivo, no qual há ocorrência de alterações funcionais, bioquímicas e morfológicas, e conseqüentemente, há uma diminuição da capacidade de adaptação homeostática às circunstâncias de sobrecarga funcional, alterando progressivamente o organismo e tornando-o mais propenso às agressões intrínsecas e extrínsecas (AGUIAR e LOPES, 2020).

Neste contexto, as quedas de idosos são atualmente uma das preocupações, pela frequência de ocorrência, quanto pelas conseqüências em relação à qualidade de vida. Dessa forma, a prevenção é importante no sentido de atenuar problemas secundários decorrente das quedas. Estudos como os realizados por Bento et al. 2010 têm mostrado que é possível reduzir a ocorrência de quedas em pessoas

mais velhas com a prática de atividades físicas programadas com predomínio de exercícios de fortalecimento, equilíbrio e coordenação motora.

A atividade física, comprovadamente, tem sido considerada como fator de melhora da saúde global do idoso, sendo o seu incentivo, uma importante medida de prevenção das quedas, oferecendo ao idoso maior segurança na realização de suas atividades cotidianas (BARBOSA, 2001). Além disso, o exercício proporciona aumento do contato social, diminui os riscos de doenças crônicas, melhora a saúde física e mental, garante a melhora da performance funcional e conseqüentemente, leva a uma maior independência, autonomia e qualidade de vida do idoso. (CHANLER, 2002).

Um estilo de vida ativo traz benefícios inquestionáveis à saúde com reflexo positivo na preservação da autonomia e independência de idosos, uma vez que contribui para o aumento do tônus muscular, para ganho de massa óssea, redução dos níveis de pressão arterial, glicose e colesterol, normalização do peso corporal e diminuição do stress, benefícios para todo o sistema cardiovascular, além de aumentar a flexibilidade e o equilíbrio, importantes na prevenção de acidentes tão comuns nesta faixa etária. (MANZINI FILHO et al., 2010).

Além disso, devido a facilidade de acesso a informação e disseminação de conteúdo via internet, a produção de um conteúdo específico em vídeo, para a população mais velha, que oriente sobre a melhor forma e benefícios da prática de atividades físicas é de grande importância, uma vez que a maioria dos vídeos que existem em mídias como *YouTube*, *Facebook*, *Whatsapp*, dentre outros, apenas ensinam simplesmente a forma de execução do exercício, mas não trazem uma explicação ou conceito dos benefícios produzidos por trás da realização daquela atividade física, de modo que o espectador possa aderir a uma filosofia de vida.

Envelhecer é um processo natural e inevitável da fisiologia humana, nesse sentido, cada vez mais tem-se buscado formas de promover a população um envelhecimento saudável. Em pesquisa realizada por Deponti e Acosta (2010), em um grupo amostral de 191 idosos, foi verificado pelos pesquisadores que dentre os fatores que os idosos consideram cruciais para um envelhecimento saudável,

fazer atividade física e ter uma boa alimentação são os mais importantes, seguidos de realizar atividades sociais, como viajar, dançar, passear.

Nesse sentido, a realização de atividades físicas é de grande importância não somente para um envelhecimento saudável, mas também é necessário para reduzir os efeitos de perdas de habilidades, capacidades e condicionamento físico-musculares que ocorrem com o processo de envelhecimento. Portanto, a realização de atividades físicas é comprovadamente eficaz (BENTO et al., 2010) para mitigar os riscos associados a perda dessas capacidades motora, de equilíbrio e muscular, e consequentemente, reduzir a ocorrência de quedas em idosos.

De acordo com dados de Camargos et al. (2020) com o aumento da população e a necessidade de oferecer melhores condições de vida, foram criados protocolos de exercícios para entender os diferentes efeitos da atividade física no desempenho físico ou em seus componentes e o que eles trazem como benefícios. Os autores relataram maior flexibilidade, menor tempo para o teste de coordenação e agilidade em um grupo de idosos que praticavam diferentes tipos de atividade física de intensidade moderada em comparação com um grupo de idosos que não praticava atividade física. Resultados semelhantes foram encontrados em um grupo de indivíduos mais velhos que combinaram treinamento de força com treinamento funcional por 12 semanas, tendo melhoria significativa na agilidade e força.

Entretanto, apesar de saberem da importância da prática de atividades físicas, muitos idosos não tem uma rotina recorrente de exercícios, pois muitos sentem-se excluídos dos grupos alvo do modelo de exercício atualmente praticado em academias e centros de treinamento. Segundo estudo realizado por Freire Junior e Tavares (2005) esse sentimento de exclusão ou de incapacidade desenvolve-se devido ao fato de muitos desses idosos já se encontra afastado da família, da sociedade, dos amigos, das relações nas quais sua história de vida foi construída.

O presente estudo tem como objetivo geral desenvolver um canal em mídia digital e de fácil acesso a população idosa por meio de plataformas disponíveis na internet. Além disso, teve-se como objetivos específicos criar um canal que é o

produto final desta dissertação na plataforma *Youtube* com conteúdo de educação física voltado para população acima de 60 anos. Verificar, por meio de questionários, a facilidade de acesso, a qualidade e satisfação com o conteúdo abordado no canal. Criar um conteúdo original e de curta duração com a função de orientar, apresentar exercícios físicos e alongamentos específicos para diminuição de quedas e da manutenção da autonomia funcional do idosos.

## **ENVELHECIMENTO E AS ALTERAÇÕES NO CORPO HUMANO**

O envelhecimento deve ser entendido como um processo natural da vida que traz consigo algumas alterações sofridas pelo organismo, consideradas normais para esta fase. Nesta fase da vida o idoso apresenta alterações fisiológicas, próprias da idade, uma maior fragilidade, debilidade entre os mesmos e dependência funcional, pois podem ser os mais acometidos por doenças e/ou pelo uso de medicamentos que levam à fraqueza muscular, confusão mental e tontura.

Os autores Papaléo Netto e Borgonovi, (2002, p. 44-59) definiram o envelhecimento e as alterações corporais ocasionadas por ele como o processo dinâmico e progressivo onde há modificações tanto morfológicas como funcionais, bioquímicas e psicológicas que determinam perda da capacidade de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, ocasionando maior vulnerabilidade e maior incidência de processos patológicos que terminam por levá-lo a morte.

Cordeiro (2002, p. 70), define a Capacidade Funcional como:

“[...] a manutenção total das habilidades físicas e mentais desenvolvidas ao longo da vida, necessárias e suficientes para uma vida com independência e autonomia”.

Enquanto, para Rebelatto (2007) a Capacidade Funcional está integrada ao grau de preservação da capacidade de realizar as atividades básicas de vida diária e o grau de capacidade para desempenhar atividades instrumentais de vida diária.

A queda em pessoas acima de 60 anos é muito frequente, chegando a ser considerado, antigamente, um fator natural do envelhecimento. É um acontecimento muito comum e suas consequências podem ser devastadoras, podendo levá-las à morte. Um estudo realizado por Stolt et al. (2020) indicou que no Brasil, as taxas médias de internação e de mortalidade devido a quedas foram respectivamente: 15,04 internações/100.000 habitantes/mês e 0,67 óbitos/100.000 habitantes/mês. Entretanto, não houve aumento do acesso de idosos às internações hospitalares no Sistema Único de Saúde (SUS) por todas as causas no Brasil (-0,04%; IC95% -0,11-0,02) e nem em suas regiões: Norte (-0,01%; IC95%: -0,07-0,04), Nordeste (-0,05%; IC95%: -0,13-0,02), Sudeste (-0,03%; IC95%: -0,11-0,04), Sul (-0,03%; IC95%: -0,09-0,01) e Centro-Oeste (-0,02%; IC95%: -0,06-0,01). Foram registrados 54.673 óbitos devido às quedas acidentais durante o estudo. A taxa de mortalidade geral aumentou em todas as regiões brasileiras e no Brasil, com presença de tendência crescente em todos os grupos etários nacionalmente. A região Sudeste foi a única com taxas de mortalidade maiores que as do Brasil, também com tendência crescente em todos os grupos etários.

As quedas são consideradas como acontecimento comum durante o processo de envelhecimento. Muitas vezes, elas estão relacionadas às atividades de vida diária simples, tais como: levantar-se ou sentar-se em uma cadeira, deitar numa cama, tomar banho, entre outros. Fatores ambientais também podem influenciar na perda do equilíbrio, como a falta de iluminação adequada, degraus inadequados, dentre outras.

Para Chaves et al., (2017, p. 500-501) a queda se dá em decorrência da perda total do equilíbrio, podendo estar relacionada à insuficiência súbita dos mecanismos neurais e osteomusculares envolvidos na manutenção da postura. Cair traz mudanças radicais à vida cotidiana do idoso, não só por diminuir ainda mais sua capacidade funcional, restringindo as atividades em geral, mas também, pelo temor da ocorrência de nova queda. A queda pode ser entendida como uma alteração involuntária da postura corporal ocasionada por fatores ambientais ou fisiológicos que possam comprometer o equilíbrio do indivíduo.

## CONCEITOS: ATIVIDADE E EXERCÍCIO FÍSICO

Segundo Martins e Sousa (2019) o exercício físico está definido na Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem (CIPE) como a realização do trabalho físico e voluntário dos sistemas musculoesquelético e respiratório para a melhoria da forma física, mobilidade e força. E a intolerância à atividade como um status comprometido: falta de capacidade ou energia para tolerar ou completar atividades.

De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2020) a atividade física é um comportamento que envolve os movimentos do corpo, que são feitos de maneira intencional. Desse modo, os movimentos involuntários, como respirar e fazer o coração bater, não contam. Além disso, a atividade física também envolve uma relação com a sociedade e com o ambiente no qual a pessoa está inserida. Isso quer dizer que: a sua atividade pode estar presente no lazer, nas tarefas domésticas ou no deslocamento para a escola ou o trabalho. Por estar presente de uma forma mais ampla no cotidiano, ela pode ser indicada por qualquer profissional da saúde.

Ainda quando a atividade física é planejada e estruturada com o objetivo de melhorar ou manter os componentes físicos, como a estrutura muscular, a flexibilidade e o equilíbrio, estamos falando do exercício físico. Nesse caso, ele geralmente é orientado por um profissional de educação física. Ou seja, todo exercício físico é uma atividade física, mas nem toda atividade física é um exercício físico (BRASIL, 2020).

O autor Zick (2015) traz dois conceitos bem definidos para diferenciar atividade física de exercício físico, em que a atividade física é definida como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos, que resulta em gasto energético maior que os níveis de repouso. Enquanto, o exercício físico é definido como atividade física planejada, estruturada e repetitiva que tem por objetivo a melhora e a manutenção de um ou mais componentes da aptidão física.



Pitanga et al. (2020) sugerem que, quando a prática da atividade física puder ser realizada ao ar livre indica-se atividades aeróbicas, especialmente realizadas individualmente. No caso de a atividade física ter que ser realizada em casa sugere-se exercícios de fortalecimento muscular (agachamentos, flexões, abdominais, entre outros), alongamentos, exercícios de equilíbrio e subida/descida de escadas, de preferência com auxílio de procedimentos tecnológicos, tais como vídeos com séries de exercícios, aplicativos e orientação profissional on-line. Ressalta-se, ainda, a importância do aumento da atividade física doméstica, ou seja, faxinas de modo geral, lavar louças, lavar e passar roupas, entre outras.

## **A ATIVIDADE FÍSICA PARA O IDOSO**

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografias e Estatística (IBGE) (2018), o envelhecimento vem aumentando consideravelmente, o que se atribui a um aumento da expectativa de vida, a diminuição da taxa de natalidade, a um melhor controle de doenças. No Brasil a população de idosos era 27 de milhões em 2018 e estima-se que em 2025 o número de pessoas acima de 60 anos terá crescido para 34 milhões.

Um estudo realizado por Cunha e Lourenço (2014) observou alta prevalência de quedas em idosos vivendo na comunidade – 30 a 40% em pessoas acima de 65 anos, sendo que a metade chegou a cair mais de uma vez. A prevalência aumentou com a idade, chegando a 50% acima dos 80 anos. Na União Europeia, ocorrem, por ano, perto de 40.000 mortes de idosos devido a quedas.

Estes mesmo autores indicam que os idosos com mais de 80 anos têm uma taxa de mortalidade associada a quedas seis vezes mais alta do que os idosos entre os 65 e 79 anos, por caírem mais vezes e serem mais frágeis. Nos Estados Unidos, a prevalência foi de 30%, aumentando para 50% a partir dos 75 anos. A prevalência de quedas aumenta em subgrupos portadores de deficiência física. No Brasil, diversos autores observaram prevalência entre 30 e 60%.

É certo que, com o crescimento do número de pessoas com mais de 60 anos, aumentará também a busca por serviços de saúde, uma vez que essa população exige maior cuidado. Um estudo recente realizado por Barreto (2020) destacou que os gastos com os idosos no sistema de saúde privado no Brasil têm causado um aumento nos custos das operadoras de planos de saúde e que, enquanto um paciente com menos de 18 anos custa ao ano R\$ 1.500 para seu plano de saúde, um outro com mais de 80 pode gerar gastos de R\$ 19 mil por ano.

## **RISCOS DA ATIVIDADE FÍSICA E COMO EVITÁ-LOS**

Vários estudos relatam sobre a eficácia da prática de atividade física, e não é negado a possibilidade do risco de morte súbita durante a atividade, mas consideram-no mínimo e esbanjam estudos sobre os benefícios para a saúde desta prática a longo prazo, e dizem que superam o risco de complicações cardiovasculares agudas (MCARDLE et al., 2017).

Pesquisa realizada durante 12 anos, por mais de 21 mil médicos americanos, atesta que o risco de morte subita num esforço intenso já é pequeno e menor ainda durante a atividade física dos indivíduos que se exercitam regularmente, ou pelo menos uma vez por semana. No entanto, apesar das chances serem irrisórias admitem a possibilidade de ocorrer alguma catástrofe relacionada ao exercício, como um acidente vascular, dissecação e ruptura da aorta, arritmias letais, infarto do miocárdio, apesar de irrisórias as chances (MCARDLE et al., 2017).

O fato pode ocorrer em condições desfavoráveis como predisposição genética, desmaio ou dor torácica durante a execução dos exercícios, ou ainda, atividade física realizada com estresse, temperatura ambiental extrema, exercício que gera tensão ou na vigência de uma infecção viral e sugerem uma avaliação médica criteriosa antes de qualquer prescrição de atividade física na eminência de uma doença incapacitante (MCARDLE et al., 2017).

Vários são os meios que podem ser utilizados para o reconhecimento dos riscos inerentes à prática da atividade física em idosos, principalmente quando

são portadores de alguma cardiopatia grave, e entre vários o teste ergométrico continua sendo o mais indicado para a avaliação da aptidão física do idoso, quando houver evidência clínica de qualquer doença em que a atividade física seja contraindicada, ou por questões genética e ainda biofísicas (MANZANI FILHO, 2010; MCARDLE et al., 2017).

O treinamento com pesos, por exemplo, é muito útil para pessoas com algum tipo de debilidade e o controle deve ser feito levando em conta fatores como a carga, a amplitude do movimento, a velocidade, a duração e a frequência dos exercícios, adaptando os exercícios às condições físicas de cada praticante (MANZANI FILHO, 2010).

Diferentemente do que se pensava até algum tempo atrás, que pessoas portadoras de doenças limitantes e de outras afecções não poderiam praticar atividade física, através de revisão da literatura mundial durante os últimos 50 anos chegou-se à conclusão de que é a inatividade que resulta numa série de problemas que culminam com a morte do sedentário (MCARDLE et al., 2017).

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada para este trabalho trata-se de uma análise exploratória de cunho qualitativo. Nesse sentido, foram adotadas metodologias de ensino e produção de vídeo com base em literaturas e conteúdo já existentes (SKURA et al. 2013; SILVA e LUIZ, 2017; FAUSTINO e NEVES, 2020), com direcionamento para o público idoso.

Para avaliação inicial do conteúdo e produto final (canal) foi executada uma pesquisa em âmbito municipal. A pesquisa foi realizada no município de Colatina, localizada na região Noroeste do estado do Espírito Santo. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021), o município possui um total de 124.283 habitantes, com uma densidade demográfica de 78,90 habitantes por km<sup>2</sup>. Ainda segundo dados do IBGE a população com mais de 60 anos representa cerca de 11,6% dos habitantes do município, sendo 12.919

peças com idade acima de 60 anos. Dentre a população idosa, distribuem-se em 43,4% de habitantes que se definem como gênero masculino e 56,6% que se definem como do gênero feminino.

O trabalho foi desenvolvido dentre janeiro a julho de 2021, com uma escolha aleatória de indivíduos já previamente entrevistados pelo pesquisador. Foram selecionadas 100 pessoas praticantes ou não de atividade física regular, com faixa etária entre 45 e 70 anos. Dentre esses indivíduos 50% se definiram como do gênero masculino e 50% definiram-se como do gênero feminino.

## DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E RESULTADOS

Seguindo a recomendação de estudos, como o realizado por SOUSA (2016), foram produzidos vídeos de curta duração e conteúdo direto, pois estes tendem a reter melhor a atenção do espectador e favorecendo a adaptação a uma rotina de acompanhamento. Além disso, a possibilidade de livre acesso e fácil procura, facilita ainda mais ao internauta realizar buscas que auxiliem na satisfação de algum fator pessoal.

Para realização das postagens dos vídeos foi utilizada a plataforma gerenciada e desenvolvida pela empresa Google®, o *Youtube*. Para realizar o “upload” ou carregamento de conteúdo em mídia áudio visual nesta plataforma é necessária a criação de registro e nomeação de um canal, onde serão disponibilizados os vídeos. O nome escolhido para o canal deve ser de fácil associação e relacionado ao conteúdo desenvolvido, dessa forma foi escolhido o nome “Envelhecendo Saudável”, pois foi verificado e há disponibilidade para esse domínio.

Para garantir uma rotina de atividades físicas para os usuários e periodicidade foram produzidos vídeos duas vezes na semana com duração de no máximo 5 a 6 minutos por vídeo, sendo postados na terça feira e quinta feira as 06:00 horas da manhã num período de cinco semanas. Os conteúdos abordados e ministrados de acordo com o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1. Cronograma de desenvolvimento dos conteúdos e upload de vídeos no canal a ser desenvolvido.

<b>Semana 1</b>	
<b>Conteúdo</b>	<b>Quedas recorrentes em idosos</b>
Vídeo 1	Explicação do objetivo do canal como um meio de orientar e proporcionar um envelhecimento saudável.
Vídeo 2	Apresentação do conteúdo proposto, com intuito de mostrar que é possível haver a prevenção das quedas com cuidados simples, tais como: identificando riscos ambientais e promovendo a segurança dentro e fora do domicílio do idoso;
<b>Semana 2</b>	
<b>Conteúdo</b>	<b>Quedas recorrentes em idosos: exercícios</b>
Vídeo 3	Demonstração de exercícios para prevenção de quedas em idosos como por exemplo o sentar e levantar (força), ficar parado com apenas um pé no chão (equilíbrio) entre outros.
Vídeo 4	Demonstração de exercício de ginástica multifuncional onde realiza combinações de capacidades físicas para melhorar as habilidade motora do idoso como por exemplo: coordenação e equilíbrio.
<b>Semana 2</b>	
<b>Conteúdo</b>	<b>Atividade física para o Idoso</b>
Vídeo 5	A importância da prática de atividade física para melhorar ou manter um ou mais componentes da boa forma física.
Vídeo 6	Benefícios da prática de atividade física como: o aumento da força, massa muscular e densidade óssea, diminuição das dores articulares, melhora na capacidade aeróbica, diminuição da gordura corporal, entre outros.
<b>Semana 2</b>	
<b>Conteúdo</b>	<b>Fragilidade muscular</b>
Vídeo 7	A perda de massa muscular do idoso e a dificuldade de realizar tarefas domésticas como: vestir-se, sentar e levantar, jogar o lixo fora, entre outras menos complexas.
Vídeo 8	Demonstração de exercícios físicos para aumentar a massa muscular e melhoria da autonomia funcional do idoso.
<b>Semana 2</b>	
<b>Conteúdo</b>	<b>Riscos da atividade física</b>
Vídeo 9	Práticas de exercícios físicos sem orientação adequada ou execução de exercícios da forma errada não é negado a possibilidade do risco de morte súbita durante a atividade.
Vídeo 10	Demonstração de treinamento com utilização de pesos, a amplitude do movimento, a velocidade, a duração e a frequência dos exercícios, adaptações.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como parte das especificações técnicas, os vídeos foram gravados por um aparelho celular da marca Samsung® - modelo *Galaxy Note 9* com a câmera traseira de 12 megapixel, mas que permite gravar vídeos em 4K com uma resolução de 3840x2160 pixels e repassados via cabo USB (Universal Serial Bus) para um notebook e posteriormente editado no software Windows Movie Maker, para então serem colocados no canal disponível na plataforma *Youtube*.

Para avaliação do canal e do conteúdo dos vídeos produzidos foi aplicado um questionário para um grupo amostral de no mínimo 25 pessoas com 60 anos ou mais e que acompanharam ou assistiram a pelo menos um dos vídeos propostos no canal “Envelhecendo Saudável”.

A avaliação qualitativa dos vídeos seguirá a Escala Laikert (CHOINSKI et al., 2018), em que o usuário do serviço atribui notas de 1 a 5, em que 1 significa “Totalmente insatisfeito” e 5 “Totalmente satisfeito”. Na Tabela 1 são exibidas as questões abordadas no questionário a ser realizado com os espectadores.

Tabela 1. Questionário de avaliação qualitativa do conteúdo produzido.

Bloco	Quesito	Nota
Conteúdo do vídeo	Clareza do assunto	(1) (2) (3) (4) (5)
	Suficiência na quantidade de informação	(1) (2) (3) (4) (5)
	Adequação da linguagem	(1) (2) (3) (4) (5)
	Adequação do conteúdo	(1) (2) (3) (4) (5)
	Contextualização	(1) (2) (3) (4) (5)
Aspectos técnicos-estéticos do vídeo	Movimentos, Iluminação e Cores	(1) (2) (3) (4) (5)
	Tamanho dos elementos gráficos: Fotos, Legendas e Figuras.	(1) (2) (3) (4) (5)
	Música e efeitos sonoros	(1) (2) (3) (4) (5)
	Ambiente	(1) (2) (3) (4) (5)
	Originalidade e ritmo da apresentação	(1) (2) (3) (4) (5)
Grau de satisfação	Facilita a aprendizagem?	(1) (2) (3) (4) (5)
	Atendeu sua expectativa?	(1) (2) (3) (4) (5)
	Recomendaria este conteúdo?	(1) (2) (3) (4) (5)

Fonte: Adaptado de Choinski et al. (2018). Legenda: 1 = Totalmente insatisfatório; 2 = Insatisfatório; 3 = Razoável; 4 = Satisfatório; 5 = Totalmente satisfatório.

A aplicação do questionário foi feita de forma presencial, quando possível, entretanto também utilizamos a plataforma *Google Forms*, para situações que exigiam aplicação à distância. Na descrição de cada vídeo, no canal do *Youtube*, havia um link que irá guiar o espectador para responder o questionário.

Além das questões acerca dos vídeos produzidos, também foi elaborado um questionário para traçar o perfil do público participante (Tabela 2). Esse questionário é muito importante, uma vez que os dados como idade, gênero e assiduidade no acesso aos vídeos pode ser utilizado para melhor direcionamento do conteúdo.

Tabela 2. Perguntas sobre o perfil dos participantes da pesquisa.

Pergunta	Opções
Como você define seu gênero?	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
Qual sua faixa etária?	<input type="checkbox"/> Abaixo de 60 anos <input type="checkbox"/> 60 e 62 anos <input type="checkbox"/> 63 e 65 anos <input type="checkbox"/> 66 a 68 anos <input type="checkbox"/> 69 a 71 anos <input type="checkbox"/> Acima de 71 anos
Qual sua frequência de acesso a redes sociais?	<input type="checkbox"/> Diariamente <input type="checkbox"/> A cada três dias <input type="checkbox"/> A cada cinco dias <input type="checkbox"/> Uma vez por semana <input type="checkbox"/> Menos de uma vez por semana

Fonte: *Próprio autor.*

De acordo com Sá et al. (2020), as tecnologias utilizadas para educação em saúde devem considerar a singularidade de cada pessoa/grupo. Todavia, o baixo nível de alfabetização de idosos ainda é realidade no Brasil e deve ser levado em conta para decisão da estratégia de ensino-aprendizagem a ser implementada. Desse modo, é necessária a utilização de recurso tecnológico que transpasse a dificuldade da comunicação na forma escrita por idosos e contribua com a translação do conhecimento desse público.

Os mesmos autores ainda destacam que, o vídeo é uma ferramenta capaz de facilitar o processo educativo de idosos, visto que permite apresentação da infor-

mação a partir de imagens e sons que atribuem a esse recurso tecnológico caráter atrativo e dinâmico, despertando interesse pelo aprendizado da temática abordada. Apesar de o uso do vídeo com idosos ter se mostrado efetivo na prevenção de quedas em países como Austrália e Estados Unidos da América do Norte, existe lacuna, na literatura científica, acerca da existência e utilização desse tipo de tecnologia com idosos, na realidade brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos, pode-se obter algumas conclusões. A criação de um canal que é o produto final desta dissertação para produção de vídeos acerca de autonomia funcional do idoso é perfeitamente viável, bem como a adaptação do conteúdo também para o público de meia idade. Inicialmente a ideia do produto final a ser desenvolvido era direcionar apenas para o público idoso, entretanto, com a avaliação realizada pode-se verificar que há uma demanda também grande por parte do público comumente denominado de “pessoa de meia idade”, ou seja, indivíduos com idade entre 45 e 55 anos. Cabe, portanto, preencher a lacuna de conteúdos para esse público.

Além disso, pode-se perceber que grande parte do público acessa conteúdo diariamente, assim, a atualização dos conteúdos pode ser ajustada para vídeos mais frequentes, de modo que não haja queda no engajamento por parte dos visitantes do canal. Não houve diferença de acesso no canal em virtude do gênero, assim, o conteúdo deve evitar ser direcionado apenas para homens ou mulheres, abrangendo a fisiologia humana de forma mais generalista.

Como há intuito de dar continuidade no canal (produto final), faz-se necessário a melhoria nos equipamentos e softwares de filmagem, tratamento e edição dos vídeos e áudio. Bem como a aquisição de um microfone de lapela para evitar ruídos externos. Ficou claro na pesquisa que dentre os fatores que mais afetaram a qualidade do vídeo foi o nível de ruído no áudio e a baixa resolução na filmagem, o que pode ser desestimulante para os inscritos. No aspecto



logístico, fica claro que a gravação, edição e roteirização do conteúdo é um processo árduo e moroso, portanto havendo necessidade de terceirizar ou firmar parcerias para a parte de edição e gravação do conteúdo.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, A.C.C.S.; LOPES, E.X.X. Risco de quedas entre idosos frequentadores de uma clínica escola de fisioterapia. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 17, n. 2, p.1-9, 2020.

ALVES, J. E. D. Envelhecimento populacional no Brasil e no mundo. **Revista Longeviver**, v.1, n.3. p.1-5, 2019.

BARBOSA, M.T. Como avaliar quedas em idosos?. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v.47, n.2, p.85-109, 2001.

BENTO, P.C.B.; RODACKI, A.L.F.; HOMANN, D.; LEITE, N. Exercícios físicos e redução de quedas em idosos: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 12, n. 6, p. 471-479, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Exercício Físico x Atividade Física: você sabe a diferença?**. Brasília, 26 de agosto 2020. Disponível em: <https://saudebrasil.saude.gov.br/eu-quer-me-exercitar-mais/exercicio-fisico-x-atividade-fisica-voce-sabe-a-diferenca>.

CAMARGOS, J.C.V.; RAZUK, M.; ASSIS, K.R.; TOMÉ, A.; RINALDI, N.M. Multi-components exercise associated with dual task: Effects on physical functional performance and mobility of the older adults. **Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício**, v. 19, n. 2, p. 95-103, 2020.

CHANLER, J.; STUDENSK, S. Exercícios. In: DUTHIE, E.H.; KATZ, P.R. (Coords.) **Geriatría Prática**. 3.ed., Rio de Janeiro: Revinter, 2002. p.125-139.

CHAVES, M.O.; DE OLIVEIRA VALADARES, M.; de CÁRDENAS, C.J.; de OLI-

VEIRA, M.L.C. A representação social de queda da própria altura por idosos. **Psicologia, Saúde e Doenças**, v. 18, n. 2, p. 495-502, 2017.

CHOINSKI, A.G.M.; SPAGNOL, C.; RIBAS, C.R.; KUTZKE, A.L.R.M.P.; PURIM, K.S.M. Desenvolvimento e avaliação de vídeo educativo em dermatite atópica como ferramenta no ensino médico. **Revista de Medicina**, v. 97, n. 5, p. 461-468, 2018.

CORDEIRO, R.C.; DIAS, R.C.; DIAS, J.M.D.; PERRACINI, M.; RAMOS, L.R. Concordância entre observadores de um protocolo de avaliação fisioterapêutica em idosas institucionalizadas. **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 9, n. 2, p.69-77, 2002.

CUNHA, A.; LOURENÇO, R. Quedas em idosos: prevalência e fatores associados. **Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto**, v. 13, n. 2, p. 21-29, 2014.

FREIRE JÚNIOR, R.C.; TAVARES, M.D.F.L. A saúde sob o olhar do idoso institucionalizado: conhecendo e valorizando sua opinião. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 9, n. 1, p. 147-158, 2005.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Distribuição da população por sexo, segundo os grupos de idade Colatina (ES)**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/colatina/panorama>

MARTINS, M.M.; SOUSA, L. Editorial/atividade física e exercício físico: fundamentos e aplicações em enfermagem de reabilitação. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Reabilitação**, v. 2, n. 1, p. 4-5, 2019.

MCARDLE, W.D.; KATCH, F.I.; KATCH, V.L. **Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano**. 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017. 1093 p.

MAZINI FILHO, M.L.; ZANELLA, A.L.; AIDAR, F.J.; da SILVA, A.M.S.; da SILVA SALGUEIRO, R.; de MATOS, D.G. Atividade física e envelhecimento humano: a busca pelo envelhecimento saudável. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, v. 7, n. 1, p.97-106, 2010.

PAPALÉO NETTO, M. **Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada**. 1 ed. São Paulo: Atheneu, 2002. 524p.

PITANGA, F.J.G.; BECK, C.C.; PITANGA, C.P.S. Atividade física e redução do comportamento sedentário durante a pandemia do Coronavírus. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 114, p. 1058-1060, 2020.

REBELATTO, J.; CASTRO, A.P. de; CHAN, A. Quedas em idosos institucionalizados: características gerais, fatores determinantes e relações com a força de preensão manual. **Acta ortopédica brasileira**, vol.15, n.3, p.151-154, 2007.

SÁ, G.G.D.M.; SANTOS, A.M.R.D.; GALINDO NETO, N.M.; CARVALHO, K.M.D.; FEITOSA, C.D.A.; MENDES, P.N. Construção e validação de vídeo educativo para idosos acerca dos riscos de queda. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, n.3, p.1-8, 2020.

SKURA, I.; VELHO, A.P.M.; FRANCISCO, C.C.B. Mídias sociais digitais e a terceira idade: em busca de uma ferramenta para a promoção da saúde. **Revista Kairós: Gerontologia**, v. 16, n. 4, p. 237-249, 2013.

SOUSA, P.O.S.D. **Impacto das vinhetas de abertura na retenção do público no Youtube – um estudo de caso do canal do Exército Brasileiro**. 2016. 74 f. Dissertação (Pós-Graduação Lato Sensu) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação em Redes Sociais, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2016.

STOLT, L.R.O.G.; KOLISCH, D.V.; TANAKA, C.; CARDOSO, M.R.A.; SCHMITT, A.C.B. Internação hospitalar, mortalidade e letalidade crescentes por quedas em idosos no Brasil. **Revista de Saúde Pública**, v. 54, p. 76, 2020.

YOUTUBE. **How wonder how YouTube works?** New York, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/intl/pt-BR/yt/about/press/>>. Acesso em 10 set. 2021

ZICK, L. Atividade física e saúde: conceitos e benefícios. **EFDesportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires: v.1, n.204, 2015.

# O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR: UMA ANÁLISE ACERCA DA PEDAGOGIA TRADICIONAL E DA MEDIAÇÃO

*Marilda De Souza Pereira Bernardo*

## INTRODUÇÃO

No processo aprendizagem do aluno muitos são os sujeitos responsáveis por seu integral desenvolvimento cognitivo e social. É certo que os pais, os diretores e os coordenadores exercem um papel fundamental na estrutura do saber, todavia, o pilar dessa organização é mantido pela relação do discente com o professor, uma vez que, dentro da sala de aula, esse contato é direto e contínuo durante os anos escolares, principalmente nas séries iniciais.

Portanto, a figura do professor como um mediador na aprendizagem ganha maior proporção para o desenvolvimento de outras habilidades do educando, não se restringindo apenas a repassar o conteúdo programado, mas permitindo sua evolução no pensamento crítico e também em seu raciocínio de uma forma geral, completando integralmente a identidade do cidadão na formação humana.

Diante disso, o objetivo geral deste artigo, por meio de pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa e com ênfase bibliográfica, é trazer uma discussão a respeito do conceito de mediação, evidenciando a importância do papel do professor no processo de ensino aprendizagem do aluno.

## DESENVOLVIMENTO

Na pedagogia tradicional o professor é o protagonista no processo educativo. Tirando do aluno toda sua bagagem na convivência social, sem ter a chance de

questionar, discutir sobre suas dúvidas em relação ao que foi dito pelo professor. Apenas o professor possui conhecimentos, o papel do aluno é receber o que lhe é transmitido sem interferências.

A denominada escola ou pedagogia tradicional foi a grande responsável pela manutenção da estrutura do contexto escolar no Brasil, até o final do século XIX. O docente exercia o papel de autoridade superior e inquestionável em sala de aula, transmitindo os conteúdos programáticos aos seus alunos de maneira verbal e insistindo-se na memorização destes, através da repetição.

Aponta-se que os conteúdos programáticos trabalhados não se relacionavam com as temáticas cotidianas, sendo que o discente, por sua própria dedicação e esforço, deveria, sozinho, conseguir aprender tudo que lhe era passado. Portanto, a educação era vista como um processo externo.

Diante disso, Saviani entende que o método tradicional pode ser chamado de intelectualista e enciclopédico, já que os conteúdos são trabalhados em sala independentemente das experiências e realidades sociais vivenciadas pelos discentes, com a figura do professor, unilateralmente, ocupando o centro do espaço de ensino e aprendizagem dos alunos (SAVIANI, 1991).

Ainda sobre a escola tradicional, destacando sua importância na formação da prática educacional formal, afinal, serviu como principal embasamento para os modelos atuais, verifica-se, inclusive, sua presença na essência do ensino até os dias de hoje.

O surgimento da escola tradicional está interligado aos sistemas nacionais de ensino, os quais se inspiraram na sociedade burguesa que já defendia que a educação é direito de todos e dever do Estado. Para tanto, construía-se a ideia de que uma educação de qualidade seria a grande responsável pela consolidação dos preceitos fundamentais de uma sociedade justa e democrática.

Vale clarificar que a pedagogia tradicional se fundamentou nos ideais de Rousseau, conhecida como “pedagogia da essência”. Esta ocupava-se em defender a igualdade/liberdade entre os homens, o que favoreceu a escolarização por meio dos sistemas nacionais de ensino.

Saviani ainda complementa que [...]“esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do Século passado” (SAVIANI, 1991, p. 545).

Quanto ao papel do aluno no processo de aprendizagem, destaca-se sua posição passiva em relação à aquisição do conhecimento. A abordagem tradicional pressupunha, apenas, a armazenagem de informações, transformando o ensino em uma função cumulativa de ideias e posicionamentos, de maneira que “[...] ao indivíduo que está adquirindo conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema (MIZUKAMI, 1986, p. 11).

Leão (1999) traz relevantes considerações a respeito das principais características da Escola Tradicional, sendo imprescindível mencioná-las para melhor compreensão da temática abordada. Inicialmente, verifica-se que o papel da escola era preparar de forma intelectual e moral os alunos, a fim de que fossem capazes de assumir uma posição significativa na sociedade, sendo comprometida com a cultura e os problemas sociais. Os conteúdos de ensino eram voltados para os valores sociais acumulados pelas gerações como verdades absolutas, sendo assuntos separados da realidade experimentada pelos discentes, sendo criticada por ser intelectualista ou enciclopédica.

Noutro seguimento, observa-se que os métodos se baseavam na exposição verbal da matéria, sendo todo o esforço dispensado pelo professor, havendo 05 (cinco) passos importantes a serem observados: Preparação, Apresentação, Associação, Generalização e Aplicação. Dava-se bastante ênfase nos exercícios com repetição de conceitos para memorização (LEÃO, 1999).

Acerca da relação entre professor-aluno, cabe esclarecer que a autoridade do docente era predominante, exigindo-se uma atitude passiva e receptiva do discente, sendo intolerável qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. Não havia permissão para questionamentos, sendo a disciplina imposta considerada eficaz para assegurar a atenção e o silêncio de uma verdade inquestionável.

Considerando a aplicação dessa prática pedagógica voltada, apenas, para a formação intelectual e moral dos alunos, as escolas eram consideradas locais oficiais de transmissão do conhecimento e que somente seria alcançar êxito no processo de ensino-aprendizagem dentro do espaço físico da sala de aula.

Com base nesse seguimento, os docentes trazem aulas de cunho expositivo para abordar os conteúdos programáticos determinados pelo Ministério da Educação (MEC). O discente deve entender a matéria, fazer provas, e, caso obtenha êxito em sua avaliação, poderá avançar de ano letivo.

Vale apontar que o aluno, como sujeito passivo do conhecimento, era apenas um espectador que deveria aprender ou decorar diversos conteúdos, mas sem que tivesse a oportunidade de contestar e expor seus próprios argumentos a respeito do que lhe era imposto. Essa metodologia tradicionalista carregava em si forte pragmatismo e nenhum dinamismo, pois não valorizava as diferentes capacidades e inteligências dos discentes, ou seja, “a falta de dinamismo fazia com que certos alunos aprendessem e outros não, já que a capacidade de aprendizagem varia entre as pessoas, cada um tem sua forma de aprender” (MOURÃO, 2021, s.p.).

Certo é que a Pedagogia Tradicional sustentou por muitos anos a educação brasileira, e, talvez, ainda sustente em menor escala, mas é inegável sua influência no centro do saber educacional atual: [...] “então sabe-se que a pedagogia tradicional vive até hoje em pequena escala, sua raiz foi de uma força muito grande e mantém essas influências até hoje, sejam elas boas ou más”. O mesmo autor ainda explica que são boas, [...] “no sentido disciplinar e cognoscitivo do aluno, má na questão psicológica e bruta do ensino sem emoção e sem relação entre professor e aluno, a falta de dinamismo e o excesso de conteúdo” (MOURÃO, 2021, s.p.).

Considerando que não se pode compreender a evolução das metodologias educacionais com um olhar fragmentado, há indiscutível harmonia na trajetória da educação tradicional até que se alcança o ensino atual, de forma que são complementos necessários para comparar-se e compartilhar-se dos erros e acertos de cada momento escolar vivido.

Todavia, a Pedagogia Tradicional começa a encontrar falhas na sistemática de sua aplicação, uma vez que a sociedade evoluiu e, com isso, a educação precisou acompanhá-la. Atualmente, o que se almeja do ensino escolar é este seja capaz de oferecer condições para que os alunos aprendam, criem, desenvolvam e, principalmente, inovem.

Contudo, em uma visão sistêmica da evolução da educação, há que destacar as principais diferenças entre as Pedagogias Tradicional, Nova, Tecnicista e Libertadora, as quais compuseram esse processo de amadurecimento das práticas educacionais até os dias atuais.

Inicialmente, conforme cedição, a Pedagogia Tradicional trazia um conteúdo pronto, acumulado ao longo dos anos que se mantinha acabado, de forma que deveria ser transmitido para quem aprende, de forma estática, sem acréscimos. Sobre essa perspectiva, Freire (2002) explica o motivo de sua inadequação:

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que Que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina. E de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um. Conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira. Como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, Sem o que não o aprende, o ensinam-te se ajuda a descobrir incertezas, Acertos, equívocos (FREIRE, 2002, p. 17).

Já na Pedagogia Nova, passou-se a interpretar o homem como um ser que se reconstrói em si mesmo, de forma que começa a alterar os significados de seu desenvolvimento e potencial. Em seguida, na Pedagogia Tecnicista, observa-se uma realidade volta a si mesma, com suas próprias leis, cabendo aos indivíduos apenas aplicá-las (SAVIANI, 1991).

Por derradeiro, a Pedagogia Libertadora, vinculada às ideias de Paulo Freire, traz uma realidade passível de mudanças pela própria atitude huma-



na, por meio de uma aproximação entre a realidade crítica e a consciência. Para Kowarzik (1983), há uma importante relação entre dialética e diálogo que definem a educação como:

[...] a experiência basicamente dialética da libertação humana do homem, que pode ser realizada apenas em comum, no diálogo crítico entre educador e educando, e entende que a dialética exige não somente do educador uma ação criadora própria, mas, simultaneamente, na inclusão prática da atividade educativa na experiência continuada do trabalho educacional com os educandos (KOWARZIK, 1983, p. 70).

Diante disso, nos dias atuais, concorda-se que é preciso fomentar no aluno sua competência racional e reflexiva sobre sua própria vivência em família e na sociedade como um todo. Dessa forma, o professor atinge o ponto mais alto da docência quando insere o educando no processo de ensino-aprendizagem, fazendo-o sentir-se parte de um contexto social como sujeito ativo, sentindo-se livre para pensar, questionar, sugerir, e, por certo, defender suas ideias e posicionamentos.

Dessa forma surge o respectivo questionamento: qual seria o papel do professor mediador no processo de mediação na educação?

Devemos confirmar que o trabalho a ser desenvolvido pelo educador que desempenha um papel de mediador no processo de ensino deve ser desenvolvido de forma que desperte no aluno o desejo de aprender, e para isso de maneira nenhuma se pode abandonar as conexões construídas com afetividade, pois auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, despertando no indivíduo valores e virtudes importantes para o desenvolvimento de cidadãos críticos.

Saviani (2003), ao defender uma pedagogia crítico-social dos conteúdos na qual professor e alunos se encontram numa relação social específica – que é a relação de ensino - com o objetivo de estudar os conhecimentos acumulados historicamente, a fim de construir e aprimorar novas elaborações do conheci-

mento, aponta que o ponto de partida da ação pedagógica não seria a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (Pedagogia Tradicional ) nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (Pedagogia Nova), mas seria a prática social comum a professor e alunos, considerando que do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial em que professor, de um lado, e os alunos de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiências) da prática social.

Nesse sentido, o segundo passo ao se discutir uma pedagogia crítico-social dos conteúdos, de acordo com Saviani (2003), não seria a apresentação de novos conhecimentos pelo professor (Pedagogia Tradicional) nem o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (Pedagogia Nova).

Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. E a este segundo passo, Saviani (2003) chama de problematização, através da qual se detectam questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar. Percebe-se então, a importância do enfoque social na aprendizagem da criança. É através da problematização desse “social” que o conhecimento começa a ser construído individualmente e socializado através da mediação do professor. É justamente o que defende Saviani (2003, p. 11) como terceiro passo no processo de ensino, que “[...] um bom relacionamento entre professor e aluno pode produzir reações positivas em resposta aos estímulos voltados à aprendizagem, dessa forma o educando adquire confiança e intimidade levando a uma construção de conhecimentos com sentido”.

De acordo com Freire (2002), a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante, dessa forma, o professor deve em seu trabalho cotidiano provocar e estimular no educando, o pensamento crítico. Percebe-se, contudo, pelo que foi visto até aqui a fragilidade dos métodos tradicionais e repetitivos em abranger toda essa dimensão que é conceitual, emocional, crítica e social da aprendizagem. O professor precisa deixar de ditar normas padronizadas que medem todos os alunos com a mesma me-

dida e assumir o lugar de mediador da aprendizagem dos seus alunos respeitando suas particularidades, seu tempo e sua individualidade biológica.

Mediar é intervir, mas também facilitar o processo de aprendizagem, transformando aproveitando que o educando traz consigo. O professor precisa ir além de um quadro, pincel e livros. É necessário rastrear e identificar as habilidades dos alunos para então as explorar e potencializar ou reforçar, projetando, assim, o educando para além dos seus limites.

Nesta pesquisa, a discussão tem como objetivo destacar a atuação do educador no conhecimento e interação do aluno. Entende-se que, o método tradicional de ensino onde o professor é o protagonista e é dele a função de passar os conteúdos, ou seja, estabelecer uma relação restrita, impossibilitando o aluno de se expressar de forma crítica, relatar suas Saviani (2003).

Dessa forma há um trabalho conjunto entre o professor e o docente no contexto escolar, onde educador é o mediador entre o sujeito e o conhecimento, para que este possa ser autor das suas próprias descobertas.

Uma aprendizagem que aborda temas interessantes levando os alunos a se motivarem e provendo um ambiente agradável no qual ele possa discutir e agir de forma a caminhar de aprendizagem mecanizada, onde o professor ordena os passos, para uma aprendizagem significativa no contexto do educando. Tal educador precisa ser a ponte entre o aluno e o conhecimento o levando a pensar, questionar e se posicionar criticamente frente a situações do seu cotidiano.

Saviani (2003) e Freire (2002) afirmam que é possível desenvolver uma prática imbuída de teoria e significado capaz de produzir no aprendente uma mudança de comportamento, mudança de padrões. O trabalho deve ser desenvolvido de forma que desperte no aluno o desejo de aprender, e para isso de maneira nenhuma se pode abandonar as conexões construídas com afetividade, pois auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, despertando no indivíduo valores e virtudes importantes para o desenvolvimento de cidadãos críticos.

Notifica-se então, o grande valor social na abordagem escolhida para se trabalhar com as crianças e que o processo de ensino não consiste somente na transmissão dos conteúdos e nem se ater a avaliações que rotulam e estigmatizam, reduzindo o aluno a mero expectador sem que possa agir e se expressar. É necessário que se valorize a atuação contínua e efetiva do aluno, ouvi-lo e criar situações para que através da sua própria fala se proceda a aprendizagem, provocando no sujeito a vontade de expressar seus pensamentos críticos, indagações e argumentações por ele elaboradas.

O professor tem um papel fundamental em sala de aula. Além de ser o orientador, é preciso ser parceiro, alguém que compartilha e busca sempre significar sua prática ajustando-a com a realidade dos alunos de modo a possuir sentido para eles. Portanto, se torna necessária a interlocução, no processo de ensino e aprendizagem, de conteúdos sistematizados trazido pelo educador e a experiência adquirida pelo aluno no seu dia a dia. Situação de aprendizagem que busca adquirir conhecimentos articulados e assim chegando à aprendizagem sistematizada por meio de intervenções e mediações do professor.

Vygotsky defendia que a formação do aluno envolvia muito mais do que a absorção do conhecimento teórico, mas era fruto de um processo histórico social. Para o autor, as relações mantidas entre os indivíduos são as chaves da aprendizagem quando há troca de experiências e compartilhamento de sentimentos que aproximam o sujeito educador do educando (GESTÃO ESCOLAR, 2020, s.p.).

É salutar mencionar que, para Vygotsky, em síntese, identificam-se dois níveis de desenvolvimento, sendo o real e o cognitivo. Aquele traduz as capacidades que a criança possui de se formar sozinha, possuindo a habilidade nata de aprender com outro sujeito, por isso, a aprendizagem dialoga com o desenvolvimento. Nessa percepção, ressalta-se que a teoria da aprendizagem de Vygotsky defende que a criança já nasce com determinadas funções psicológicas, todavia, é um ser que se forma com base na experiência vivida em contato com a sociedade (VYGOTSKY, 2007, p. 17). Oliveira cita que, para Vygotsky, é impossível a formação humana de forma individual, pois “[...] na ausência do

outro, o homem não se constrói homem (OLIVEIRA, 1992, p. 68). Além disso, o renomado autor afirma que “[...] o saber que não vem da experiência, não é realmente saber” (VYGOTSKY, 1989, p.75).

A partir desse entendimento, infere-se que Vygotsky acreditava que o ser humano nasce com particularidades diferentes e essas particularidades vão mudando com decorrer do tempo, ressaltando, com frequência, que essa formação ocorre entre o sujeito e a sociedade em que vive ou de que faz parte. Segundo Ferrari (2010, s.p.) “uma criança nasce com as condições biológicas de falar, mas só desenvolverá a fala se aprender com os mais velhos da comunidade”. Portanto, o desenvolvimento da linguagem da criança vai depender do estímulo e do ambiente no qual ela está inserida.

É nesse momento que Vygotsky apresenta as chamadas zonas de desenvolvimento proximal, a qual, em suma, traduz-se no espaço entre aquilo que a criança é capaz de realizar de maneira independente e o que ela pode com a ajuda de um adulto. Justifica-se na “potencialidade para aprender, que não é a mesma para todas as pessoas; ou seja, distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial nas quais as interações sociais são centrais, estando então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, interrelacionados” (GESTÃO ESCOLAR, 2020, s.p.).

Noutra perspectiva, o desenvolvimento cognitivo abrange ensinamentos externos que são alcançados pela criança através da socialização com a própria cultura e com as lições advindas do processo histórico que norteiam o desenvolvimento humano. Assim, surge a principal manifestação de Mediação para Vygotsky: “[...] enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe, portanto enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações [...]”.

Desta feita, a fim de que se possa entender melhor o posicionamento de Vygotsky quanto às comparações entre natural e social, ou seja, zona de desenvolvimento

proximal e zona de desenvolvimento cognitivo, vale observar que o autor defendia que por meio do trabalho o ser humano vem, ao longo da história social, criando o mundo da cultura humana e que o mundo social não pode ser explicado como uma continuação direta das leis que regem os processos biológicos. Perante tais considerações, constata-se que as ideias fundamentais de Vygotsky podem ser diretamente relacionadas com o instituto da mediação no que se refere aos desafios da aprendizagem.

Por certo, a função do professor nesse seguimento será o de facilitador do processo de aprendizagem do aluno, tendo o papel ativo de estimular a criança mostrando caminhos e provocando no discente a vontade de aprender. A criança, por si só, tem sua bagagem, ou seja, o que ela já aprendeu o meio em que vive e já sabe fazer sozinha, todavia, há muito a ser explorado no ambiente escolar.

Ao adentrar a instituição de ensino, o aluno passará por um longo processo de inserção de novos saberes e precisará de um adulto, em regra, seu professor, para que exerça o papel de agregar conhecimentos e desenvolver a capacidade de aprendizagem da criança. É nesse espeque que Vygotsky também cita a chamada zona de desenvolvimento proximal como sendo o caminho entre as atividades que a criança já desempenha sozinha e àquelas de que necessita de ajuda.

No centro dessa trajetória, o professor mediador será o grande facilitador desse progresso cognitivo, enfatizando-se que a função do docente é impulsionar o pequeno estudante a criar caminhos e formas para compreensão de novos conteúdos, dando-lhe condições de desenvolver habilidades e despertar-se para novas acepções da experiência formadora humana (VYGOTSKY, 2007, s.p.).

Sendo assim, faz-se necessário elaborar formas para que esse aluno sintasse entusiasmo para realizar as atividades propostas e esteja aberto a esses novos estímulos em um processo de desenvolvimento único, pois, o homem, como alguém capaz de transformar e ser transformado por meio das relações culturais, deve ser compreendido em um contexto geral, durante toda a sua vida, em trocas recíprocas de conhecimento.

## CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, a discussão objetivou descrever a atuação do educador no conhecimento e interação do aluno. Entende-se que, o método tradicional de ensino, onde o professor é o protagonista e é dele a função de passar os conteúdos, ou seja, estabelecer uma relação restrita, impossibilitando o aluno de se expressar de forma crítica, relatar suas experiências e seus conhecimentos sociais, entretanto, deve-se considerar as experiências do cotidiano, de modo a construirmos nosso espaço escolar como um ambiente agradável e acolhedor para que o aluno se sinta à vontade para se expressar e se perceba atuante na construção da sua própria aprendizagem por meio de um processo de ensino que conceba um professor mediador.

Notifica-se, então, o grande valor social na abordagem escolhida para se trabalhar com as crianças e que o processo de ensino não consiste somente na transmissão dos conteúdos e nem se atém a avaliações que rotulam e estigmatizam, reduzindo o aluno a mero expectador sem que possa agir e se expressar.

É necessário que se valorize a atuação contínua e efetiva do aluno, ouvi-lo e criar situações para que através da sua própria fala se proceda à aprendizagem, provocando no sujeito a vontade de expressar seus pensamentos críticos, indagações e argumentações por ele elaboradas. Dessa forma, o professor exerce um papel fundamental em sala de aula, pois, além de ser o orientador, é preciso ser parceiro, alguém que compartilha e busca sempre significar sua prática ajustando-a com a realidade dos alunos de modo a possuir sentido para eles.

Diante do todo exposto, quanto à mediação pedagógica, atribui-se à Vygotsky os fundamentos iniciais do papel do professor como mediador, responsável pela conexão entre aluno e conhecimento. Aponta-se o posicionamento do discente como quem conduz o seu próprio processo de aprendizagem, ante suas individualidades.

Em função disso, quando há o ajustamento entre as teorias de Vygotsky e o papel do professor como mediador, infere-se que a correspondente missão engloba o meio em que se vive e a capacidade de aprendizado do indivíduo durante todo o processo de desenvolvimento, fortalecendo a estrutura da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

FERRARI, Márcio. Nova Escola: **Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social** (2010). Disponível em: <<https://goo.gl/XfTrHk>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GESTÃO ESCOLAR. **Organização do trabalho pedagógico - pensadores da educação - Vygotsky**. 2020. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=326>>. Acesso em: 23 set. 2021.

LEÃO, Denise Maria Maciel. **Paradigmas contemporâneos de educação: Escola tradicional e escola construtivista**. 1999. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000200008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000200008&script=sci_abstract&tlng=pt) Ac>. Acesso em: 09 set. 2021.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOURÃO, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Disponível em: <[file:///C:/Users/DELL/Downloads/Trabalho%20e%20Formacao%20Docente%20-%20livro%20IFPR%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/Trabalho%20e%20Formacao%20Docente%20-%20livro%20IFPR%20(1).pdf)>. Acesso em: 27 set. 2021.

OLIVEIRA, M. K. de. O verbal e o não-verbal. **Revista USP**, [S. l.], n. 16, p. 52-61, 1992. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i16p52-61. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25685>. Acesso em: 27 set. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**.



Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VIGOTSKY LS. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes; 1989.

VYGOSKY, L. S. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Rita Maria Fernandes Leal Moreira Cacemiro*  
*Edmar Reis Thiengo*

---

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial e Inclusiva tem sido tema recorrente nas pesquisas brasileiras e figura nas ações das políticas públicas educacionais, dada a urgência de conhecer a temática, a emergência de programas, a acessibilidade, o currículo, e as práticas pedagógicas no cotidiano das escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Essas e outras questões visam a inclusão da pessoa com deficiência, para que ela possa atuar de maneira autônoma, reflexiva, crítica, em resumo, de forma plena na sociedade.

Diante dessa realidade, a escolha do tema desta pesquisa foi resultado de significativas experiências, descobertas, conflitos, estudos, reflexões e lutas que acompanharam a minha trajetória profissional na Educação. Com isso, trazer à memória toda caminhada até aqui realizada me deixa um tanto reflexiva quanto ao sentimento e compromisso de pontuar aspectos peculiares entre a vida acadêmica e profissional que contribuíram para que eu pudesse realizar esta dissertação de mestrado.

No cotidiano escolar, é um incômodo saber e ouvir dos colegas de profissão que não são capacitados para trabalhar com alunos inclusos, e estes, por sua vez, ficam prejudicados tanto pelo aprendizado quanto pela inclusão social. E não é apenas o Público-alvo da Educação Especial (PAEE) que é prejudicado, academicamente, pelas lacunas na formação docente, mas também aqueles

em que observamos, como profissional, a necessidade de serem atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado, embora, por questões particulares, não tenham laudo ou aprovação para tal atendimento.

Para Mantoan (2006, p. 23), os “[...] espaços educacionais não podem continuar sendo lugares da discriminação”. Sendo assim, o principal desafio para a equipe escolar é compreender as barreiras de aprendizagem dos alunos, a fim de proporcionar educação a todos de forma inclusiva. E para oferecer educação de qualidade e justa a todos os alunos, incluindo disciplinas do PAEE, as escolas precisam capacitar, preparar, organizar e, em suma, se adaptar.

Dessa forma, um diálogo precisa ser estabelecido para conectar as teorias aprendidas pelos professores ao processo de formação de recursos com as práticas educacionais realizadas por eles em turmas regulares, propor reflexões dialogadas entre práticas pedagógicas e políticas educacionais, retratando as relações de interdependência entre ambas.

Falar em inclusão remete à ideia de “todos” os alunos em salas de aula comum compartilhando do mesmo aprendizado, recebendo o mesmo conteúdo teórico. Emergem os alunos com deficiência, usufruindo de materiais pedagógicos adaptados, contando com o apoio dos colegas e dos profissionais que os rodeiam professores e docentes especializados.

Para Prieto (2006), uma das tarefas para transformar a educação em um espaço de aprendizagem e direito de todos é identificar constantemente as intervenções e as ações desencadeadas e/ou aprimoradas. Isso permite pensar em propostas pedagógicas, processos avaliativos, formas de trabalho, metodologia aplicada e interação entre os atores envolvidos no processo.

Dentro desse padrão ideal de inclusão, a relação entre professores regentes e professores especializados indica um amplo diálogo, com troca de ideias e saberes, porém, a realidade escolar vivenciada é uma prática que ainda não contempla a pluralidade de seus educandos, bem como não favorece esse diálogo entre os profissionais envolvidos no processo.

É importante citar que os alunos com mais dificuldade de aprendizado acabam evadindo ou indo para outra modalidade de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos, anos mais tarde, após desistir do regular diurno. Isso ocorre, principalmente, no Ensino Fundamental, o qual, muitas vezes, o educando nem chega a frequentar ou terminar essa etapa da vida escolar, muitos nem conseguem chegar ao Ensino Médio.

Assim sendo, o presente estudo será norteado pela seguinte questão problematizadora: como os professores dos anos finais do Ensino Fundamental descrevem o Atendimento Educacional Especializado desenvolvido na sala de recurso multifuncional?

Visando responder a essa questão problema, o objetivo deste artigo é compreender como os professores dos anos finais do Ensino Fundamental descrevem o trabalho pedagógico desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado.

## **2. METODOLOGIA**

Esta pesquisa direciona-se ao campo educacional, apresentando possibilidades de debater os desafios e as vivências da escola com autonomia, sempre à procura de novos caminhos e rumos, em busca de uma educação de qualidade. A escola se caracteriza como uma instituição social relevante, pois, além de ter o papel formal de preparação intelectual e moral dos seus alunos, possibilita, também, a inserção social daqueles(as) por ela assistidas. Isso porque a escola se caracteriza como um importante espaço social frequentado pelas pessoas depois do seu ambiente familiar.

Como também foi foco desta pesquisa gerar conhecimentos práticos voltados para a resolução de problemas específicos, além de envolver exatidão e interesses locais, também tem um caráter de aplicação prática. A aplicação prática ideal é melhorar os procedimentos educacionais voltados para a inclusão das pessoas com deficiência, para que não sejam tratadas isoladamente, mas participem da educação universal para todos.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, o presente estudo classifica-se como um levantamento, com objetivos pautados na perspectiva de pesquisa descritiva e exploratória, que, de acordo com Gil (2007, p. 57) “Os estudos descritivos são os que mais se adéquam aos levantamentos. Exemplos são os estudos de opiniões e atitudes”.

A pesquisa de campo foi realizada no contexto de uma escola pública estadual do Espírito Santo/ES, localizada no município de Muqui, com atividades didático-pedagógicas nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Convém salientar que a escolha dessa escola foi porque a pesquisadora faz parte de seu corpo docente, na qual atua, especificamente, na área de Educação Inclusiva na sala de recursos multifuncionais.

No que tange aos sujeitos e à população da pesquisa, destaca-se que a escola pesquisada tem em seu quadro de docentes 40 profissionais, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, na modalidade regular dos segmentos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio e na modalidade EJA dos segmentos Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Contudo, desses 40 professores, somente foram considerados para a amostra deste estudo 25 servidores que integram o corpo docente das séries finais do Ensino Fundamental tanto da modalidade regular quanto da modalidade EJA de todos os segmentos ofertados pela instituição pesquisada.

### **3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

No presente capítulo foi feita a análise dos resultados encontrados no formulário aplicado on-line. O objetivo foi identificar e compreender questões pertinentes relacionadas ao trabalho da equipe escolar no que tange à educação especial. Buscou-se, assim, conhecer as experiências pedagógicas, as demandas, as dificuldades, as expectativas e as necessidades formativas dos educadores da unidade escolar selecionada como campo de estudo.

O questionário, composto de questões objetivas e discursivas, foi disponibilizado para os professores, de acordo com o seguinte direcionamento: primeiramente, o formulário foi encaminhado ao diretor escolar via WhatsApp, em seguida, encaminhado para o grupo de professores da escola que atuam no Ensino Fundamental II. Ele foi mantido aberto para coletar respostas entre os meses de agosto e setembro de 2021.

### **3.1. Perspectivas docentes acerca da educação especial e inclusiva**

Na primeira questão os professores foram questionados sobre “O que você entende por Educação Especial?”, visando compreender como o grupo define e distingue a educação especial.

Em suas respostas, os educadores referiram-se à educação especial citando, principalmente, os alunos especiais; poucos fizeram vínculo com alguma modalidade educacional. Destacaram-se algumas respostas:

Entendo que é uma área da educação especializada no atendimento e ensino de pessoas com algum tipo de deficiência.

**Professora Maria**

Consiste na elaboração das práticas e processos pedagógicos de modo a atender a todos os alunos, levando em conta as necessidades, ritmos e potencialidades de cada um.

**Professor Pedro**

Como já abordado com os marcos legais, anteriormente, a educação especial era substitutiva à escola comum, ou seja, aluno com deficiência tinha uma determinada escola/espço para ele. Contudo, após a chegada de “todos” na escola, todos os grupos sociais, todas as pessoas, a educação especial deixou de ser substitutiva e se tornou uma modalidade que significa algo que apoia, que transversa Liza, que colabora dando condições de aprendizagem para os alunos com deficiência. Desse modo, ela apoia a educação escolar atendendo um grupo de alunos específico, as pessoas com necessidades especiais (deficiência, transtorno global de desenvolvi-

mento, altas habilidades/superdotação), integrando uma rede que propicia condições de permanência e de aprendizagem. Engloba a formação de professores, os materiais pedagógicos necessários para dar apoio, os profissionais especializados como: professores de AEE, os cuidadores e os intérpretes, de forma que esses alunos especiais tenham condições equiparadas de aprender como o restante os alunos.

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminação nem espaços segregados de educação (MANTOAN, 2006, p. 23).

Pensar em uma escola inclusiva é refletir sobre a função social da escola, pois a uma escola é um espaço de vivência da cidadania e de exercício da cidadania; é refletir no ato formativo com apropriação do conhecimento; é fazer acontecer o currículo acessível emancipatório e prudente. É importante esclarecer, também, que uma escola inclusiva precisa de políticas públicas de modo geral, para que seu objetivo alcance todos os grupos de alunos que fazem parte da escola, pois a educação especial atende a um grupo específico, como preconizam os marcos legais, e não a todos os alunos que precisam de apoio. Nesse sentido, Prieto afirma que a “educação inclusiva está colocada como compromisso ético-político, que implica garantir a educação como direito de todos” (PRIETO, 2006, p. 45).

Na sequência, com a segunda pergunta “O que você entende por Educação Inclusiva?”, foram obtidas as seguintes respostas:

Metodologia de ensino e aprendizagem, que busca facilitar, proporcionar, dar oportunidade de direito previsto em lei aos alunos especiais do acesso ao ambiente escolar, participando em condições de equidade, mesmo de forma adaptada.

**Professora Sol**

Que a educação precisa ter metodologias para que esses alunos sejam incluídos na prática educacional normal juntamente com os outros alunos e tenham a oportunidade de evoluir no aprendizado.

**Professora Ana**

Pode-se afirmar pelas respostas, que a maioria dos docentes não faz distinção entre educação especial e educação inclusiva. Portanto, é ainda mais necessário esse debate sobre uma escola inclusiva, ou seja, para todos, uma educação acolhedora para todos os grupos sociais; a educação especial deve ser uma parte da inclusão escolar e não se tornar inteira ou singular. Ao fazer a integração ter sentido contrário à inclusão, é preciso pensar que a diferença faz parte da escola, reconhecer a diferença é reconhecer a pluralidade humana, existe na escola comum, é um espaço para todos. Algumas respostas ainda mostram o sentido de integração para eles.

Apesar de vivenciar a educação inclusiva na prática, ficou claro que a integração é predominante. É preciso, então, esclarecer a diferença entre essas ações para não cometer sempre o mesmo erro. Mantoan (2003, p. 24) pontua essa diferença:

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

Esse artigo corrobora com as normativas brasileiras, destacando-se a Constituição Federal, em seu artigo 205, isto é, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. Nesse sentido, contém uma declaração fundamental que eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem, que proporciona o direito de aprendizagem e socialização a todas as pessoas.



Um processo inclusivo que Pietro (2006 p. 45) conceitua como “[...] proposta de uma escola única, que se comprometa com o atendimento de todos os alunos”, visto que a inclusão propõe um novo olhar, que Prieto chama de “novo paradigma”

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura como o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (PRIETO, 2006, p. 40, grifos do autor).

Ao prosseguir com a análise acerca das impressões, desafios e vivências dos professores, eles foram questionados sobre suas dificuldades no trabalho com esses estudantes.

É possível notar, pelas respostas obtidas, que 72% dos educadores participantes da pesquisa responderam que têm dificuldades para trabalhar com os estudantes com deficiência, sendo que 20% deles relataram que não têm dificuldade e um respondeu que

[...] consegue interagir bem.

**Professor João**

Ainda foi possível aferir, para 8%, a dificuldade é pouca.

Tais informações confirmam a importância da formação e, segundo Hermes, “[...] os professores necessitam participar da formação continuada para promover a escola inclusiva” (2019, p. 107), principalmente no viés do compartilhamento de experiências. E estas devem acontecer entre os profissionais do ensino regular e o docente da modalidade da educação especial, que é o profissional preparado na área para tal função, em conformidade com o pedagógico. Nesse sentido, Hermes reforça a necessidade da formação docente:

Essa necessidade de formação marca a docência de tal forma que, para ser professor do AEE, deve-se fazer um curso do AEE. Aquilo que estava proposto na Política Nacional, ou seja, os conhecimentos gerais para o exercício da docência e os conhecimentos específicos da área para atuação no AEE ou na escola inclusiva tornam-se um desejo docente (HERMES, 2019, p. 105).

Ao prosseguir para conhecer a visão/opinião dos professores a respeito da educação inclusiva, eles foram questionados sobre: “Em sua opinião, qual(is) fator(es) dificulta(m) o desempenho de uma efetiva Educação Inclusiva? Por quê?”. Algumas respostas destacaram-se:

O grande número de alunos por sala, porque não dá tempo para dar tanta atenção quanto necessária ao estudante. O grande volume de turma e alunos não permite que se tenha um planejamento tão bom e eficaz para o aluno especial.

**Professor João**

A falta de materiais didáticos e assistivos, de formação e preparo do regente de sala de aula. Porque são fatores que dificultam a efetivação dos princípios inclusivos.

**Professor André**

Dois fatores foram muito relevantes nas respostas, um, foi a necessidade de formação ou capacitação docente, e o outro, foi a realidade do número de alunos em sala aula, o que dificulta o trabalho docente em poder observar melhor a peculiaridade dos educandos de forma individual e, com isso, ser mais específico no atendimento a todos os alunos. Nesse sentido, para Mantoan, “[...] trabalho com as peculiaridades de cada um e considerando a singularidade de todas as suas manifestações intelectuais, sociais, culturais, físicas” (2003, p. 58).

Observou-se que, de modo geral, existe entre os professores o anseio por formações, pois mencionaram a dificuldade de trabalhar com o desconhecido.

Não sei sobre todas os problemas, nem como me comportar  
diante delas.

**Professora Sara**

Na fala da professora, evidencia-se que a falta de conhecimento reflete na inaptidão para lidar com as diferentes situações do aluno.

A falta de conhecimento adequado para as diversas realidades que as  
escolas enfrentam.

**Professora Maria**

Nessa indagação, somente uma resposta se referiu à inclusão com um olhar abrangente do real objetivo inclusivo, não se referindo apenas à inclusão para alunos com deficiência.

O principal fator é a falta de conhecimento sobre o tema inclusão, isso faz com que muitos educadores vejam os estudantes como depósitos de conhecimento e não como sujeitos com suas especificidades, suas individualidades. Em se tratando de educandos com alguma deficiência, o problema se agrava, pois há uma ideia, por parte de alguns profissionais, de que isso seria um problema, quando na verdade é uma realidade fundamental para que possamos lidar com as diversidades e aprendermos com elas. Outro fator relevante é o número de estudantes em uma mesma sala, pois isso dificulta um olhar mais atento e dedicado aos educandos.

**Professor Pedro**

Após analisar as respostas das perguntas, esta parte é um ponto fundamental da pesquisa, pois aborda o conhecimento dos docentes sobre o Atendimento Educacional Especializado, ou seja, pretende-se identificar qual o entendimento deles sobre papel deste serviço. Nesse sentido, Hermes afirma que “É um serviço que coloca em operação a obrigatoriedade da inclusão e oferece

meios para a permanência e a participação dos sujeitos do desvio no processo de escolarização” (HERMES 2019, p. 101).

Desse modo, ao questionar os professores sobre o AEE, “Em sua concepção, qual o objetivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE)?”, obtivemos algumas respostas, conforme a seguir:

Disciplina que contextualiza os conteúdos adaptando a realidade, necessidades, e limitações dos alunos, de forma que ele consiga ter significado para o aluno.

**Professor André**

Atender os alunos especiais, de forma a interagir sua socialização com os demais alunos, e auxiliá-los no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

**Professor Tiago**

Ao analisar as devolutivas, verificou-se que todos entendem que a finalidade do AEE é apoiar os alunos com deficiência de diversas formas, mas a maioria desconhece sua verdadeira função, e isso ficou claro, por exemplo, ao descreverem o AEE como:

[...] disciplina que contextualiza os conteúdos ou sistema educacional.

**Professor André**

[...] alunos com necessidades ou alguma deficiência um atendimento diferenciado.

**Professor Tiago**

Borges descreve que o AEE “[...] tem por objetivo potencializar o aprendizado e desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial” (BORGES, 2020, p.68).

Diante disso, vale ressaltar a verdadeira função do AEE na escola regular, conforme pontua Borges (2020, p.45), o “[...] trabalho realizado no atendimento educacional especializado deve ser subsidiado pelo que é trabalhado em sala de

aula, no intuito de potencializar o aprendizado do aluno”; não deve ser confundido com reforço escolar, mas pode abordar assuntos trabalhados em sala de aula regular, devendo o trabalho na sala de recurso ser de caráter complementar e suplementar ao da sala regular.

Dessa forma, é possível observar que a função desempenhada pelo AEE na escola inclusiva vai muito além de envolver a sociabilidade e a integração dos alunos com deficiência e de que o profissional de atuação é apenas um professor ao qual fez formação para atuação na função. De acordo com Hermes (2019, p. 65), “Qualquer professor, com formação continuada pelo AEE, pode tornar-se um docente dessa modalidade de educação escolar”, e ele busca por recurso próprio participar de formações para conseguir desempenhar sua função. Hermes (2019, p. 23) ainda afirma que:

[...] atendimento educacional passou a significar o trabalho desenvolvido na escola regular por docentes formados no AEE, sejam eles educadores especiais ou não. Os profissionais da educação agenciados são outros. Antes, a figura do educador especial como centralidade da inclusão dos alunos com deficiência, condutas típicas ou altas habilidades. Agora, o docente do AEE. As regulações da docência precisam, então, perpassar por essa formação continuada e pelo espaço-tempo da sala de recursos multifuncionais para multiplicar seus efeitos nas práticas desenvolvidas na escola inclusiva.

Nesse eixo, nota-se que o profissional que atua no AEE tem como um dos objetivos alinhar seu trabalho com os demais docentes da escola, o que Borges (2020, p. 123) coloca como “[...] o fazer do professor especializado extrapola a sala de recurso”, mas busca em colaboração com todos os envolvidos no processo de escolarização dos alunos com deficiência “[...] participar dos momentos da sala de aula do turno inverso, no atendimento educacional especializado e na troca de ideias com outros profissionais, ampliando as ações colaborativas no espaço escolar” (BORGES, 2020, p. 123).

Paulo Freire é a favor do pensamento crítico sobre a condição de existência e implica uma prática social em que a ação e a reflexão se constituem, especialmente, por meio do diálogo.

[...] o currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos. (FREIRE; SHOR, 2008, p. 97).

Uma escola que atua na perspectiva da educação inclusiva reflete sobre o outro, indaga o porquê o aluno está aprendendo determinado conteúdo, onde ele usará na sociedade, como esse conhecimento irá criar outras possibilidades de vida, abrindo caminhos, como afirma Freire (2005, p. 45). “[...] tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar”.

Nessa direção, apresentamos a opinião dos professores quando questionados acerca do alinhamento realizado entre o trabalho do professor da educação especial e os demais educadores que atuam nas salas regulares da Escola. “Você, enquanto professor dialoga com o professor da sala de recurso? Qual o diálogo que se estabelece nesse caso? Por que você busca assessoria desse professor?”

As respostas apontam dados bastante relevantes, uma vez que 76% dos educadores da escola estudada, que atuam nas salas de aula comum, responderam que trabalham de maneira alinhada com o professor da educação especial.

De acordo com Antunes, Rech e Ávila (2016, p. 180),

[...] para que a inclusão seja efetivada, é imprescindível que se estabeleçam parcerias: que o professor especialista e professor do ensino comum tra-

balhem em conjunto, que a equipe diretiva seja apoiadora desse processo e que a família seja o suporte necessário ao longo desse percurso.

Nesse contexto, os professores fizeram os seguintes apontamentos:

Sim. Conversamos sobre as deficiências dos alunos e métodos para trabalhar com atividades adaptadas. Pois tenho muita dificuldade em preparar atividades para os alunos especiais.

**Professor João**

Sim, por meio de um diálogo de parceria, já que o professor da sala de recurso contribui bastante, facilitando assim, o trabalho do professor regente.

**Professora Sol**

É possível observar que a maioria dos docentes tem vínculo de trabalho com os professores especialistas, um ponto favorável para equipe escolar, uma vez que esse contato é fundamental. Contudo, é preciso também que os docentes da sala comum saibam como contar com o apoio do docente do AEE para melhorar a aprendizagem do aluno. Isso porque é um desafio desenvolver o trabalho em conjunto e proporcionar uma escola inclusiva, pois, geralmente, os professores da sala comum pensam que somente o professor especialista é responsável pelos alunos com deficiência. Como uma opção, é fundamental pensar em como eles podem trabalhar juntos em favor dos alunos com deficiência, pensar em como incluir os alunos PAEE.

Dessa forma, é possível trazer à prática pedagógica inclusiva recursos e estratégias para envolver os alunos em contexto de ensino-aprendizagem, fazendo sentido e dando objetivo ao trabalho do AEE, e apoiando o trabalho do aluno na escola. Dessa forma, é essencial buscar o diálogo, para que a escola tenha condições de protagonizar ações pedagógicas para sustentar o direito de aprender do aluno.

Nesse cenário, para Borges, “[...] uma escola inclusiva, também, é aquela que pensa de forma coletiva, que constrói suas possibilidades por meio de um processo educativo comum e participativo” (BORGES, 2020, p. 40). Por conseguinte, retorna-se ao ponto em que o AEE não pode acontecer somente nas salas de recursos multifuncionais, mas em toda a escola, nos planejamentos, conselhos de classes, sala de aula comum, deve ser pensado como ação pedagógica, como uma das possibilidades de viabilização e apropriação de conhecimento no contexto escolar.

Destaca-se que apenas 16% dos educadores dentro do total, isto é, quatro, escolheram a opção “não”, conforme disse um deles:

Não diálogo muito com o professor da sala de recurso.

**Professor Cássio**

Um fato a ser destacado é que os mesmos docentes que responderam não trabalhar alinhado com o professor da sala de recurso multifuncional também responderam ter dificuldade para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial. Essa situação precisa ser mudada é preciso haver uma interação com o pedagógico para que essa articulação aconteça.

Outro dado é que 8%, ou seja, apenas dois docentes disseram que dialogam “pouco” com os professores de AEE, e também responderam “não sentir dificuldade para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial”. Pode-se, então, concluir que a pouca falta de diálogo pode ser pela ausência de dificuldade para trabalhar com os alunos com deficiência.

Corroborando com essas análises, um dos saberes indispensáveis para o processo educacional colaborativo é a compreensão de “[...] que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47). Assim, umas dessas possibilidades que a perspectiva de educação inclusiva exige na escola é o trabalho colaborativo entre os docentes e o pedagógico.



A inclusão dos alunos com deficiência desacomoda tanto professores quanto gestores, pois ela exige de cada segmento práticas diferenciadas e conhecimentos sobre uma temática a que muitos professores não tiveram acesso ao longo de sua formação inicial (ANTUNES, RECH e ÁVILA, 2016, p. 180).

Ao finalizar a análise do alinhamento do trabalho entre professores da sala regular e da educação especial, percebemos que as respostas expressam vontade de acertar e de promover uma educação inclusiva conforme os pressupostos legais.

Diante desse cenário e pensando na relevância dos fatos, os professores foram questionados sobre suas participações em processos formativos direcionados à inclusão escolar, “Em algum momento de sua formação docente você estudou/ realizou algum curso sobre Educação Especial?”.

Às respostas mostram que 48% dos docentes já realizou algum curso na sobre educação especial, mas a maioria de 52% deles não realizou nenhuma formação em nenhum momento, conforme indicam as seguintes respostas:

Sempre que possível, entretanto, se houvesse formação em serviço, participaria mais vezes.

**Professora Helena**

Não. Seria muito válida uma formação.

**Professor Pedro**

Como podemos observar, endossa-se o interesse pela formação acadêmica por parte dos docentes. Um ponto positivo e que chamou a atenção é que 44% dos profissionais responderam ter alguma complementação acadêmica na área da educação especial. Diante disso, tendo em vista o interesse da equipe pedagógica pela temática da inclusão, esses resultados podem sugerir que uma proposta pedagógica na perspectiva inclusiva estaria mais propensa ao sucesso.

Retomando o artigo 59 da LDB inciso III, cabe destacar que:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...] (BRASIL, 1996).

Assim, para que a escola e o professor do AEE cumpram com o que está definido nas legislações, é fundamental ofertar uma formação direcionada não só a esse profissional, mas para toda a equipe escolar, visando garantir o fortalecimento de momentos destinados ao diálogo entre os professores do ensino regular e o professor da educação especial. E, considerando o cenário favorável apresentado nas respostas, pode-se afirmar que a apresentação de uma proposta pedagógica inclusiva, com foco na perspectiva da educação inclusiva, pode muito relevante para a equipe escolar, tendo em vista as legislações que amparam a inclusão educacional.

Ao compararmos os apontamentos com os altos percentuais de respostas nas questões objetivas que sinalizam o desejo por formações, é possível crer que uma ação de caráter formativo nos quesitos relativos à educação inclusiva produzirá um impacto positivo. Tal fato pode ser, inclusive, favorável para incorporar essa ação no PPP da escola, independentemente do quantitativo de professores DT ou do fluxo desses profissionais no quadro de funcionários da unidade escolar, uma vez que:

[...] inclusão é responsabilidade de todos; por isso, a escola regular precisa construir seu projeto pedagógico atentando para essas questões, assegurando que o aluno com deficiência tenha acesso a um currículo flexível, a materiais adaptados, tecnologia assistiva, a avaliações diferenciadas, ou seja, acesso a adaptações que oportunizem a esse aluno ter igualdade de oportunidades para, assim, ter a oportunidade de construir seu conhecimento e progredir na vida escolar. Não obstante, caso a escola não organize sua proposta por esse viés, além de não garantir a inclusão do aluno, ela estará excluindo-o desse processo e privando-o da igualdade de oportunidades, ou seja, privando-o de seu desenvolvimento como cidadão (ANTUNES, RECH e ÁVILA, 2016, p. 180).

Assim, compete à equipe gestora delinear estratégias que direcionem a equipe docente visando tornar a escola inclusiva e garantir a acessibilidade para todos os alunos dentro de uma perspectiva inclusiva, e, desse modo, fazer com que a escola se adeque aos estudantes com deficiência e não o contrário.

Ao prosseguir buscando reforçar a importância dos processos formativos, os professores foram questionados se pretendiam realizar cursos que auxiliem no aprimoramento da prática docente, no que tange à sua atuação com os alunos com deficiência nas classes regulares, “Pensamos que poderíamos realizar momentos de formação com reflexões e elaboração teórica e prática da Educação Inclusiva. Você gostaria que a escola fornecesse uma formação com o tema? Como poderia ser realizada essa formação, e quais os seus anseios como professor de alunos com necessidades educacionais especiais?”

A maioria dos professores respondentes foi favorável em relação à necessidade de formação e seus interesses. Esse foi o questionamento em que eles mais demonstraram seus anseios e suas necessidades, conforme mostram algumas respostas a seguir:

Sim. A formação poderia ser feita de forma presencial e de assuntos relevantes, principalmente, como trabalhar com a Educação Inclusiva.

**Professora Helena**

Gostaria de participar de uma formação que me ajudasse a formular minhas atividades de Matemática dentro das possibilidades de cada necessidade especial.

**Professora Flor**

De acordo com as respostas, tem-se como principal ponto favorável o fato de que nenhum profissional manifestou ausência de interesse em realizar formação para aperfeiçoar sua prática docente em relação aos alunos com deficiência. A maioria (88%) respondeu positivamente, e (12%) não opinaram na opção, cuja resposta era de caráter facultativo.

Hermes pontua que a validação da inclusão é “Garantir essa participação dos sujeitos do desvio no sistema de ensino, entre outros aspectos, essa orientação legal propõe o AEE e a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (2019, p. 79). Dessa forma, a autora reafirma a importância do processo formativo para todos os autores educacionais e não somente ao docente da sala de recurso multifuncional.

Nesse contexto, reafirmamos que a escola precisa propiciar momentos formativos que contemplem o professor regente e professor de apoio, promovendo um diálogo amplo, com intercâmbio de ideias, aconselhamentos e trocas de ideias e saberes, promovendo uma prática escolar que favoreça a pluralidade de seus aprendentes de forma dialógica entre seus envolvidos.

Em conclusão e para fechar as interrogações do questionário de forma prudente e coerente com nossos objetivos, na última questão, indagamos aos docentes participantes da pesquisa “Em que a equipe do Atendimento Educacional Especializado pode ajudá-lo(a), para que nossos educandos consigam um melhor desempenho educacional?”.

Essa questão foi pensada como um espaço para sugestões que possam auxiliar a elaborar a proposta a ser apresentada à equipe docente. Assim como na questão anterior, a maior parte dos professores que compõem a amostra expressou a necessidade de diálogo entre as partes e o desejo de formação na área. Ressaltamos algumas respostas

A equipe de AEE tem fundamental papel, pois os laços de afeto são maiores entre eles e esses educandos. Eles compreendem melhor suas necessidades e sabem como lidar com casa situação, isso auxilia  
nosso trabalho.

**Professora Ana**

Continuar nos apoiado e informando as melhores formas de alcançar nossos alunos especiais.

**Professora Flor**

As respostas destacadas endossam a questão do AEE como apoio, reforçando o fato de que, se bem orientada e planejada, uma ação formativa para os profissionais, visando trabalhar numa perspectiva inclusiva, pode ser de grande valia. Nesse sentido, concordamos com Hermes, quando afirma “que a partir e através do AEE, a Educação Especial permanece e produz efeitos na formação continuada de professores e, por isso, na escola inclusiva” (2019, p. 97).

Todos, também, reconheceram a importância do profissional que atua na sala de recurso multifuncional como suporte na aprendizagem dos alunos PAEE, e o trabalho desenvolvido de forma conjunta – colaborativo. De acordo com Borges, “a presença do professor especializado em sala de aula faz falta aos demais docentes como apoio potencializador, no que tange à questão do ensino-aprendizagem” (2020, p.118).

Em resumo, ao compararmos as informações extraídas das respostas escritas pelos educadores no formulário on-line com as respostas objetivas analisadas por meio dos gráficos, percebemos, em todas as questões, o elevado percentual de manifestações que sinalizam o anseio por processos formativos para a educação inclusiva, evidenciando a relevância da temática em prol da inclusão de todos os estudantes, sobretudo, os alunos com deficiência de forma geral.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como últimas reflexões, que delinearão estas considerações finais de nosso estudo, cabe retomar que o inciso III, do artigo 208, da Constituição Federal de 1988, prevê o atendimento educacional especializado destinado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. Esse, entre outros pontos relevantes, recomenda que pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ter acesso às escolas regulares, sendo que são as escolas que devem se adequar aos estudantes e não o contrário. Isso deve ocorrer por meio de uma pedagogia centrada na criança e que seja capaz de ir ao encontro de suas necessidades, pois tais escolas são espaços

adequados para combater atitudes discriminatórias e, desse modo, construir uma sociedade inclusiva e atingindo a educação, enfim, ser para todos.

Ante o exposto, entendemos que a construção dos saberes dos docentes deve se direcionar para uma formação fundamentada na heterogeneidade presente nas escolas, dentro de uma perspectiva inclusiva. Desse modo, é imprescindível a equipe escolar criar espaços educacionais adequados a todos os alunos, com ou sem deficiência, considerando suas peculiaridades e tempos de aprendizagem, bem como estimular seu desenvolvimento.

Alcançamos o objetivo delineado para este artigo - compreender a ótica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado.

Com a elaboração da proposta formativa delineada para a escola estudada, respondemos a questão problematizadora norteadora deste estudo, pois buscamos mostrar meios de adequar as práticas pedagógicas dos professores da sala de recursos, direcionadas às pessoas com deficiência, para as práticas de toda a equipe escolar, na perspectiva da educação inclusiva.

Ressaltamos, assim, que os caminhos trilhados com a referida proposta sejam percorridos com a participação ativa de todos os profissionais da escola, tanto o corpo pedagógico quanto o corpo gestor, em conjunto com professor que atua na sala de recursos, peça fundamental para o sucesso desse processo. Estabelecer diálogos que relacionem a prática aplicada pelo professor da sala de recursos e a prática educacional desenvolvida pelo professor da classe regular é essencial na perspectiva inclusiva. E é fundamental que a equipe escolar busque meios que favoreçam a aprendizagem de todos, oportunizando, assim, a construção do conhecimento pelos alunos em todos os componentes curriculares.

Em suma, procuramos desvelar a percepção dos docentes participantes deste estudo sobre a inclusão escolar por meio do atendimento educacional especializado, por meio de impressões, desafios e vivências que integram a prática pedagógica dos professores que atuam nas salas regulares do ensino fundamental

II nas classes regulares da escola estudada. Desejamos, desse modo, que informações obtidas neste estudo possam servir como inspiração para novos estudos a respeito da educação inclusiva, seja na escola em questão, seja em outras escolas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, H. S.; RECH, A. J. D.; ÁVILA, C. C. **Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Publicação na revista *Práxis Educativa*. Vol. 11, nº 1, janeiro/abril 2016. ISSN 1809-4309. 2016. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8162/4762> Acesso em: 20 maio 2020.

BORGES, C.S. **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO** Na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva. Curitiba: Appris, 2020.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 3 ago. 2019.

FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Editora Centauro, 2005. Disponível em: <[https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o\\_pp.5-19.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf)>. Acesso em: 6 set. 2021.

FREIRE, Paulo. “The politics of education: culture, power, and liberation” [A política de educação: cultura, poder e libertação], Bergin and Garvey, Westport, CT, 1985, p.125.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. p. 97. (Freire; Shor, 2008, p. 97). Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo\\_ousadia.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GHIDINI, S. S. G. G. **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO AÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória. 2020. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_14731\\_SABRINA%20SELVATICI%20GOMES%20GHIDINI%20DISSERTA%C7%C3O%20FINALIZADA%20-%20PRODUTO%20ANEXADO%20%282%29.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_14731_SABRINA%20SELVATICI%20GOMES%20GHIDINI%20DISSERTA%C7%C3O%20FINALIZADA%20-%20PRODUTO%20ANEXADO%20%282%29.pdf). Acesso em 20 de set. 2021.

HERMES, Simoni Timm. **Educação especial & educação inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea**. 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13371/TES\\_PPGEDUCACAO\\_2017\\_HERMES\\_SIMONI.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13371/TES_PPGEDUCACAO_2017_HERMES_SIMONI.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 12 de agosto 2020.

MANTOAN, M.T.E. Abrindo as Escolas Às Diferenças. In: MANTOAN, M.T.E. (org.) **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Moderna, 2003. (Educação em pauta – Escola & Democracia).

MANTOAN, M.T.E. Abrindo as Escolas Às Diferenças. In: MANTOAN, M.T.E. (org.) **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Moderna, 2003. (Educação em pauta – Escola & Democracia).

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T.E; PRIETO, R.G. ARANTES, Valéria Amorim (org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.



# ATUAÇÃO DO FISIOTERAPEUTA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE DOS PACIENTES DIABÉTICOS E HIPERTENSOS NA UNIDADE DE SAÚDE DA FAMÍLIA DE SANTA LÚCIA, MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

*Sara Neves Ribeiro*  
*José Roberto Gonçalves de Abreu*

## 1. INTRODUÇÃO

O Brasil vem passando por uma transição demográfica, ocasionada por uma redução de suas taxas de mortalidade e fecundidade, aumentando a proporção da população com idade superior a 50 anos. Este perfil populacional ocasiona mudanças na organização dos sistemas de saúde, pois a frequência de doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) é maior, sendo estas responsáveis por uma porcentagem considerável do total de patologias no país. Dentre estas doenças, o diabetes mellitus (DM) e a hipertensão arterial (HA) se destacam, devido às relevantes taxas de morbidade e mortalidade, além de serem consideradas como importantes fatores de risco para doenças cardiovasculares (MIELCZARSKI et al., 2012).

Aproximadamente  $\frac{1}{4}$  da população mundial é hipertensa e a prevalência de diabetes tipo 2 gira em torno de 6-8% da população adulta. Tanto a hipertensão quanto o diabetes são fatores de risco independentes para doenças cardiovasculares e, quando coexistem, têm efeito multiplicador sobre o risco de complicações macro e microvasculares (ARAGÃO et al., 2017).

O diabetes mellitus é uma das doenças de maior risco para o desenvolvimento de doença coronariana, estimando-se que, em relação à população em geral, seja entre duas e quatro vezes maior, sendo a causa de 86% das mortes em

peessoas com diabetes. Por sua vez, aumentos de 5 mmHg nos valores da pressão arterial, seja sistólica ou diastólica, estão associados a um aumento de 20-30% nas doenças cardiovasculares (SARNO et al., 2020).

A hipertensão é uma comorbidade extremamente frequente em diabéticos, afetando 20-60% dessa população. A prevalência de hipertensão na população diabética é 1,5-3 vezes maior do que em não diabéticos e contribui para o desenvolvimento e progressão das complicações crônicas do diabetes (PICON et al., 2017).

Em pacientes com diabetes tipo 2, a hipertensão pode estar presente no diagnóstico ou mesmo antes do desenvolvimento da hiperglicemia e costuma fazer parte de uma síndrome que inclui intolerância à glicose, resistência à insulina, obesidade, dislipidemia e doença arterial coronariana, constituindo a chamada síndrome X ou síndrome metabólica (MALTA et al.2015).

Ao coexistirem, essas doenças aumentam o risco de morbidade por doenças cardiovasculares em até oito vezes e em mais de duas vezes o risco de mortalidade por esse mesmo problema. Os fatores envolvidos nesta associação incluem o fato das duas entidades aumentarem em frequência com a idade, por terem fatores predisponentes comuns, pela HA ser secundária a complicações do diabetes, geralmente nefropatia, no diabetes tipo 1 e pelo fato da HA nos diabéticos tipo 2 poder aparecer mais cedo ou estar relacionada à nefropatia diabética (ARAGÃO et al., 2017).

O não tratamento dessas doenças acarreta sérias complicações, exigindo investimentos cada vez mais expressivos do sistema de saúde, pois indivíduos que apresentam complicações demandam custos bem mais elevados do que aqueles sem complicações (SILVEIRA et al., 2010).

Segundo Sarno et al. (2020), normalmente, o atendimento ao paciente crônico consiste em uma consulta concedida mensalmente nas unidades de saúde da atenção primária, com apoio das equipes multiprofissionais de saúde para complementar o cuidado. No entanto, tem sido apontados problemas

importantes no manejo de pacientes com doenças crônicas, como alta proporção de diagnósticos tardios, até 70% de pacientes descompensados, uso inadequado de medicamentos e erros no fornecimento de recomendações sobre dieta e exercícios.

Tal situação gera a necessidade de os serviços de saúde permanecerem em constante evolução para responder às demandas da população, com oportunidade e eficácia, com foco no paciente. Na busca por alternativas que ajudem a melhorar o atendimento aos doentes crônicos e torná-los viáveis no contexto dos sistemas públicos de saúde, a experiência internacional diversificada tem mostrado que a equipe multiprofissional é um componente chave para fornecer educação, prevenção e cuidados (REINOLDS et al., 2018).

A equipe, que deve complementar o manejo médico que os pacientes crônicos recebem, também deve realizar atividades de prevenção, como a educação do paciente sobre as causas da doença, mudança para estilos de vida saudáveis, informações oportunas sobre autocuidado, prevenção de riscos e disciplina no tratamento (ALELUIA et al., 2017).

O profissional fisioterapeuta faz parte da equipe multiprofissional da Estratégia Saúde da Família (ESF) e, em geral, se concentra somente em atividades de reabilitação, contribuindo também com ações de cuidado domiciliar de pacientes crônicos. No entanto, sua participação no cuidado de pacientes crônicos tem sido limitada.

De acordo com Acioli e Neves (2011), o fisioterapeuta, por meio da educação técnica que possui para compreender os processos que intervêm nas doenças crônicas pode intervir nesses distúrbios, influenciando na prevenção e melhora na qualidade de vida desses pacientes na atenção básica.

Assim, é de grande relevância o atendimento primário às pessoas com DM e HA, face à necessidade de ampliação das ações básicas direcionadas aos cuidados dessa população e à prevenção de possíveis complicações resultantes do mau controle dessas doenças (PINTO et al., 2018).

Nesse contexto, este estudo buscará responder à seguinte questão-problema: Como a inserção do fisioterapeuta nas unidades básicas de saúde pode contribuir para a redução ou controle dos pacientes diabéticos e hipertensos?

O objetivo deste estudo é descrever a importância do profissional Fisioterapeuta na promoção da Saúde dos pacientes diabéticos e hipertensos da Unidade de Saúde da Família de Santa Lúcia, no município de Presidente Kennedy-ES.

## 2. METODOLOGIA

O estudo foi realizado, primeiramente, por meio de uma revisão bibliográfica, visando recuperar o conhecimento científico acumulado e contribuir com o enriquecimento do referencial teórico desta dissertação. A análise se concentrou em artigos da área de saúde, envolvendo os períodos desde a criação do Programa Saúde da Família, em 1994, até o ano de 2019, voltados principalmente para prevenção, saúde pública, integralidade e promoção de saúde.

Para isso, foram buscados bancos de dados como Lilacs (Literatura Latino-americana em ciências da Saúde), Scielo (*Scientific Electronic Library Online*) e Bireme (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde), além de teses e dissertações disponíveis na internet e livros que tratem do tema.

O estudo também foi desenvolvido por meio de pesquisa descritiva e exploratória, com abordagem qualiquantitativa (métodos mistos), através de um estudo de caso. A pesquisa exploratória objetiva esclarecer ideias, sendo desenvolvida de modo a proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, a fim de explicitá-lo melhor e construir uma visão geral sobre determinado fato ou situação, envolvendo levantamento bibliográfico e pesquisa para auxiliar a sua compreensão (GIL, 2010).

De acordo com Gil (2010, p. 44), as pesquisas descritivas são úteis para encontrar e descrever características de certa população, sendo “inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados”.

A pesquisa exploratória é utilizada quando o pesquisador se depara com temas pouco estudados, o que torna difícil a formulação de hipóteses, assumindo, geralmente, as formas de Pesquisas Bibliográficas e Estudos de Caso (GIL, 2010).

De acordo com Yin (2015, p. 32), um estudo de caso se constitui em uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

A população é formada por 976 diabéticos e 3.106 hipertensos cadastrados no programa Hiperdia, sendo muitos deles portadores das duas doenças.

A amostra do estudo foi composta por pacientes portadores de doenças crônicas não transmissíveis, sendo 55 diabéticos e 180 hipertensos atendidos na unidade de saúde Santa Lucia, no município de Presidente Kennedy-ES.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1. Perfil sociodemográfico**

Entende-se importante traçar o perfil sociodemográfico da amostra, onde se constatou que 33 (34,0%) são do sexo masculino e 64 (66,0%) do sexo feminino. Quanto à idade, 4 (4,1%) possuem entre 31 e 40 anos, 11 (11,3%) entre 41 e 50 anos, 22 (22,8%) têm entre 51 a 60 anos, 26 (26,8%) de 61 a 70 anos, 23 (23,7%) possuem mais de 70 anos e 11 (11,3%) têm idade acima de 80 anos.

Neste estudo, as mulheres representaram quase o dobro do número de homens. Parte dessa diferença, de acordo com Boccolini e Souza Júnior (2016), pode ser explicada pela conhecida subutilização dos serviços de saúde, incluindo a glicemia e exames de pressão arterial, pelos homens. Por outro lado, as DCV causam um terço de todas as mortes entre as mulheres em todo o mundo e, quando comparadas aos homens com os mesmos riscos, as mulheres têm menos probabilidade de receber orientações sobre tratamentos preventivos, terapia e, quando prescrita, atingir alvos ideais e aderir a esses tratamentos. Portanto, mais investi-

gações são necessárias para esclarecer essas diferenças, a fim de melhor informar as políticas para promover a prevenção de DCV entre homens e mulheres.

Os resultados da pesquisa mostram que a amostra tem um perfil semelhante ao relatado na Pesquisa Nacional de Saúde (BRASIL, 2019), onde a maioria das pessoas com hipertensão e diabetes tinha mais de 40 anos de idade, confirmando que essas condições aumentam significativamente com a idade e que esses pacientes tendem a ter menor escolaridade e são predominantemente mulheres.

No que se refere à escolaridade, 25 (25,8%) não sabem ler ou escrever, não tendo frequentado escola, 66 (68%) possuem o Ensino Fundamental incompleto e 6 (6,2%) cursaram o Ensino Médio.

Constatou-se que a amostra possui baixa escolaridade. O nível educacional é considerado um importante determinante de saúde, com potenciais diferenças relacionadas ao gênero e variações étnicas e culturais. No entanto, de acordo com Brant et al. (2017), há poucas informações disponíveis sobre o impacto da escolaridade no estilo de vida, nutrição e atividade física, bem como sobre a presença de doenças crônicas do estilo de vida, como sobrepeso/obesidade, hipertensão, diabetes e complicações cardiovasculares associadas em estudos de base populacional. Além disso, o nível educacional parece estar relacionado ao status socioeconômico, o que pode ser a causa subjacente de muitas outras doenças.

Nishida et al. (2020) constataram que homens e mulheres mais jovens e com menor nível de escolaridade têm maior probabilidade de se tornarem hipertensos, pois esta variável pode refletir em condições socioeconômicas mais baixas, ocasionando efeitos deletérios na vida e sobre a saúde. Pessoas que vivem em ambientes de baixo nível socioeconômico estão mais expostas a insultos à saúde, alguns dos quais estão associados à doenças crônicas como hipertensão e diabetes.

Assim, os resultados obtidos indicam uma associação da incidência de hipertensão e diabetes com a escolaridade e a idade, havendo um percentual de indivíduos com menos de 60 anos que são portadores das duas doenças, sendo possível supor que essas pessoas tiveram seu perfil de saúde piorado em idades mais precoces.

### 3.2. Perfil clínico

Dos participantes deste estudo, 62 (63,9%) são somente hipertensos e 35 (36,1%) são diabéticos e hipertensos.

Diabetes e hipertensão frequentemente coexistem e sua combinação fornece aumentos aditivos no risco de eventos cardiovasculares com risco de vida. As Diretrizes Brasileiras de Hipertensão Arterial (BARROSO et al., 2021) concordam com a necessidade de redução precoce e agressiva da pressão arterial, com uma meta de <130/80 mmHg em pacientes com diabetes. O mecanismo que sustenta o aumento da sensibilidade de indivíduos diabéticos à hipertensão não é conhecido, mas pode envolver autorregulação prejudicada ou diminuição noturna atenuada da pressão arterial.

No que se refere a doenças associadas, 5 (5,2%) já sofreram acidente vascular cerebral (AVC), 2 (2,1%) tiveram trombose, 22 (22,7%) têm taxas elevadas de colesterol, 16 (16,5%) apresentam triglicérido alterado, 7 (7,3%) possuem insuficiência cardíaca, 1 (1,1%) sofre de doença pulmonar obstrutiva crônica (DPOC) e 2 (2,1%) são obesos.

Neste estudo os maiores índices de comorbidades foram as taxas elevadas de colesterol e triglicérido, entretanto, há uma sobreposição significativa entre as complicações do diabetes e da hipertensão, que podem ser divididas em distúrbios macrovasculares e microvasculares.

Para Oliveira et al. (2020), as complicações macrovasculares incluem doença arterial coronariana, infarto do miocárdio, insuficiência cardíaca congestiva, acidente vascular cerebral e doença vascular periférica. A doença cardiovascular, como já afirmado anteriormente, é uma das principais causas de morte no Brasil e tanto o diabetes quanto a hipertensão são os principais fatores de risco.

As complicações microvasculares do diabetes incluem retinopatia, nefropatia e neuropatia. A principal causa da cegueira não-congênita é a retinopatia relacionada ao diabetes e a da doença renal em estágio terminal é a nefropatia diabética. Além disso, as úlceras nos pés e as doenças das artérias periféricas em

pacientes diabéticos são responsáveis por dois terços de todas as amputações não traumáticas. A hipertensão também tem um impacto significativo na incidência e progressão de eventos cardiovasculares e complicações microvasculares. As complicações macrovasculares e microvasculares da hipertensão e do diabetes se sobrepõem consideravelmente e podem compartilhar mecanismos comuns (LENTSCK; LATORRE; MATHIAS, 2015).

Entre os 74 que afirmaram apresentar fatores de risco associados, 8 (8,2%) são tabagistas, 28 (28,9%) são sedentários, 23 (23,8%) afirmaram sofrer de estresse e 15 (15,5%) fazem uso de dieta rica em gordura.

Neste estudo, um baixo percentual da amostra é tabagista, sendo todos do sexo masculino. De acordo com Sousa (2015), fumar aumenta em até quatro vezes o risco de morte cardiovascular entre pacientes diabéticos hipertensos, além de também aumentar o risco de dislipidemia e resistência à insulina. Portanto, a cessação do tabagismo deve ser uma parte fundamental do aconselhamento do paciente sobre os riscos contínuos do uso do tabaco.

Diante do número de sedentários e daqueles que utilizam dieta rica em gordura, salienta-se que o aumento da atividade física, que auxilia na redução do estresse, e a modificação da dieta são coadjuvantes eficazes para a redução dos riscos cardiometabólicos. Melhorias na ação da insulina, pressão arterial, dislipidemia e obesidade são benefícios bem conhecidos do exercício regular. Além disso, o condicionamento do exercício melhora a aptidão cardiorrespiratória e a longevidade geral.

Da amostra, 89 (91,8%) possuem deficiência visual e destes somente 68 usam óculos; 16 (16,5%) apresentam deficiência auditiva, mas somente um utiliza aparelho auditivo; 11 (11,3%) possuem deficiência motora e necessitam de bengala, cadeira de rodas, muleta e andadores para se locomover.

Pessoas com diabetes e hipertensão apresentam risco aumentado de comprometimento da função física e como a prevalência dessas doenças aumenta com a idade, o seu impacto na deficiência tem sido considerado, onde essas taxas são conhecidas por serem mais altas do que em uma população mais jovem.



Em todo o mundo, as deficiências auditivas, visuais e motoras estão se tornando um fardo crescente para os sistemas de saúde pública devido ao crescimento e envelhecimento das populações. Apesar de serem deficiências não letais, têm efeitos negativos na qualidade de vida e na saúde cognitiva, psicossocial e funcional e também aumentam o risco de mortalidade. A perda auditiva tem sido associada a várias doenças crônicas, como diabetes e hipertensão, e é causada por maior exposição a ambientes ruidosos, maior expectativa de vida e infecções de ouvido, entre outros fatores de risco (MENESES-BARRIVIERA et al., 2018).

A deficiência visual também está associada ao envelhecimento e ao diabetes, aumentando com a idade e a duração da doença, mas também pode ser causada por algumas infecções, deficiências nutricionais, causas metabólicas, entre outros fatores. No entanto, essas deficiências são evitáveis ou tratáveis com intervenções médicas ou cirúrgicas eficazes que podem reduzir a gravidade e a magnitude da deficiência.

Estudo de Wong et al. (2013) constatou associação entre diabetes e hipertensão com deficiência motora, com um aumento de aproximadamente 50-80% em comparação com pessoas sem essas doenças, ressaltando que, conforme a população mundial envelhece, as doenças crônicas se tornarão mais comuns, aumentando a necessidade de recursos de saúde relacionados a deficiências. Os custos serão diretos (por exemplo, para serviços de saúde, dispositivos de assistência, custos de lares de idosos) e indiretos (perda de produtividade dos indivíduos e de seus cuidadores).

### **3.3. Adesão ao tratamento**

A adesão ao tratamento farmacológico pode reduzir a morbidade e mortalidade associadas às doenças crônicas, por isso o tratamento de longo prazo ou vitalício é frequentemente indicado. A adesão do paciente é definida como a extensão em que o comportamento de uma pessoa coincide com o aconselhamento relacionado à saúde e a medicação utilizada de forma irregular é um problema comum que leva ao comprometimento dos benefícios à saúde e progressão da doença.

Nesse sentido, a fim de verificar a adesão farmacológica ao tratamento, primeiramente foi perguntado se possuem dificuldades para tomar seus medicamentos, onde 14 (14,4%) responderam que sim e 83 (85,6%) afirmaram que não. Indagados sobre quantas vezes não tomaram seus medicamentos nos últimos 7 dias, 74 (76,3%) afirmaram que nenhuma vez, 15 (15,5%) informaram que entre 1 e 2 vezes, 4 (4,1%) entre 3 e 4 vezes e 4 (4,1%) pacientes disseram que mais de 4 vezes.

De acordo com Araújo et al. (2010), a adesão farmacológica ao tratamento é considerada aceitável quando atinge taxas superiores a 80% da população consultada. Neste estudo, índices superiores foram relatados em relação às dificuldades para tomar a medicação, entretanto, os autores relatam que os pacientes tendem a subnotificar sua não adesão para evitar a desaprovação de seus médicos ou pesquisadores que administram uma pesquisa.

O presente estudo constatou que a adesão é afetada pela idade e aqueles que afirmaram possuir dificuldades eram os mais idosos, o que pode ocorrer devido a problemas de memória. Além disso, a maioria dos pacientes com dificuldades possui problemas de visão e audição, o que pode aumentar o potencial de erros ao tomar medicamentos. Outro problema com esses idosos é que têm outras doenças e tomam vários medicamentos ao mesmo tempo, o que pode ser confuso para a auto-administração.

Perguntados se tomam os medicamentos na hora indicada, 78 (80,4%) responderam que sim e 19 (19,6%) disseram que não. Questionados se já deixaram de tomar o medicamento por estar passando bem, 21 (21,7%) responderam que sim e 76 (78,3%) afirmaram que não.

Constatou-se que um percentual semelhante de pacientes deixa de utilizar os medicamentos nos horários corretos e que, por vezes, não sente necessidade de tomá-los. Esses resultados, apesar de se mostrarem baixos, juntamente com a realidade presente no estudo realizado, são amostras de que a adesão ao tratamento continua sendo um problema ainda não resolvido, de natureza complexa, envolvendo fatores subjetivos e comportamentais do paciente e também diz respeito ao papel que a organização dos serviços de saúde podem ter neste comportamento.

Um fator importante para estimular a adesão ao tratamento é o conhecimento, por parte dos pacientes, das consequências imediatas e tardias da hipertensão e diabetes e dos benefícios do tratamento e prevenção desses eventos.

Para Moura et al. (2016), o alto índice de utilização correta dos medicamentos poderia ocorrer devido ao grande número de mulheres na amostra, podendo-se pensar que as donas de casa têm mais chance de aderir ao tratamento por terem mais tempo e não terem outras responsabilidades institucionalizadas que dificultam o seguimento do tratamento ou favoreçam o esquecimento, enquanto a multiplicidade de papéis poderia ser um fator de forte impacto na população trabalhadora, mas os resultados deste estudo não permitem confirmá-lo, pois não foram encontrados resultados que relatam a adesão ou não adesão ao tratamento em donas de casa e somente este fator não permite determinar a adesão de uma pessoa ao seu tratamento.

Em seguida, a amostra foi convidada a responder sim ou não para algumas afirmativas sobre a parte mais difícil do tratamento da hipertensão e diabetes, estando as respostas apresentadas na tabela 1.

Tabela 1 – Questões relacionadas ao tratamento da hipertensão e diabetes

Pergunta	Sim		Não	
	n	%	n	%
Manter uma dieta balanceada	32	33,0	32	33,0
Fazer o exercício físico	15	15,5	15	15,5
Vir ao serviço de saúde	62	63,9	62	63,9
Buscar o medicamento	68	70,1	68	70,1

\* n = Número total

Fonte: Dados da pesquisa

Ao se observar as respostas, é possível observar que as maiores dificuldades se referem a aspectos importantes do tratamento, que são a manutenção de uma dieta equilibrada e a adesão a atividades físicas, não havendo, por parte de muitos,

qualquer problema em ir aos serviços de saúde e/ou buscar seus medicamentos, o que pode ser explicado por ser uma cidade pequena, onde não existem os graves problemas de mobilidade encontrados nos grandes centros.

Cabe ressaltar que a utilização correta e continuada dos medicamentos é importante, mas existe um conjunto de atitudes que, juntos, tornam a adesão ao tratamento completa. Assim, fatores de risco conhecidos, evitáveis e modificáveis exigem do paciente a compreensão do impacto que possuem sobre a doença, para que desenvolvam a convicção pessoal de incorporar hábitos permanentes ao seu estilo de vida. Tudo isso se traduz em um compromisso responsável com a doença.

Os fatores de risco mais associados a níveis de glicose e pressão arterial não controladas são encontrados em dieta pouco saudável, excesso de peso, inatividade física, consumo de tabaco e álcool e estresse. De acordo com Vicente et al. (2018), atualmente, considera-se que esses fatores de risco estão aumentando à medida que as condições de vida e de trabalho das pessoas mudam para hábitos alimentares menos saudáveis (por exemplo, maior consumo de alimentos ricos em gorduras, açúcares e sais), menor demanda de atividade física devido ao estilo de vida sedentário, o que torna mais evidente a importância da participação ativa do paciente no cumprimento da tomada dos medicamentos e na mudança de hábitos e estilos de vida para a prevenção e/ou tratamento das patologias.

### **3.4. Autonomia funcional e mobilidade**

A preservação da capacidade de viver de forma independente e funcionar bem durante a vida adulta é importante tanto do ponto de vista da qualidade de vida individual quanto da saúde pública. A mobilidade é uma característica crítica para funcionar de forma independente e aqueles que a perdem apresentam maiores taxas de morbidade, hospitalização, incapacidade, institucionalização e mortalidade, além de terem maior probabilidade de desenvolver depressão e isolamento social.

Além das atividades básicas de vida diária (AVDs) e das atividades instrumentais de vida diária (AIVDs), a autonomia dos indivíduos pode ser avaliada pelo

nível de mobilidade, que pode variar de tarefas simples para outras mais fisicamente desafiadoras, como caminhadas curtas e longas, bem como subir escadas. A mobilidade e a autonomia são indicadores muito importantes na investigação da relação entre funcionamento físico, condições crônicas e comportamentos de saúde.

Para verificar o grau de autonomia, primeiramente foi perguntado se preparam refeições para si mesmos ou ajudam a preparar, onde 61 (62,9%) responderam que sempre (mais de 5 vezes por semana) e 36 (37,1%) afirmaram que outras pessoas preparam (esposa, mãe, filha, cuidadora, sobrinha, irmã, neta). Indagados sobre quantos lances de escada (10 degraus) sobem por dia, 79 (81,4%) afirmaram que nunca sobem escadas e 18 (18,6%) informaram que sobem entre um e cinco lances diariamente.

Neste estudo, observou-se que as mulheres, em sua maioria, continuam desempenhando suas funções domésticas, apesar de algumas limitações. Entretanto, a capacidade física mostrou-se prejudicada em grande parte da amostra.

A autonomia do doente crônico está relacionada com a sua funcionalidade global, definida como a capacidade de gerir a própria vida ou cuidar de si mesmo, quando é capaz de funcionar sozinho, de forma independente, mesmo que tenha doenças. A capacidade de funcionar sozinho é avaliada por meio da análise das atividades de vida diária (AVD), que são tarefas do cotidiano realizadas pelo paciente e que avaliam o grau de autonomia e independência do indivíduo. Autonomia significa a capacidade de funcionar e executar seus próprios desígnios e a independência refere-se à capacidade de realizar algo com os próprios meios (REIS et al., 2017).

A avaliação funcional é importante e deve ser incorporada a qualquer roteiro de entrevista feita pelos profissionais de saúde, pois possibilita identificar tanto as limitações como as potencialidades desse grupo populacional, para então traçar o plano de ação, com as devidas medidas preventivas, terapêuticas e reabilitadoras.

Indagados sobre quantas quedas sofreram nos últimos seis meses, 71 (73,2%) não tiveram nenhuma queda, 12 (12,4%) caíram uma vez, 7 (7,2%) so-

freram 2 quedas, 3 (3,1%) sofreram 3 quedas e 4 (4,1%) caíram mais de 3 vezes. Destes, 2 sofreram fraturas no fêmur e rádio.

Neste estudo, 26,8% da amostra sofreu pelo menos uma queda nos últimos seis meses. Diversas doenças crônicas estão associadas a um maior risco de quedas, assim como várias classes de medicamentos, principalmente tranquilizantes e antidepressivos.

As quedas e as consequências para a saúde associadas são problemas significativos de saúde pública. Existem vários fatores de risco biológicos, sociais, ambientais e comportamentais para quedas entre diferentes populações e grupos etários. Entre os fatores de risco biológicos, a idade e sexo de uma pessoa e um histórico de condições crônicas de saúde podem desempenhar um papel importante na previsão de quedas.

De acordo com Almeida, Rodrigues e Santos (2016), existe uma associação positiva entre doença pulmonar obstrutiva crônica (DPOC) e o risco de quedas, além de um risco aumentado entre pacientes com histórico médico de AVC. A depressão é considerada um importante fator de risco.

Estudo de Carvalho et al. (2020) obteve um percentual de 37,4% de quedas entre pacientes diabéticos e hipertensos, valor superior ao desta amostra, entretanto, o período analisado pelos autores foi de um ano. É importante ressaltar que pessoas grandes parte dos estudos existentes são com pessoas idosas, que frequentemente sofrem de vários problemas de saúde, portanto, avaliar apenas uma condição de saúde particular como fator de risco para quedas pode desafiar a precisão dos resultados do estudo.

### **3.5. Atividades físicas e de lazer**

Entendendo que a prática de atividades físicas e de lazer são importantes para a saúde física e mental dos indivíduos, primeiramente perguntou-se se praticam algum esporte ou atividade física, onde somente 17 (17,5%) afirmaram que

sim. Destes todos fazem caminhadas de duas a cinco vezes na semana, entre 40 e 60 minutos ao dia, durante todo o ano. Quanto às atividades de lazer, somente 16 (16,5%) responderam que sim, se dedicando à pesca, dança, costura, bordado, cuidando de plantas e indo à praia, durante todo o ano.

Observa-se que a amostra, em sua maioria, é sedentária e não dispõe de atividades de lazer, que podem contribuir para uma boa saúde física e mental. Os hábitos nutricionais e o grau de atividade física desempenham um papel importante no desenvolvimento de sobrepeso, diabetes, hipertensão e muitas outras doenças crônicas. As metas de exercícios recomendadas devem incluir 30 a 60 minutos de exercícios aeróbicos moderadamente intensos, três ou mais vezes por semana.

A atividade física tem sido associada a uma relação gradativa e inversa com o índice de massa corporal (IMC), gordura abdominal e visceral e ganho de peso e a inatividade física é um importante fator de risco para todas as causas e mortalidade cardiovascular (CV) em homens e mulheres.

Há uma abundância de evidências mostrando os efeitos positivos da atividade física na prevenção e no tratamento não farmacológico de pacientes com doenças crônicas. Porém, mais da metade (77,6%) da amostra respondeu que não praticava atividade física de rotina. Este achado é semelhante aos relatados em um estudo de Duarte et al. (2012), que mostrou que pacientes com diabetes, com 50 anos ou mais fizeram apenas mudanças modestas em seu comportamento após serem diagnosticados com doenças crônicas.

Além disso, a inatividade física aumenta com a idade em diferentes populações, incluindo os brasileiros. Sessenta por cento da amostra deste estudo tem 60 anos ou mais, o que pode explicar por que a maioria não pratica exercícios. Mais importante ainda, esses resultados representam um grande desafio para as equipes de saúde em termos de desenvolvimento de estratégias para melhorar a adesão às recomendações de exercícios nesta população.

Um número cada vez maior de pessoas enfrenta o desafio de aproveitar a vida enquanto convive com uma doença de longa duração. Entretanto, a bus-

ca por atividades prazerosas, de lazer, por pessoas com doenças crônicas tem recebido pouca atenção, apesar de sua importância para a qualidade de vida e saúde de longo e curto prazo.

Segundo Piza et al. (2020), na literatura, a maioria das pesquisas sobre o impacto das doenças crônicas nas atividades cotidianas tem se concentrado na capacidade de realizar atividades obrigatórias, como manter o autocuidado, à custa de atividades como hobbies, turismo ou participação em clubes ou organizações religiosas.

As atividades de lazer costumam ser fontes essenciais de significado, prazer e senso de propósito e abrangem uma categoria diversa e complexa de atividades. A perda dessas atividades muitas vezes leva a sintomas depressivos, que podem aumentar o risco de declínio físico e mortalidade e estão associadas com baixa adesão aos regimes de medicação e baixa adesão ao tratamento.

A falta de atividades de lazer pode desempenhar um papel substancial na forma como as pessoas com doenças crônicas percebem sua saúde, os sintomas da doença e o funcionamento físico geral. Em suma, é importante compreender melhor as experiências de lazer dos indivíduos com doenças crônicas, devido às estreitas relações que essas atividades têm com a saúde de curto e longo prazo e a percepção da qualidade de vida com a doença.

### **3.6. Atendimento fisioterapêutico**

Indagados se já se submeteram a alguma intervenção fisioterapêutica para prevenir doenças ou dores, 41 (42,3%) responderam que sim e 56 (57,7%) disseram que não. Dentre os que responderam afirmativamente, as doenças tratadas foram lombalgia, gonartrose, tendinite no ombro, no joelho, esporão de calcâneo, AVC, fratura de fêmur, fratura de tibia, câncer de pulmão e pós-operatório do pé.

Observa-se que nenhum dos pacientes foi encaminhado à fisioterapia devido à hipertensão ou diabetes, mas a problemas paralelos a estas doenças crônicas.



Entretanto, como parte da equipe multidisciplinar, os fisioterapeutas devem ser os provedores de linha de frente na prevenção e controle da hipertensão e diabetes, auxiliando os pacientes diagnosticados ou que estão em risco, a atingir seus objetivos de atividade física.

A educação em saúde oferecida pelos fisioterapeutas oferece um conteúdo amplo e aprofundado que cobre a fisiopatologia dessas doenças e comorbidades associadas, fazendo o rastreamento, tratando as complicações e prescrevendo atividade física para indivíduos com limitações específicas e importantes do sistema de movimento humano que moderam a atividade física (FREIRE et al., 2015).

Observa-se, portanto, que os pacientes não são encaminhados regularmente a fisioterapeutas para orientação sobre o desenvolvimento de programas de atividade física para doenças crônicas, como a hipertensão e diabetes e, embora sejam atendidos na atenção básica, são encaminhados somente para tratamento de uma deficiência ou limitação específica, como dor ou dificuldade de locomoção.

Ressalta-se, portanto, que a intervenção pelo fisioterapeuta, incluindo orientação sobre atividade física segura, deve ser um componente chave no tratamento das doenças crônicas, cabendo uma reflexão sobre uma falha dos profissionais de saúde em reconhecer o diabetes e a hipertensão como um mecanismo subjacente que contribui para muitas das condições diagnosticadas que os fisioterapeutas comumente examinam e tratam, expandindo sua prática e fornecendo contribuições valiosas para o controle dessas doenças.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo foi desenvolvido para fornecer uma visão sobre a atuação da fisioterapia junto a pacientes diabéticos e hipertensos em uma unidade de saúde. Para tanto, participaram da pesquisa pacientes cadastrados no Programa Hiperdia, que responderam a um questionário envolvendo aspectos gerais da doença, adesão ao tratamento, autonomia e participação do fisioterapeuta nas ações desenvolvidas junto a essa população.

Ao confrontar os resultados obtidos com os objetivos traçados para a pesquisa, contando com as informações coletadas e a revisão dos estudos sobre o problema, é possível estabelecer conclusões enriquecedoras e relevantes em torno do problema, que podem contribuir para novas perspectivas e conhecimento sobre o assunto.

A população foi composta majoritariamente por mulheres, com maior número de indivíduos com mais de 60 anos e baixa escolaridade. Dentre estes, um maior percentual de pessoas com hipertensão e o restante com hipertensão e diabetes, não havendo nenhum respondente somente diabético. As comorbidades, em sua maioria, envolveram taxas alteradas de colesterol e triglicérides e a deficiência visual foi bastante significativa, atingindo quase a totalidade da amostra.

Os respondentes consideram que manter uma dieta equilibrada e fazer atividades físicas regulares são a parte mais difícil do tratamento, o que explica o alto número de sedentários na amostra e o número reduzido de praticantes de atividades. Também se constatou que as atividades de lazer são desenvolvidas por uma pequena parcela da amostra.

A adesão ao tratamento da hipertensão e diabetes foi considerada boa no estudo e a natureza assintomática das doenças foi o motivo mais citado para o não uso de medicamentos regulares, entretanto, poucos entrevistados relataram esta situação. Para resolver essas questões, pode ser recomendado que os profissionais de saúde envolvidos no manejo da hipertensão e diabetes criem maior conscientização entre seus pacientes, a fim de promover um melhor controle da doença e melhorar os resultados de saúde.

Nenhum paciente foi encaminhado ao serviço de fisioterapia devido à sua doença crônica, só ocorrendo esse encaminhamento devido a problemas diversos. Entretanto, todos consideram importante a participação deste profissional na equipe de cuidados. Esses resultados confirmam a importância de integrar, nas propostas de intervenção, componentes que, no seu conjunto, delineiem um comportamento que garanta o nível de compromisso e ade-

são aos tratamentos médicos. A implementação de ações de fisioterapia junto aos diabéticos e hipertensos nas unidades de saúde podem contribuir com a prevenção de complicações, por meio de estratégias que busquem limitar os danos dessas doenças.

Dada a importância da atividade física no controle e prevenção do diabetes e hipertensão, a atuação do fisioterapeuta é imprescindível na equipe multiprofissional, contribuindo para a prescrição adequada de atividades físicas, além de promover orientações e cuidados para as diversas complicações dessas doenças.

O não reconhecimento, por parte da gestão, do papel dos fisioterapeutas como provedores de linha de frente na prevenção e gerenciamento do diabetes e hipertensão aumenta o risco de comorbidades e limita o potencial de saúde dos pacientes. Assim, a pesquisa apoia fortemente o papel dos fisioterapeutas na prevenção, tratamento e gerenciamento de doenças crônicas, incluindo hipertensão e diabetes, envolvendo a participação do paciente em programas que melhoram e mantêm o bem-estar físico, impactando na qualidade de vida e no uso futuro dos serviços de saúde.

Após a pesquisa, foi possível concluir que os profissionais de fisioterapia são essenciais para a identificação das necessidades educacionais e dos aspectos nos quais as pessoas com hipertensão e diabetes precisam ser apoiadas, para um controle adequado da doença.

Dentre os pontos fortes deste estudo, destaca-se a mensuração de aspectos além da abordagem farmacológica do regime terapêutico em pessoas com hipertensão e diabetes, incluindo indicadores relacionados à alimentação, exercícios físicos, controle de comportamentos que potencializam a patologia, entre outros.

Uma possível limitação é o autorrelato dos entrevistados, que pode superestimar a adesão. Em relação às implicações deste estudo para a prática, a utilização deste instrumento, em conjunto com outros indicadores de controle dessas doenças, pode servir de base para ações específicas nas variáveis observadas como críticas, como o sedentarismo, por exemplo.

## 5. REFERÊNCIAS

ACIOLI, G. G.; NEVES, L. M. T. Desafios da Integralidade: Revisando as Concepções Sobre o Papel do Fisioterapeuta na Equipe de Saúde da Família. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v. 15, n. 37, p. 551-564, 2011.

ALELUIA, I. R. S. et al. Coordenação do cuidado na atenção primária à saúde: estudo avaliativo em município sede de macrorregião do nordeste brasileiro. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 6, p. 1845-1856, 2017.

ALMEIDA, O. A. E.; RODRIGUES, M. C. S.; SANTOS, W. S. Análise-reflexiva sobre o evento queda na segurança do paciente em hemodiálise. **Cogitare Enferm**, v. 21, n. 4, p. 1-5, 2016.

ARAGÃO, E. I. S. et al. Distintos padrões de apoio social percebido e sua associação com doenças físicas (hipertensão, diabetes) ou mentais no contexto da atenção primária. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 7, p. 2367-2374, 2017.

ARAÚJO, M. F. et al. Aderência de diabéticos ao tratamento medicamentoso com hipoglicemiantes orais. **Rev Esc Anna Nery**, v. 14, n. 2, p. 361-367, 2010.

ARAÚJO, M. V. G. G.; LIRA, F. A. S. Atividade física na redução da hipertensão arterial em idosos na unidade de saúde da família. **REBES**, v. 3, n. 4 p. 01-10, 2013.

BARROSO, W. K. S. et al. Diretrizes Brasileiras de Hipertensão Arterial – 2020. **Arq Bras Cardiol**, v. 116, n. 3, p. 516-658, 2021.

BOCCOLINI, C. S.; SOUZA JUNIOR, P. R. B. Desigualdades na utilização de serviços de saúde: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde, 2013. **International Journal for Equity in Health**, v. 15, n. 150, p. 1-8, 2016.

BRANT, L. C. C. et al. Variações e particularidades da mortalidade por doenças cardiovasculares no Brasil e nos estados brasileiros em 1990 e 2015: estimativas do Global Burden of Disease. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 20, p. 116-128, 2017.

BRASIL. **Pesquisa Nacional de Saúde 2019**. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2019.

CARVALHO, T. C. et al. Risk of falls in people with chronic kidney disease and related factors. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 28, n. 3289, p. 1-14, 2020.

DUARTE, C. K. et al. Nível de atividade física e exercício físico em usuários com diabetes mellitus. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 58, n. 2, p. 215-221, 2012.

FERREIRA, J. S. et al. Influência da prática de atividade física sobre a qualidade de vida de usuários do SUS. **Saúde em debate**, v. 39, n. 106, p. 792-801, 2015.

FREIRE, A. P. C. F. et al. Implementação de ações fisioterapêuticas na prevenção de complicações do diabetes em uma Estratégia de Saúde da Família. **Fisioterapia em Movimento**, v. 28, n. 1, p. 69-76, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LENTSCK, M. H.; LATORRE, M. R. D. O.; MATHIAS, T. A. F. Trends in hospitalization due to cardiovascular conditions sensitive to primary health care. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 18, n. 2, p. 372-384, 2015.

MALTA, D. C. et al. Health care in adults with self-reported hypertension in Brazil according to the National Health Survey, 2013. **Rev Bras Epidemiol**, v. 18, Suppl 2, p. 109-122, 2015.

MENESES-BARRIVIERA, C. L. et al. Provável Associação de Perda Auditiva, Hipertensão e Diabetes Mellitus em Idosos. **Arquivos Internacionais de Otorrinolaringologia**, v. 22, n. 04, p. 337-341, 2018.

MOURA, A. A. et al. Fatores da não adesão ao tratamento da hipertensão arterial. **Enferm Glob**, v. 15, n. 43, p. 1-13, 2016.

PICON, R. V. et al. Hypertension Management in Brazil: Usual Practice in Pri-

- mary Care - A MetaAnalysis. **Int J Hypertens**, v. 12, n. 7, p. 1-9, 2017.
- PINTO, L. F. et al. Do Programa á Estratégia da Saúde da Família: Expansão do Acesso e Redução das Internações por Condições Sensíveis a Atenção Básica (IC-SAB). **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 23, n. 6, 2018.
- PIZA, T. F. T. et al. Leisure physical activity of people with and without chronic non-communicable diseases. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, suppl 6, p. 1-7, 2020.
- REINOLDS, R. et al. A systematic review of chronic disease management interventions in primary care. **BMC Fam Pract**, v. 19, n. 1, p. 1-11, 2018.
- REIS, L. A. et al. Idoso com limitações funcionais diárias. **Rev. Cubana de Enfermeria**, v. 33, n. 1, p. 1-14, 2017.
- RUIVO, J. A.; ALCÂNTARA, P. Hipertensão arterial e exercício físico. **Rev. Port Cardiol**, v. 31, n. 2, p. 151-158, 2015.
- SANTOS, A. L.; RADOVANOVIC, C. A. T.; MARCON, S. S. Assistência pré-natal: satisfação e expectativas. **Revista Rene**, v. 11, n. esp., p. 61-71, 2010.
- SARNO, F.; BITTENCOURT, C. A. G.; OLIVEIRA, S. A. Perfil de pacientes com hipertensão arterial e/ou diabetes mellitus de unidades de Atenção Primária à Saúde. **Einstein**, v. 18, p. 1-6, 2020.
- SILVEIRA, J. A. A. et al. Características da assistência à saúde a pessoas com Diabetes mellitus acompanhadas na Unidade de Saúde da Família Pedregal II, em Cuiabá, MT: reflexões para a equipe de saúde. **O Mundo da Saúde**, v. 34, n. 1, p. 43-9, 2010.
- SOUSA, M. G. Tabagismo e hipertensão arterial: como o tabaco eleva a pressão. **Rev Bras Hipertens**, v. 22, n. 3, p. 78-83, 2015.
- VICENTE, N. G. et al. Prevalência de adesão ao tratamento medicamentoso de pessoas com Diabetes Mellitus. **Enferm Glob**, v. 17, n. 52, p. 446-486, 2018.

WONG, E. et al. Diabetes and risk of physical disability in adults: a systematic review and meta-analysis. **The Lancet**, v. 1, n. 1, p. 106-114, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

# INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS ESPECIAIS E ACESSIBILIDADE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES

*Valdeis Correa Baiense*  
*Marcus Antônio da Costa Nunes*

## INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (CF) declara a educação como um direito que é concedido igualmente a todos, e neste sentido, torna-se um dever do Estado a garantia do acesso à educação com qualidade, pois, os investimentos nessa área, garantirão o desenvolvimento do país em diversos setores e principalmente na transformação do indivíduo, seja ela cultural, social, psicológica ou laboral (BRASIL, CF, 1988).

De acordo com Kappler e Kaonrad (2016) a educação pode ser considerada como um dos caminhos que podem levar a aplicabilidade do princípio da dignidade humana em um estado democrático de direito, pois, é ela que garante essa dignidade, mas que necessita ser examinado para que se encontrem balizas e limites de interpretação em sua aplicação.

Entretanto, o Estado para alcançar os objetivos em relação a educação devem ser empregados diversos mecanismos, entre eles, a tecnologia, e em mundo cada vez mais tecnológico, se faz necessário que haja investimentos na área tecnológica para que a educação possa atingir os lugares remotos do país, em que, o deslocamento do estudante até a escola, perfazem quilômetros para que receba o ensino de um professor. Portanto, em relação a acessibilidade, há também o critério da inclusão, em razão dos alunos que apresentam necessidades especiais, e muitas vezes, o Estado garante de forma mínima ou até mesmo insuficiente o acesso à escola, sendo assim, a tecnologia pode mitigar os efeitos dos problemas da inclusão e da acessibilidade (SILVA, 2017).



Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)<sup>1</sup>, a Educação Especial (EE)<sup>2</sup>, consiste em uma modalidade de ensino para alunos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). Incorre em uma educação que atualmente, carece de investimentos e maior participação das políticas públicas quanto a planejamento, pois, o tema precisa ser tratado com prioridade, principalmente no que diz respeito a educação comum, visto que ao longo dos anos, seu desenvolvimento padeceu inúmeras dificuldades, e a educação especial de forma acentuada sofre os problemas da inclusão e acessibilidade, além da falta de professores especializados, estigmas etc.

Portanto, a garantia do acesso à educação de alunos com necessidade especiais, torna-se um objetivo fundamental a ser buscado por todos os entes federativos, em especial, os municípios. Por isso, de acordo com Corrêa (2010) é preciso que escolas garantam as condições adequadas para que crianças com necessidades especiais possam desenvolver competências e habilidades mesmo com as diferenças.

## **CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR**

No Brasil, A história da Educação Especial começou em meado do século XIX, sendo que antigamente, as pessoas que apresentavam alguma deficiência eram vitimadas ao abandono e negligência. Nesse primeiro momento, a educação acontecia em escolas anexas aos hospitais psiquiátricos e em instituições especializadas. Todavia, no Brasil, o primeiro período da educação especial foi caracterizado pela segregação (SILVA, 2010).

---

*1 Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional: estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.*

*2 Educação Especial: modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.*

Conforme Ribeiro (2019), no fim dos anos 1970 as pessoas com deficiência realizaram um movimento da qual ganhou notoriedade, e tornaram-se agentes políticos ativos por buscaram pela transformação do meio social, e essa busca culminou em torná-los protagonistas políticos, gerando o que se pode chamar de mobilização nacional, alimentada pelo momento da época, refletindo na Constituição Federal promulgada em 1988 com destaque para as escritas de Emendas Populares, das quais foram subscritas por diversos constituintes, tal qual a emenda nº 69 sobre os direitos de pessoas portadoras de deficiência.

Segundo Franco e Schutz, (2019) tem-se por relevância a decisão da Organização Mundial de Saúde (ONU) em ditar o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (AIPD), das quais colocaram as pessoas com algum tipo de deficiência como centro de atenção e discussões em todo o mundo, inclusive no Brasil.

Autores como Lopes (2014) compreende como necessário haver compreensão acerca das deficiências, uma vez que não se pode relacioná-la de forma única e ou por incapacidade, podendo nesse caso, relacioná-las com as diversas condições impostas pelo meio social e pelo ambiente, com os quais as pessoas com deficiência podem conviver.

É fato, a deficiência consiste em um campo crescente e heterogêneo implicando em ativismo político de investigação, tanto no mundo quanto no Brasil, embora exista complexidade do conceito de deficiência, pode representar um assunto longe de ser concebido apenas como um corpo com lesão, podendo ser vista como diversidade corporal e funcional e como diferença subjetiva. Para autores como Gaudenzi e Ortega (2016, p. 3064-3065) “[...] a pessoa é deficiente quando ela não pode andar por si, não pode cumprir, de forma independente, os projetos que a corrente principal da cultura considera dignos.”

Conforme censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui cerca de 45,6 milhões de pessoas que afirmaram ter ou desenvolvido algum tipo de deficiência, além de serem os números altos, outro fator importante é a carência de informações sobre portadores de necessidades especiais (IBGE, 2010).

Ajuda nesse debate Santos (2016) ao discorrer que a mudança de compreensão sobre a deficiência de uma perspectiva meramente biomédica, para uma compreensão da desigualdade social reforça a ideia da deficiência não como característica individual, mas como resultado de uma sociedade despreparada para a diversidade humana. Conforme versa a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, no Art. 2º:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

O Artigo 5º do Decreto Federal 5.296/2004, traz em seu bojo as definições de deficiências, tais como exposto no quadro abaixo:

Quadro 1- Tipos e definições de deficiências

DEFICIÊNCIAS FÍSICAS	Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	Perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.
DEFICIÊNCIA VISUAL	Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.
DEFICIÊNCIA MENTAL	Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho; e deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 2012).

Fonte: elaborado pelo autor, a partir do estudo de Dias (2016).

A escola inclusiva é aquela que abre espaço para todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, pois, há de se discutir a inclusão como direito de todos à Educação, mesmo com as diferenças individualizadas. Portanto, se faz necessário a garantia do processo de inclusão, por parte de educadores com a responsabilidade de fazê-lo da melhor maneira (YOSHIDA, 2018).

Quanto a inserção da criança com necessidades especiais nas escolas, segundo o Ministério da Educação (ME) todas as crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades devem ter assegurados o seu direito de adentrar no ensino regular, na série correspondente à sua faixa etária (BRASIL, 2018).

Adverte-se como necessário, a articulação de professores da educação comum com a educação especial, estabelecerem estratégias de ensino participativo com alunos que apresentam necessidades especiais no contexto escolar. Ressalta-se como necessidade a garantia do acesso à educação infantil, além de assegurar-lhes a participação entre os diversos ambientes, beneficiando-se deste processo.

De acordo com Yoshida (2018), a inclusão de portadores de deficiências no âmbito escolar consiste em um assunto que envolve muita complexidade, principalmente, quando referida a acessibilidade e a qualidade do ensino ofertado, e das condições de socialização. Portanto, a inclusão dessas crianças não condiz com uma tarefa fácil, dada a necessidade de oferta de condições para que a criança tenha acesso aos diferentes lugares da escola.

No que tange a educação, Lopes (2014, p. 744) discorre que a legislação brasileira é clara em conceituar que as Necessidades Educativas Especiais (NEE) englobam “[...] não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar apresentem dificuldades específicas de aprendizagens, devendo ser o relatório analisado como um todo.”. Tanto que Strieder (2010) assevera como princípio fundamental da educação inclusiva a valorização das diferenças e o abandono do conceito de que para ser importante e fazer a diferença no mundo é preciso enquadrar-se nos padrões das normalidades ditadas pela socie-

dade. Portanto, é preciso que as escolas estejam alinhadas ao princípio da educação para todos, e precisam garantir que sua infraestrutura contemplem todos os tipos de alunos, principalmente, os que carecem de atenção especial.

## **DAS POLÍTICAS PÚBLICAS A OFERTA DE MATRÍCULA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM ESCOLAS MUNICIPAIS**

A ideia de política pública condiz com complexidades, principalmente por não haver uma teoria bem definida sobre o assunto, mas diversos conceitos que podem ser traduzidos como política pública, estando diretamente associadas ao Estado. Entretanto, para que sejam alcançados bons resultados nas diferentes esferas públicas, se faz necessário a promoção do bem-estar social (GIANEZINI et al., 2017, p. 7). De acordo com Lopes e Amaral (2018, p. 5) as Políticas Públicas podem ser definidas como um “[...] conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade (...)”

É certo que, “[...] as ações em que os dirigentes públicos selecionam prioridades, são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade”, e por não conseguirem a sociedade expressar de forma integral, fazem os dirigentes solicitações para demandas que envolvem o Poder Executivo, no atendimento da população (LOPES; AMARAL, 2018, p. 5).

Em se tratando de educação, dois documentos internacionais precisam ser destacados, tais como a Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990), que, em seu texto oficial, afirma que milhões de pessoas deixam de concluir a educação básica, e nessa direção, faz-se necessário revisar as metas, os planos para a educação possa ocorrer no sentido de promover a o ensino aprendizagem de crianças em idade escolar com necessidades especiais. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) em que se propôs a educação de pessoas com deficiência fosse considerada parte integrante do sistema educacional. A Declaração” recuperou os apontamentos da Declaração de Direitos Humanos, fazendo com

que a Educação Especial fosse vista como parte integrante da política educacional brasileira” (MARTINS. et al, 2015, p. 987).

No Brasil, o processo de unificação presente em um discurso hegemônico de direito à igualdade, mas que consolida as diferenças de classes e a exploração, pode ser identificado no formato dos serviços disponíveis aos grupos socialmente desfavorecidos, da qual envolve o movimento em que se vê na pessoa com deficiência o reflexo do processo social, no qual o Estado, ao contribuir para a expansão da educação mercantilista, distancia-se cada vez mais de seu compromisso de garantir o direito coletivo.

É por isso, que a Educação Especial nesse processo, é identificado com crescente ascensão das instituições especializadas, financiadas por recursos públicos, mas em posse de pessoas e grupos com interesses individuais. Ao transferir a responsabilidade pela educação da pessoa com deficiência para essas instituições, o governo se eximiu de seu papel retirando desse público o “direito ao acesso à educação pública” em situação de igualdade com os demais membros da sociedade (MARTINS et al., 2015, p. 986).

No ano de 2019 foi realizado o Censo Escolar pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e fora constatado o número de matrículas dos estudantes com necessidades especiais no período entre 2014 a 2018, sendo 33,2%, mais de 1,2 milhão de “alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais” do desenvolvimento. Em 2014, o número chegava a 886.815. Só entre “2017 e 2018, as matrículas aumentaram” aproximadamente 10,8% (SILVA, 2019, p. 01).

Ainda segundo o Inep, os números são referentes às matrículas na rede pública do ensino fundamental de competência municipal na educação especial, sendo um total de 10.053 alunos nos anos iniciais e 5.489 alunos nos anos finais em todo o Espírito Santo. No município de Presidente Kennedy são 36 alunos nos anos iniciais e 42 alunos nos anos finais. Importante salientar que o quantitativo de matrículas serve como base para o cálculo dos recursos do Fundo de Manuten-

ção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) possam ser distribuídos (BRASIL, 2019).

Faz-se saber que, no município de Presidente Kennedy o responsável pelas políticas públicas envolve a figura do prefeito(a), senso ele(a), o responsável pela administração da cidade, cabendo ao mesmo a gestão do município. Compreende-se que em se tratando de gestão pública, é preciso controle, planejamento e concretização de obras, que na prática envolve o social, mas também o poder executivo que de fato, é aquele que executa, cabendo ao prefeito o sancionamento ou não das leis aprovadas. Acredita-se na educação como principal mola de empoderamento do indivíduo (PRESIDENTE KENNEDY, 2021).

Salienta-se que a educação ofertada pela rede municipal de Presidente Kennedy de todo, possui boa avaliação, figurando em terceiro lugar no Estado, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Cabe aqui expor os dados divulgados pelo Ministério da Educação (ME), referentes a 2015, dos quais apontam investimentos na área da educação com alcance dos objetivos. Todavia, mesmo havendo investimentos, diversas podem ser as dificuldades que as escolas públicas podem apresentar, principalmente quanto a acessibilidade de alunos que apresentam necessidades especiais.

A Prefeitura de Presidente Kennedy através da Secretaria de Educação concede aos alunos, entrega de uniforme, material escolar, refeições, desjejum nas creches, transporte escolar, monitores, segurança nas escolas, além de oferecer bolsa para cursos técnicos, universidades, pós-graduação, mestrado e doutorado. Pensando nos alunos, a SEME através de sua gestão realiza vários feitos, entre eles, a oferta de Curso de Formação Continuada para Professores da Educação Infantil, ensino Fundamental e Educação Especial (MAXIMO, 2019).

Adverte-se que, as políticas públicas não podem ser tratadas como utópicas, devendo o poder público assumir sua responsabilidade, transformando essas políticas do papel, em benefícios reais a sociedade, pois os alunos portadores de necessidades especiais precisam de um Estado que garanta a perfeita observância

dos direitos, devendo os continuar e ampliar os investimentos na educação. Nesse caso, cabe a formulação de políticas públicas e propostas diretrizes voltadas aos portadores de necessidades educacionais especiais com coordenação e implantação de ações governamentais em prol de alunos que apresentam essas limitações, sejam elas totais e ou parciais de mobilidade.

Dá a importância de quantificar os alunos da educação especial em Presidente Kennedy, e pela necessidade de planejamento das políticas públicas, em que o município possa atuar de forma inteligente nos investimentos e adequação das escolas.

### **ACESSIBILIDADE ESCOLAR E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

O termo acessibilidade, historicamente, teve sua origem na década de quarenta para determinar a condição de acesso de pessoas que apresentavam deficiência, e fora vinculada ao surgimento dos serviços de reabilitação tanto física quanto profissional. Inicialmente era descrita como condição de mobilidade e eliminação das barreiras arquitetônicas e urbanísticas, numa clara alusão às condições de acesso a edifícios e meios de transportes (WAGNER et al. 2010). Este conceito fora ampliado, e atualmente, a acessibilidade configura-se como um paradigma da inclusão, onde as barreiras são complexas e vão além da questão mobilidade (KRAEMER; THOMA, 2018).

Como diz Araújo (2015, p. 35), a acessibilidade física pode ser conceituada como a condição para a utilização com segurança e autonomia dos espaços, mobiliário e equipamentos urbanos, edificações, transportes, sistemas e meios de comunicação por pessoas, inclusive as pessoas com mobilidade reduzida. Cabral (2021, p. 153) explica que só existe a incidência da “acessibilidade quando há uma cooperação” interdisciplinar entre os sujeitos.

Dias (2016) discorre que no âmbito escolar, a acessibilidade promove a inclusão, além de possibilitar o acesso físico, permita que crianças com necessidades especiais participem de todas as atividades, além de contribuir para o processo aprendi-



zagem e interação social dos alunos. Entretanto, apesar da existência de publicações sobre avaliação da acessibilidade no Brasil, ainda são poucas as pesquisas que analisam as condições de acessibilidade para algumas deficiências, como motora e visual.

Na opinião de Corrêa (2010) “[...] a acessibilidade condiz com um dos primeiros requisitos que possibilita a todos os alunos o acesso à escola, circulação e utilização dos espaços, possibilitando com que os alunos frequentem a sala de aula e atuem em diferentes atividades”, estando relacionada a fatores, tais como, deslocamento, uso, comunicação e orientação espacial, que por serem interligados, o descumprimento de um dos fatores, pode comprometer os demais (CORRÊA, 2010, p. 16). De acordo com Dias (2016) são quatro os principais fatores da acessibilidade, condizentes com deslocamentos, o uso, a comunicação e a orientação espacial.

Vale ressaltar a acessibilidade como essencial no sentido de assegurar que crianças que apresentam necessidades especiais e ou deficiências possam exercer seus direitos de liberdade de expressão, informação, cultural, bem como o direito à educação. Nessa acepção, as barreiras de acessibilidade, constituem-se em bloqueios ao acesso desses direitos. Todavia, as barreiras são obstáculos limitadores de acesso aos direitos fundamentais, sendo classificados como: barreiras urbanísticas; arquitetônicas; transportes; comunicações e na informação; atitudinais; e tecnológicas (BRASIL, 2015).

As barreiras urbanísticas são aquelas que estão presentes nas vias e também nos espaços públicos e privados que são abertos ao público ou que é destinado ao uso coletivo; as barreiras arquitetônicas estão relacionadas aos edifícios públicos e privados; as barreiras nos transportes são as que integram os sistemas e meios de transportes; as barreiras nas comunicações e na informação são adversidades, obstáculo ou atitudes que lesem ou que causem impossibilidades na expressão ou na recepção de informações por meio de sistemas de comunicação; as barreiras atitudinais são comportamentos que impedem e que prejudica a interação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as pessoas comuns; e por último, as barreiras tecnológicas dificultam o acesso da pessoa com deficiência às demais tecnologias (BRASIL, 2015).

Autores como Miranda, Cardoso e Oliveira (2020) sustentam a existência das barreiras educacionais, definida pela inexistência de um suporte educacional especializado nos critérios pedagógicos como também no incentivo ao respeito entre as pessoas e suas características.

Todavia, aceitar a diversidade humana, assim como entender que cada pessoa pode ter acesso à educação, independente das suas condições físicas, é contribuir, sem dúvida, com o primeiro passo para que o processo inclusivo aconteça em plenitude. É preciso compreender e deixar sempre claro que o sucesso da inclusão, seja na escola ou na sociedade, depende basicamente da mudança de pensamento dos indivíduos.

A respeito da legislação brasileira sobre deficiência e acessibilidade até a década de 80 não havia qualquer regulamentação sobre o assunto, sendo elaborada em 1985 pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) a primeira norma técnica brasileira sobre acessibilidade com informações técnicas da adequação de edifícios, mobiliário urbano em relação à pessoa portadora de necessidades especiais. Entretanto, somente em 1988 a Constituição Federal Brasileira (CFB) promulga e institui uma lei regulamentar para a construção de espaços públicos e edifícios com possibilitando e garantia do livre acesso, de forma adequada a espaços para pessoas deficientes (MAGAGNIN; PRADO; VANDERLEI, 2014; BRASIL, 1988).

A Lei nº 10.089/2000 evidencia a acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e no Art. 3º da Lei 13.146/2015, aplica-se o conceito de que a acessibilidade fora criada em função de garantia, igualdade, possibilidades, qualidade de vida as pessoas que com necessidades especiais dentre os espaços tenham condições de conviver (BRASIL, 2000; 2015).

Dentre as normas de promoção da acessibilidade, alguns critérios devem ser levados em conta, tais como, contribuir para que obstáculos sejam removidos das áreas de acesso, bem como a adequação de espaços tais como, portas, rampas, sinalização visual, adaptação de meios de comunicação, transporte, construção e reforma. Importante destacar, que em se tratando, de modifica-

ções a serem realizadas a fim de promover a acessibilidade, a Lei nº 10.098/2000 estabelece tais critérios como básicos. Todavia, na prática é sabido que esses critérios não acontecem (BRASIL, 2000).

O artigo 24 do Decreto 5.296/2004, incluem especificações direcionadas a cada instituição sobre a acessibilidade no âmbito escolar, ficando claro que tais ambientes devem oferta condições de acesso aos alunos portadores de deficiências, em função dos mesmos poderem utilizar o mesmo espaço sem se sentirem prejudicado. De fato, para que a escola possa funcionar adequadamente, é preciso o cumprimento da legislação vigente aos portadores de deficiência, sem o burlar de normas e ou desconhecimento da lei (BRASIL, 2004).

Por certo, ao longo dos anos inúmeras foram as leis promulgadas, das quais tiveram por cunho o atendimento às normas de acessibilidade preconizadas, principalmente no contesto jurídico, das quais não dizem respeito apenas as pessoas portadoras de necessidades especiais, mas também as adequações dos espaços físicos.

## **DOS RECURSOS DE ACESSIBILIDADE PARA O ENSINO APRENDIZAGEM NO ÂMBITO ESCOLAR**

As normas técnicas da ABNT apresentam uma nova versão sobre acessibilidade, e a Norma Brasileira Regulamentadora (NBR) 9050/1994 incluiu as edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, trazendo em seu bojo a acessibilidade (BRASIL, 1994; BRASIL, 2015). De fato, os recursos de acessibilidade para pessoas com deficiências no âmbito escolar, podem ser relacionados a concepção dos espaços, artefatos e produtos adequados ao uso das mesmas, com o objetivo de atender as pessoas com diferentes necessidades, de forma autônoma, independente, segura e confortável, garantindo elementos de soluções para a acessibilidade (BRASIL, 2019).

No que se refere a infraestrutura, as escolas precisam estar adequadas e possibilitar aos alunos portadores de necessidades especiais, meios apropriados de qualidade do ensino. Todavia, esses recursos podem ser a “instalação de cor-

rimões e guarda-corpos, elevadores, pisos táteis, rampas, sinalizações sonoras, táteis e visuais (piso/paredes), ter banheiro acessível e adequado ao uso, sala de recursos multifuncionais acessíveis. São medidas que atuam na infraestrutura das escolas que lidam diariamente na educação especial, e por isso, devem estar devidamente adequadas (BRASIL, 2019, p.13- 15).

No exposto, é dever dos governantes atenderem o pré requisito básico da infraestrutura escolar, visto que os alunos portadores de necessidades especiais enfrentam diariamente dificuldades na busca pelo aprendizado e precisam encontrar nas escolas condições que sejam atendidas suas necessidades (IBC, 2018).

A educação atual passa por um processo de renovação de espaços, ressignificação de conteúdos e valores, partindo das mudanças ocorridas na sociedade. Atualmente, o computador é uma das peças fundamentais para a execução de tarefas diversas. O computador, inserido nesse contexto tão importante, pode facilmente ser identificado ou incorporado como mais um instrumento que vem reforçar a ação educativa, centrada na eficiência das técnicas e dos métodos de ensino (OLIVEIRA; SALIM, 2018).

#### Segundo Conte, Ourique e Basegio (2017)

Os avanços tecnológicos, a Tecnologia Assistiva (TA) abrange uma área de estudo que aponta caminhos, horizontes e possibilidades para a autonomia e o processo de inclusão de pessoas com deficiência em todo seu meio social e escolar. Sendo assim a (TA) é um elemento fundamental de apropriação para estes indivíduos (CONTE; OURIQUE; BASEGIO, 2017, p. 161).

De acordo com Silva (2017) a mesclagem do ensino pode ser evidenciada como uma alternativa para obtenção dos requisitos mínimos de acessibilidade e inclusão, visto que, é um programa de ensino que combina ensino online e o ensino tradicional para dar conta das demandas do aluno contemporâneo, o qual está imerso num ambiente cercado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Co-

municação (TDIC). Ademais, o ensino mesclado “possibilita que o aluno estude a qualquer hora e em qualquer lugar, após o estudo na sala de aula convencional, o aluno possa continuar o estudo de onde parou, ao trocar de uma modalidade para outra” (SILVA, 2017, p. 6).

Portando, a tecnologia deve ser empregada como aliada ao processo de educação, pois, se o estudante portador de necessidades especiais vivência inúmeros desafios quanto a acessibilidade ou da mobilidade, seja ela urbana ou rural, a tecnologia ajuda a reduzir esses problemas na vida de quem precisa receber um ensino de qualidade, ajudando a combater a evasão escolar.

Findo isso, torna-se necessário a quantificação do número de alunos portadores de necessidades especiais, para que o município de Presidente Kennedy/ES possa adequar suas escolas, no sentido de atender aos critérios de inclusão e acessibilidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo deste trabalho foi mostrar um breve históricos sobre a educação inclusive. Além da importância da escola inclusiva e dos recursos de acessibilidade no que diz respeito aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, dentre as políticas públicas e implementação de medidas adaptativas. 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 e até a comunidade de forma a desenvolver ações alternativas que promovam a inserção de crianças com qualquer tipo de deficiência no ambiente escolar e facilitem o seu desenvolvimento, independente da necessidade. Uma das opções que desponta é a tecnologia para a inclusão dos alunos com deficiência.

Os estudos nos mostram que o uso da tecnologia para a educação pode facilitar o desenvolvimento motor, tanto para movimentos amplos, como para a motricidade fina. Outra sugestão é escolher atividades que aprimorem a tomada de decisões, a paciência e a atenção. Durante os estudos observou-se também que o planejam-

to pedagógico deve prever o propósito e a duração de cada atividade com intuito de evitar que as crianças usem a tecnologia sem um objetivo ou em tempo integral.

Finalizando esta revisão, conclui-se a fundamental importância de manter e ampliar as políticas públicas no município de Presidente Kennedy o responsável envolve a figura do prefeito(a), sendo ele(a), o responsável pela administração da cidade, cabendo ao mesmo a gestão do município. Compreende-se que em se tratando de gestão pública, é preciso controle, planejamento e concretização de obras, que na prática envolve o social, mas também o poder executivo que de fato, é aquele que executa, cabendo ao prefeito o sancionamento ou não das leis aprovadas.

Importante salientar que a educação ofertada pela rede municipal de Presidente Kennedy de todo, possui boa avaliação, figurando em terceiro lugar no Estado, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Cabe aqui expor os dados divulgados pelo Ministério da Educação (ME), referentes a 2015, dos quais apontam investimentos na área da educação com alcance dos objetivos. Todavia, mesmo havendo investimentos, diversas podem ser as dificuldades que as escolas públicas podem apresentar, principalmente quanto a acessibilidade de alunos que apresentam necessidades especiais.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. H. S. **Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na faculdade de direito da UFBA**. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a universidade). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015, 86p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050/2015**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Terceira Edição, out. 2015. Disponível em: [Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos](#). Acesso em: 20 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **NBR 9050/1994**. Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamento urbanos, set. de 1994. Disponível

em: Arquivo EXPRESSAMENTE para impressão da norma NBR9050, gerado em 04/02/2021 (mpsc.mp.br). Acesso em: 21 set. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977), 2006.

\_\_\_\_\_. **Análise de Conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Capítulo II – Dos Direitos Sociais (Artigo 6º), 1988. Disponível em: <Constituição da República Federativa do Brasil - Art. 6º (senado.leg.br)>. Acesso em: 19 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <L10098 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 20 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5296**, de 2 de dezembro de 2004. estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em 12 jan. 2021

\_\_\_\_\_. BRASIL. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.htm](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.htm)>. Acesso em: 24 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 09 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Educação Básica. Resultados finais do Censo Escolar 2019**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/84011-inep-divulga-resultados-finais-do-censo-escolar-2019>>. Acesso em: 6 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Resultados e Resumos**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resultado/2019/anexo\\_II\\_final-2019.xlsx](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2019/anexo_II_final-2019.xlsx)>. Acesso em: 6 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Glossário da Educação Especial Censo Escolar 2019**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/situacao\\_aluno/documentos/2019/glossario\\_da\\_educacao\\_especial\\_censo\\_escolar\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2019/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2019.pdf). Acesso em: 15 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. MEC. **Há exemplos de alunos com deficiência que não podem/devem ser incluídos em escolas comuns?** 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/125-perguntas-frequentes-911936531/educacao-especial-123657111/114-ha-exemplos-de-alunos-com-deficiencia-que-nao-podemdevem-ser-incluidos-em-escolas-comuns>>. Acesso em: 8 jan. 2021.

CABRAL, L. S. A. **Índice De Funcionalidade Brasileiro Modificado (If-Brm), Diferenciação E Acessibilidade Curricular**. Cad. CEDES. Campinas, v. 41, n. 114, p. 153-163. 2021. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622021000200153&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622021000200153&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 abr. 2021.

CONTE, E.; OURIQUE, M. L. H.; BASEGIO, A. C. **Tecnologia Assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade**. Educação em Revista, v. 33, 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6193637>>. Acesso em: 13 jan. 2021.



CORRÊA, P. M. **Elaboração de um protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da educação infantil**. Dissertação (Mestrado). Programa de PósGraduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP. Marília, 2010.

DIAS, E. Q. **Acessibilidade espacial e inclusão em escolas municipais de educação infantil**. Dissertação (Mestrado do em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2016. 206p.

FRANCO, A. M. S. L.; SCHUTZ, G. E. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde debate**. Rio de Janeiro, v. 43, n. spe 4, p. 244-255, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010311042019000800244&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010311042019000800244&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 jan 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT. **Lista completa de escolas, cidades e estados**. 2018. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/busca/108-espirito-santo/2715-presidente-kennedy>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 1413-8123, 2016.

GIANEZINI, K. et al. **Políticas públicas: definições, processos e constructos no século XXI**. Revista de Políticas Públicas, v. 21, n. 2, p. 1065-1084, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3211/321154298027.pdf>. Acesso 13. jan. 2021.

HOTT, D. F. M.; FRAZ, J. N. **Acessibilidade, tecnologia assistiva e unidades de informação: articulações à realidade da inclusão**. Perspectiva Ciência Informação. Belo Horizonte, v. 24, n. 4, p. 199-210, dez. 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-99362019000400199&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362019000400199&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **A Surdocegueira Congênita e suas Consequências no Desenvolvimento e na Comunicação.** 20 de dezembro de 2018. Disponível em: < A Surdocegueira Congênita e suas Consequências no Desenvolvimento e na Comunicação (ibc.gov.br)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Panorama Presidente Kennedy.** 2017. 2014. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/presidente-kennedy/panorama>>. Acesso em: jan. 2021.

KAPPLER, C.; KONRAD, L. R. O princípio da dignidade da pessoa humana: considerações teóricas e implicações práticas. **Destaques Acadêmicos.** Lajeado, v. 8, n. 2, p. 204-222, 2016.

KRAEMER, G. M.; THOMA, A. S. Acessibilidade como Condição de Acesso, Participação, Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos com Deficiência. **Psicologia Ciência Profissão.** Brasília, v. 38, n. 3, jul./set. 2018.

LOPES, B.; AMARAL, J. N. **Políticas Públicas: conceitos e práticas.** coordenação de Ricardo Wahrendorff Caldas – Belo Horizonte: Sebrae/MG. 2018. Disponível em: <<http://www.mp.ce.gov.br/nespeciais/promulher/manuais/manual%20de%20politicass%20p%20blicas.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2021.

LOPES, S. A. Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial,** v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

MAGAGNIN, R. C.; PRADO, M. D.; VANDERLEI, C. B. **The municipal urban accessibility policy in a medium-sized city: the case of Bauru - Brazil.** In: Anais ... XVIII Congresso Panamericano de Ingenieria de Trânsito, Transporte y Logística - PANAM. Santander - Espanha. 2014. v. 1. p. 01-15.

MIRANDA, F. J. S.; CARDOSO, L. A. R.; OLIVEIRA, N. S. **As consequências das barreiras arquitetônica, educacionais e atitudinais no ambiente universitário.**

III Cintedi. 2020. Disponível em: < [http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO\\_EV110\\_MD4\\_SA13\\_ID851\\_01062018230710.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD4_SA13_ID851_01062018230710.pdf)> Acesso em: 10 abr. 2021.

MARTINS, D. A. et al. **Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais.** Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 23, n. 89, p. 984-1014, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0984.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2021.

MAXIMO, L. **Presidente Kennedy: Educação é a bandeira da libertação.** 2019. Disponível em: <https://www.espiritosantonoticias.com.br/presidente-kennedy-educacao-e-a-bandeira-da-libertacao/>. Acesso em: 09 jan. 2021.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração** / Maxwell Ferreira de Oliveira. -- Catalão: UFG, 2011. 72 p.

OLIVEIRA, T. S.; SALIM, M. A. S. **A tecnologia assistiva e as tecnologias da informação na educação especial sob a perspectiva da inclusão.** Revista de Pós-graduação Multidisciplinar, v. 1, n. 5, p. 57-72, 2018. Disponível em: <<http://www.fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/797/734>>. Acesso em 14 jan. 2021.

PRESIDENTE KENNEDY. **A Prefeitura.** 2021. Disponível em: <<https://www.presidentekennedy.es.gov.br/pagina/ler/1055/a-prefeitura>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

RIBEIRO, T. H. M. **O Movimento Político das Pessoas com Deficiência: a mitigada representação democrática da maior das minorias no Brasil.** 2019. Disponível em: < O Movimento Político das Pessoas com Deficiência: a mitigada representação democrática da maior das minorias no Brasil ([jusbrasil.com.br](http://jusbrasil.com.br))>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SAMPAIO FILHO, L. D. **A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: sua concretude no ordenamento jurídico brasileiro.**

Março de 2015. Disponível em: < Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: aplicação no Brasil - Jus.com.br | Jus Navigandi>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SANTOS, W. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, out. 2016.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4a edição revisada e atualizada. Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Editora Ibepex, 2010.

SILVA, J. B. O contributo das tecnologias digitais para o ensino híbrido: o rompimento das fronteiras espaço-temporais historicamente estabelecidas e suas implicações no ensino. **ARTEFACTUM-Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia**, v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: <<http://www.artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1531/707>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SILVA, A. G. F. A relação entre Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro. **Revista Debates**, v. 11, n. 1, 2017.

SILVA, G. **Cresce o número de matrículas dos estudantes com necessidades especiais**. E+B Educação. 2 de agosto de 2019. Disponível em: < Cresce o número de matrículas dos estudantes com necessidades especiais | Educa Mais Brasil>. Acesso em: 20 jan. 2021.

STRIEDER, R. **A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem**. 2010. Disponível em: <[http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/pdfs/cad\\_pesq10/10\\_a\\_inclusao\\_cp10.p](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq10/10_a_inclusao_cp10.p)>. Acesso em: 12 jan. 2021.

WAGNER, C. L. et al. Acessibilidade de pessoas com deficiência: o olhar de uma comunidade da periferia de Porto Alegre. **Ciência em Movimento**, ano XII, n. 23, p. 55-67, jan. 2010.

YOSHIDA, S. **Desafios na inclusão dos alunos com deficiência na escola pública**. 29 de março de 2018. Notícias, 2018. Disponível em: < Desafios na inclusão dos alunos com deficiência na escola pública (gestaoescolar.org.br)>. Acesso em: 13 jan. 2021.

## Os autores

### **Alan Santiago Muri Gama**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: alan.gama@yahoo.com.br

### **Aleziani Scherrer Santos**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: alezianischerrer@yahoo.com.br

### **Ana Luiza de Souza Christófori**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: analusouza07@hotmail.com.br

### **André Luís Lima Nogueira**

ISEPAM – FAETEC / Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: guazo08@gmail.com

### **Carla Corrêa Pacheco Gomes**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

<http://lattes.cnpq.br/8080845021011800>

E-mail: carlacorreapacheco@hotmail.com

### **Cláudia Mariano Simões**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: claudiasimoes.adv@gmail.com

### **Edmar Reis Thiengo**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

<http://lattes.cnpq.br/3711344395240543>

E-mail: thiengo.thiengo@gmail.com

### **Evilásio Mussy Caetano Júnior**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: jrmussy@gmail.com

**Gabriela Vieira de Oliveira Piovezan**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: gabivieiraped@gmail.com

**Giovanni Guimarães Landa**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: gioguimaraes@yahoo.com.br

**Jocctiel Dias da Silva**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: jocctiel@yahoo.com.br

**José Roberto Gonçalves de Abreu**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: jose.abreu@ivc.br

**Katia Corrêa Pacheco**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

<http://lattes.cnpq.br/6131520005696097>

E-mail: katiapacheco@hotmail.com

**Kátia Cruz Ferreira Pinto**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: katiafferreirapk@hotmail.com

**Keila Arcanjo Freitas**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: marilazaroarcanjo@gmail.com

**Kleyton Corrêa Borges**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: kleytoncorreaborges@hotmail.com

**Marcus Antônio da Costa Nunes**

Professor Dr. orientador do programa de mestrado do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: marcaonunes@hotmail.com

**Marilda De Souza Pereira Bernardo**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: marildasouza253@gmail.com

**Rita Maria Fernandes Leal Moreira Cacemiro**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

<http://lattes.cnpq.br/9079113272271405>

E-mail: ritamariafernandes@hotmail.com

**Sara Neves Ribeiro**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: sjnevesribeiro@hotmail.com

**Sebastião Pimentel Franco**

Doutor e Professor no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: sp.franco61@gmail.com

**Sônia Maria Da Costa Barreto**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

<http://lattes.cnpq.br/4289062895358805>

E-mail: soniamcb@terra.com.br

**Valdeis Correa Baiense**

Mestrando do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: valdeisbaiense@hotmail.com

**Yolanda Aparecida de Castro Almeida Vieira**

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: yolandauneb@gmail.com



## As organizadoras

### **Luana Frigulha Guisso**

Doutora em História Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Pós-Doutoranda pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - (2021); Mestra em Educação Ambiental pela Faculdade de Aracruz (FAACZ); Especialista em: A Moderna Educação: metodologias, tendências e foco no aluno pela PUCRS; Psicopedagogia; Gestão de Recursos Humanos e Pedagogia Empresarial pela Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz (FACHA); Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitações em: Supervisão Escolar, Educação Infantil e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pela Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz (FACHA). Atualmente é Professora e Orientadora do curso Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC) - São Mateus (ES).



### **Ivana Esteves Passos de Oliveira**

Graduada em Comunicação - JORNALISMO (1990), Licenciada em Pedagogia (2022), Pós-Graduação em Marketing na Faesa (2000), Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2004), e é Doutora em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2015), Pós-doutora em Educação na Unesp/PP/SP. Coursou estágio de Pós-Doc em Estratégias de Leitura com Literatura Infantil (Unesp-PP), e publicou em 2018 um livro sobre a indústria criativa da literatura infantil no Espírito Santo.



## DOI dos artigos

1 - O USO INDISCRIMINADO DE ANALGÉSICOS PARA ALÍVIO DA DOR:  
SUAS CAUSAS E EFEITOS PARA SAÚDE

***10.29327/5182793.1-1***

2 - APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES  
DO 6º ANO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO DEVER DE CASA

***10.29327/5182793.1-2***

3 - EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E VALORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS  
CULTURAIS AFRODESCENDENTES PARA A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS:  
RECORTES DE UMA PESQUISA REALIZADA NO CMEI DE UMA  
COMUNIDADE QUILOMBOLA NO ESPÍRITO SANTO

***10.29327/5182793.1-3***

4 - EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL PARA  
PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA CULTURAL EM PRESIDENTE KENNEDY-ES

***10.29327/5182793.1-4***

5 - VIOLÊNCIA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DA SERRA/ES: A REALIDADE  
DE UMA ESCOLA

***10.29327/5182793.1-5***

6 - ATIVIDADE FÍSICA E AS HABILIDADES MOTORAS E COGNITIVAS  
NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: EMEIEF DE JAQUEIRA  
“BERY BARRETO DE ARAÚJO” – PRESIDENTE KENNEDY/ES

***10.29327/5182793.1-6***

7 - VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL: UM ESTUDO ACERCA DO PAPEL DA ESCOLA NA RUPTURA DA CADEIA DE VIOLÊNCIA

**10.29327/5182793.1-7**

8 - OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA EMEIEF SANTO EDUARDO – PRESIDENTE KENNEDY/ES: 2020/2021

**10.29327/5182793.1-8**

9 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

**10.29327/5182793.1-9**

10 - O ENSINO DE TABUADA ATRAVÉS DE JOGOS PARA OS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTALII – ITAPEMIRIM/ES

**10.29327/5182793.1-10**

11 - AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DE CONTEÚDO AUDIOVISUAL PARA PROGRAMA DE ATIVIDADES FÍSICAS VOLTADAS À TERCEIRA IDADE

**10.29327/5182793.1-11**

12 - O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR: UMA ANÁLISE ACERCA DA PEDAGOGIA TRADICIONAL E DA MEDIAÇÃO

**10.29327/5182793.1-12**

13 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**10.29327/5182793.1-13**

14 - ATUAÇÃO DO FISIOTERAPEUTA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE DOS PACIENTES DIABÉTICOS E HIPERTENSOS NA UNIDADE DE SAÚDE DA FAMÍLIA DE SANTA LÚCIA, MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

**10.29327/5182793.1-14**

15 - INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS ESPECIAIS E ACESSIBILIDADE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES

**10.29327/5182793.1-15**

ISBN: 978-85-92647-93-3

