

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

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES 5

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

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

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 5:

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

1ª edição

Vitória
Diálogo Comunicação e Marketing
2022

Dialogos interdisciplinares 5: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia
© 2022, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira

Projeto gráfico e editoração
Diálogo Comunicação e Marketing

Capa e diagramação
Ilvan Filho

1ª edição

Conselho Editorial

Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

Dra. Luana Frigulha Guisso

Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Dra. Sônia Maria da Costa Barreto

Apresentação

O que é a Educação se não um diálogo constante, plural e transformador em favor de um XXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXpráticas de ensino, que nos ensinam ser possível construir novos tempos e espaços no contexto escolar para que os educandos possam produzir sentido a partir do que lhes é ensinado.

Nessas práticas polifônicas, nossa leitura inicia uma conversa com o texto “A obra *O Uruguai* de Basílio da Gama em diálogo com a cultura guarani nas duas primeiras décadas do século XXI”, apresentando uma prática em diálogo com Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Geografia, no primeiro ano do Ensino MédioXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXfestival de música e dança latina: uma estratégia para o ensino e aprendizagem de Espanhol no Ensino Médio”, denotando uma prática que valoriza a cultura latina e, por meio dela, leva os educandos a produzirem sentido ao estudarem a língua espanhola, a partir de todo um trabalho criativo e coerente de uma professora muito consciente de seu trabalho, envolvendo a energia e o conhecimento de seus alunos em prol da aprendizagem.

XXXXXXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX

25 de julho de 2021.

Sumário

ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA PESQUISA-AÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	13
Andressilda Graça Santos Benevides e Nilda da Silva Pereira	
A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO DO PEDAGOGO NO ENSINO APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PRESIDENTE KENNEDY/ES	2
Angelita Alves Almeida e Luciana Moura	
ESTRATÉGIAS E FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Brunela Lima Borges e Márcia Araújo de Araújo	
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO CMEI BEM ME QUER: AVANÇOS E DESAFIOS	
Cristina Pereira Baiense e Márcia Araújo de Araújo	
JOGOS PEDAGÓGICOS: UM ESTUDO SOBRE SEUS BENEFÍCIOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	
Dalvina Costa Fontana e Sônia Maria da Costa Barreto	
INDISCIPLINA ESCOLAR: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DO 5º ANO ENSINO FUNDAMENTAL DE PRESIDENTE KENNEDY-ES	
Delcenir Porto Costalonga e Luana Frigulha Guisso	

APLICAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA PERSPECTIVA DOS
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 DAS ESCOLAS
QUILOMBOLAS JIBOIA E ORCI BATALHA EM PRESIDENTE
KENNEDY/ES

Katia de Souza Merence

FATO OU FAKE – COMO LIDAR COM AS FAKE NEWS EM SALA DE
AULA

Kêmeron Chagas dos Reis Almeida e Pablo Ornelas Rosa

QUALIDADE NUTRICIONAL E ACEITABILIDADE DA MERENDA
ESCOLAR NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM
MUNICÍPIO DO INTERIOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Lívia França Costa e Luciana Barbosa Firmes Marinato

O PLANEJAMENTO ESCOLAR PARA O USO DE METODOLOGIAS
ATIVAS NA SALA DE AULA

Marcela de Orequio Fernandes Machado e Sara Dousseau Arantes

ENSINO HÍBRIDO: UM ESTUDO QUANTITATIVO SOBRE A
PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA 2002-2021

Marcelo Silva Bolzan e Anilton Salles Garcia

O ENSINO DE FRAÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA EM PRESIDENTE KENNEDY/ES – 6º ANO

Neila Alves Moreira dos Santos e André Luis Lima Nogueira

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE CONTRIBUEM PARA A
PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES FINAIS DA EMEF
“BOM SUCESSO” MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS - ES

Rita de Cássia Machado Gambarine e André Luis Lima Nogueira

ESTRATÉGIAS DE LEITURA COMO RECURSO NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DENTRO DO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO

Silvana Aparecida Faria Santos e Luciana Teles Moura

A IMPORTÂNCIA DOS BONS HÁBITOS ALIMENTARES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Vilma Alves Ramos Talyuli e Daniel Rodrigues da Silva

APLICAÇÃO DAS TÉCNICAS DO VÔLEI DE PRAIA NO MUNICÍPIO
DE MARATAÍZES-ES – CONSIDERAÇÕES ACERCA DA INFLUÊNCIA
CLIMÁTICA

Weverton Santos de Oliveira e José Roberto Gonçalves de Abreu

OS AUTORES

ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA PESQUISA-AÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Andressilda Graça Santos Benevides
Nilda da Silva Pereira*

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010).

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) definem “a criança como um sujeito histórico e de direitos que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010).

Essa concepção mostra-nos que as crianças pequenas constroem e apropriam-se de conhecimentos e culturas a partir de suas ações: na troca de olhares, ouvindo histórias, colocando algo na boca, chorando, caminhando pelo espaço, manipulando objetos, brincando. Antes mesmo da apropriação da fala, se comunicam e se expressam de diferentes formas, em diferentes linguagens.

O psicólogo russo Lev Vygotsky (1997) teorizou que a interação com os outros tem uma grande influência no desenvolvimento cognitivo. Ele argumentou que as crianças têm a capacidade de realizar maiores quantidades de melhoria cognitiva através da interação social, Vygotsky acreditava que a mente de uma criança se desenvolve nas interações sociais, nas trocas com o outro. Durante essa interação, as crianças utilizam a linguagem para tirar dúvidas, e outras respondem a elas, esse processo contribui para o desenvolvimento da capacidade cognitiva das crianças.

Fatores sociais têm tido um papel significativo no desenvolvimento cognitivo entre as crianças. As crianças vivem com seus próprios pais, e interagem com seus pares e professores; todos eles têm grande influência sobre o nível de pensamento e compreensão de uma criança. Vygotsky propôs que as mentes das crianças se desenvolvessem em um contexto sociocultural. Assim, sugere-se que pesquisadores prestem atenção nos fatores sociais e contextos culturais. Vygotsky notou que ferramentas culturais, como sistemas de atividades pedagógicas lúdicas, têm um impacto muito forte no desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky (1997) pontua o papel do ato de brincar na construção do pensamento infantil, pois é na brincadeira, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

A Base Nacional Comum Curricular evidencia, em sua proposta sobre Educação Infantil, que são “seis os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram a aprendizagem da criança na Educação Infantil, colocando-as em situações que possam desempenhar um papel ativo em ambientes desafiadores, onde são convocadas a resolvê-los” (BRASIL, 2017, p. 37 e 38).

Esses direitos são: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”. Além desses campos de experiências, que constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes. A BNCC (BRASIL, 2017, p. 40, 41, 42 e 43) procurou organizá-los de modo mais específico nos eixos: “o eu, o outro e o nós”, “corpo, gestos e movimentos”, “traços, sons, cores e formas”, “escuta, fala, pensamento e imaginação”, “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, numa intenção de possibilitar que as crianças “ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano”.

Acredita-se, dessa forma, que o planejamento didático pedagógico das instituições de Educação Infantil deve ser baseado nas interações e brincadeiras, na ludicidade, a partir dos levantamentos iniciais sobre os modus de vida, gostos,

sentimentos da criança e nas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento para a faixa etária. Como preconiza a BNCC

as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018).

Neste contexto, acredita-se que o lúdico e o aprendizado são combinações perfeitas para crianças, especialmente crianças pequenas (HOWARD et al. 2006). A proposta de ensino e aprendizagem considerada nesta pesquisa é a ludicidade e as crenças dos professores em relação às práticas instrucionais. Partimos da premissa de que o lúdico como método de ensino e aprendizagem parece estar no declínio nas salas de aula da educação infantil e de que as crianças aprendem através do contexto de suas brincadeiras. Min e Lee (2006) afirmaram que brincar é uma parte importante da cultura e da vida das crianças. Na educação infantil os professores têm a oportunidade de usar o lúdico para direcionar a aprendizagem e fornecer significantes experiências. Conectar a brincadeira à aprendizagem é uma ponte que é examinada neste estudo, tornando mais significativo o processo de aprendizagem escolar.

O estudo é orientado teoricamente por Paulo Freire e Lev Semionovitch Vygotsky. Autores/as como Wenner (2009), Pramling Samuelson e Asplund Carlsson (2008) Min e Lee (2006) contribuíram no campo especificidade da área pesquisada, além das DCNEI (2010) e BNCC (2018) documentos que são a base e norteiam os currículos da Educação Infantil no Brasil.

Em relação ao problema deste estudo, levantou-se os seguintes questionamentos: como as estratégias lúdicas poderão contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de crianças na educação infantil?

O objetivo geral que norteou o estudo foi compreender a importância do lúdico como forma de ensino e aprendizagem para alunos da Educação Infantil, evidenciando a concepção dos profissionais da educação sobre as estratégias lúdicas na Educação Infantil. Os objetivos específicos consistiram em Averiguar como o lúdico contribui no processo de ensino e aprendizagem de crianças na educação infantil; discutir a relevância do lúdico na educação infantil; construir ferramenta pedagógica com estratégias lúdicas para/com os profissionais da Educação infantil.

Fizemos uma investigação qualitativa e incluímos a participação de uma criança - Pedro¹ de cinco anos de idade, matriculado em uma escola da Educação Infantil do Município de Presidente Kennedy-ES. Pedro é filho único, reside com seus pais em uma situação financeira mediana. A mãe trabalha como diarista e o pai ordenha vaca. A família possui também um ponto alugado, na comunidade de Santo Eduardo, interior do município de Presidente Kennedy/ES. Segundo relatos da professora, a criança demonstra atraso nas habilidades relacionais, atitudinais e de coordenação motora.

Dessa forma, optou-se em estudá-lo para que o mesmo avance no desenvolvimento integral. Para tanto, optou-se pela implantação de estratégias lúdicas no processo de ensino e aprendizagem, atividades diversificadas que trabalham a criatividade e a imaginação. Acredita-se, que tais atividades, podem despertar na criança indícios de motivação para envolvimento nas experiências desenvolvidas pela professora em sala de aula, pois, até o presente momento, a criança demonstra apatia diária.

Também participaram da pesquisa, a mãe do aluno, que acrescentou com dados a respeito do desenvolvimento e rotina da criança durante as aulas remotas devido a Pandemia de Covid-19; o diretor escolar, que autorizou a realização da pesquisa na escola, e que responde pela área administrativa e pedagógica; o pedagogo, profissional que norteia todo trabalho realizado com a criança e o professor regente, responsável pela turma que a criança está inserida e que possui propriedade para descrevê-lo quanto ao seu desenvolvimento.

1 Nome Fictício

Descrevemos neste artigo as construções teóricas sobre a importância do lúdico para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças da educação infantil e trouxemos as análises dos resultados descritos na dissertação a partir das respostas produzidas nas entrevistas semiestruturadas concedidas pela mãe da criança, a gestora escolar, a pedagoga e a professora.

2. ESTRATEGIAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS SUJEITOS INVESTIGADOS

No presente tópico tece-se a análise e discussão dos dados levantados durante as entrevistas semiestruturadas e durante o processo de intervenção pedagógica. Em um primeiro momento trataremos da participação da família no processo de desenvolvimento da criança e das concepções e práticas dos profissionais da educação infantil. Por fim, uma discussão sobre estratégias lúdicas no processo de ensino e aprendizagem, bem como a análise da aplicação da ferramenta pedagógica junto à criança.

De acordo com as entrevistas semiestruturadas, e iremos apresentar discussões acerca participação, das concepções e pareceres sobre as práticas pedagógicas de crianças da/na Educação Infantil, o papel do lúdico e do adulto no processo de mediação das aprendizagens. E, para melhor entendimento do fenômeno investigado, será feita a narrativa detalhada em subitens.

2.1. A participação da família na formação das crianças pequenas matriculadas em instituições de Educação Infantil: o caso de Pedro

A participação dos familiares/responsáveis é de extrema importância para uma educação exitosa das crianças da Educação Infantil. É um processo de parcerias para tomada de decisões, para o fortalecimento de uma educação de qualidade e democrática. Freire (2003) aponta que os responsáveis tem o dever ético e pedagógico de participar de tomadas de decisões no âmbito das escolhas es-

colares e que estes devem aceitar o papel de enorme importância de assessor ou assessora do filho ou da filha. Ponderamos o entendimento de que o assessor é o brincar junto, possibilitar espaços para as brincadeiras livre e guiadas, participar das atividades propostas.

Tendo em vista a pandemia de Covid-19 e o modelo de funcionamento das atividades da Educação Infantil adotadas pelo município de Presidente Kennedy, o(s) responsável (is) pela criança tornou-se, junto aos professores, mediadores diretos do processo de ensino aprendizagem. Durante esse período foram utilizados/disponibilizados materiais impressos com as atividades e orientações para serem realizadas em casa, as atividades também eram explicadas pelos professores via grupo do Whatsapp da turma. Objetivando, pois, uma rotina de tarefas para as crianças realizarem em conjunto com um adulto.

A rotina é a base fundamental que organiza as atividades na Educação Infantil. A rotina diária é a execução prática do planejamento. É também a sequência das diferentes atividades que irão possibilitar que a criança se oriente na relação tempo-espaço e se desenvolva. Uma rotina adequada é um instrumento construtivo para a criança, pois permite que ela estruture sua independência e autonomia, além de estimular a sua socialização.

As alterações no funcionamento das dinâmicas da Educação transformou a casa da criança em um espaço de realizações de atividades da “educação formal”. Entrelaçando-se rotinas tão distintas: casa x escol. Tendo isso em vista, é válido pensar sobre a rotina da criança nesse espaço. Segundo a mãe de Pedro, a rotina da criança é bastante diversificada, como podemos constar em sua fala: *Ele acorda lava o rosto escova os dentes toma café da manhã, depois vai brincar com os brinquedos, anda de bicicleta, faz os exercícios da escola, almoça, brinca à tarde, toma banho, janta e vai dormir* (MÃE, entrevista em 15 de julho de 2021). Percebe-se no relato que a rotina de Pedro é preenchida por momentos lúdicos, de momentos de/do brincar, da relação com os brinquedos, em pelo menos três momentos do dia.

Essa prática do brincar possibilita o envolver e o interagir com o mundo à sua volta, enquanto é capaz de criar e explorar o mundo que eles são capazes de dominar e conquistar seus medos (WENNER, 2009). Como apontado pela professora em Relatório datado de a criança apresentava limitações nas habilidades de “caminhar em linha reta” durante atividade desenvolvida com a turma. Na fala da mãe podemos observar como a criança ao brincar de bicicleta, possivelmente, está avançando no objetivo de aprendizagem e desenvolvimento de “demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeira” (BRASIL, 2018).

As DCNEI aponta que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil devem promover espaços para “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização.” (2009) Em relação à família x escola, a mãe do aluno informou: *Eu enquanto mãe sou parceira da escola, estou sempre presente em reuniões e sempre que sou chamada. É muito importante a família ser parceira da escola onde seus filhos estudam* (MÃE, entrevista em 15 de julho de 2021).

Neste sentido, a fala da mãe apresenta elementos que demonstram que a instituição tem propiciado espaços para trocas com as famílias das crianças e com a comunidade escolar, conforme percebe-se na fala: *[...] nos da comunidade e a escola são bem organizados, [...] elaboravam projetos para que a família estivesse presente e participando do desenvolvimento das crianças.* (MÃE, entrevista em 15 de julho de 2021)

2.2. As concepções dos profissionais da educação sobre a prática escolar em instituições de educação infantil

Este tópico tem por objetivo tecer análises sobre as concepções dos profissionais da educação (na pesquisa foca-se nas figuras do diretor, pedagogo e professor) responsáveis pelo *cuidar e educar* de crianças em instituições de Educação Infantil e suas práticas em relação às brincadeiras e o desenvolvimento infantil.

Compreende-se que para efetivação de seus objetivos, as propostas e práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições

para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos a fim de propiciar experiências que visam à formação integral da criança, tais experiências devem ser norteadas pelas brincadeiras e interações. (BRASIL, 2010)

Durante as entrevistas percebeu-se uma centralidade na fala dos adultos em atividades dirigidas para o “desenvolvimento da aprendizagem da criança”, desconsiderando as brincadeiras como centralidade na educação de crianças pequenas. Como corrobora Pramling Samuelson e Asplund Carlsson (2008), as instituições de ensino frequentemente se concentram na aprendizagem e não no brincar. Esta situação é predeterminada pelas peculiaridades da organização da educação em geral.

Os currículos da educação infantil proporcionam certos resultados de aprendizagem. Buscando uma realização direcionada dos resultados, os professores iniciam atividades voltadas para a aprendizagem direta das crianças. Segundo DCNEI (BRASIL, 2010) às creches e pré-escolas devem prever formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Nas entrevistas com os profissionais da educação infantil, em nenhum momento apareceu a palavra brincadeira, brincar, apenas uma vez a palavra brinquedo. Por outro lado percebe-se o formato de aulas, característicos do ensino fundamental, com a perceptível dissociabilidade entre os atos de brincar e o de aprender.

Almon (2003) descreveu um dia de seis horas no jardim de infância: 90 minutos no início dos exercícios de alfabetização, 60 minutos em matemática e 30 minutos em ciências. Não há tempo de programação para brincadeiras internas e apenas 30 minutos para brincadeiras externas. Na realidade, a palavra “brincar” pode nem aparecer na maioria dos currículos do jardim de infância.

A aniquilação do lúdico certamente terá graves ramificações para as crianças e para o futuro da própria infância. As crianças naturalmente imitam os adultos; portanto, é muito importante que eles testemunhem os adultos serem animados e criativos com o aprendizado lúdico. Isso inspirará brincadeiras em crianças

pequenas. Observar adultos juntamente com a sua própria natureza inquisidora fornecerá a base subjacente para o lúdico. “A capacidade de criar é um dos principais critérios de saúde mental” (ALMON, 2003, p. 1).

O principal objetivo da professora, segundo relato em entrevista, estava ligado ao desenvolvimento de autonomia, absorção de conteúdos e socialização das crianças.

Ao elaborar as aulas, procuro atividades diferenciadas que visam estimular o aluno a desenvolver sua aprendizagem com autonomia, ajudando-o a adquirir e fixar os conteúdos em estudo (PROFESSORA, entrevista em: 18 de maio de 2021).

Neste ponto observa-se como o tratamento com atividades diferenciadas para as crianças com “dificuldade de aprendizagem”, acaba por limitar práticas interacionistas entre os pares, limitando-se em explorar aspectos relacionados ao cognitivo, ao motor, e ainda “pode não contemplar uma efetiva inclusão dela, tanto no grupo, quanto nos processos de desenvolvimento e aprendizagem” (REIS, 2019). Entende-se que ao taxar a criança com *dificuldades de aprendizagens*, desconsidera-se que as crianças estão em processo de construção desses conhecimentos na relação com o outro e com o mundo.

A propósito dessa questão, propõe-se no referencial desse estudo o conceito de “andaime” (DONATO, 1994), na qual é necessária a mediação do adulto, e ou, a relação entre os pares para a construção de conhecimento pelas crianças. Para o autor, o *andaimento* pode ocorrer entre pares (as crianças em interação), por meio do diálogo de apoio, e pode ocorrer entre os colegas e não somente entre um professor, tutor e alunos ou entre pais e filhos.

Dessa forma, a mediação pode desempenhar um grande papel no desenvolvimento. Os adultos têm um papel muito importante na educação, pois ele é o mediador entre a criança e o conhecimento, proporcionando situações de aprendizagem para desenvolver as capacidades afetivas, cognitivas, emocionais e sociais.

Foi possível perceber que as brincadeiras coletivas fazem parte das práticas da docente e que a mesma procede de observações dos aspectos atitudinais das crianças durante as brincadeiras. Inclusive sendo um dos poucos momentos em que a professora percebe a interação dele com os colegas. Segundo relato:

Iniciamos os trabalhos com o aluno buscando a socialização do mesmo, com os colegas e professores, pois ele apresentou no início muita dificuldade de socializar-se na escola (PROFESSORA, entrevista em: 18 de maio de 2021).

No momento da brincadeira, nesse sentido, como aponta Vigostsky, o adulto tem papel central de mediação no processo de aprendizagem da criança. De acordo com Shayer (2002), ressalta que a mediação deve prosseguir com o desenvolvimento desperta um conjunto de funções que estão em fase de maturidade e estão em ZDP.

Ao ser questionada sobre os procedimentos que utiliza para efetivamente, a ministrar o conteúdo e como estabelece o objetivo a ser alcançado com a criança a professora relata que faz-se necessário

Observar o aluno para entender suas necessidades de aprendizagem, pesquisar em diferentes fontes, materiais que estimulem o desenvolvimento da criança, para assim, elaborar atividades de acordo com a realidade da mesma, objetivando sempre a melhor maneira para que aprenda os conteúdos em estudos e se desenvolva como um todo. (PROFESSORA, entrevista em: 18 de maio de 2021)

Dessa forma, a mediação pode desempenhar um grande papel no desenvolvimento. Os adultos têm um papel muito importante na educação, pois ele é o mediador entre a criança e o conhecimento, proporcionando situações de aprendizagem para desenvolver as capacidades afetivas, cognitivas, emocionais e sociais.

No que diz respeito às habilidades e competências dos discentes como fatores relevantes na contemporaneidade. Como eles devem ser levados em consi-

deração para o planejamento e a prática docente do professor em sala de aula no que concerne ao público da educação infantil, a professora relata que

Sendo a educação infantil o início da fase escolar da criança, e de acordo com o que entendo da educação contemporânea, o planejamento deve ser elaborado visando formar no futuro um cidadão crítico e autônomo, que saiba conviver em sociedade respeitando o outro, as diversidades, as diversas culturas e com capacidade de resolver os problemas que surgirem em seu cotidiano, contribuindo com ações que beneficie a sociedade onde está inserido. (PROFESSORA, entrevista em: 18 de maio de 2021)

Neste mesmo sentido a Pedagoga, relata que

O público da Educação Infantil é composto por crianças muito esper-
tas, o professor deve levar em consideração o interesse das crianças, o que é relevante para o grupo, o que vai despertar a curiosidade, entre outros. (PEDAGOGA, entrevista em 18 de maio de 2021)

Indagou-se sobre o planejamento, a pedagoga afirmou que *“deve levar em consideração o interesse das crianças, o que é relevante para o grupo, o que vai despertar curiosidade, entre outros”*.

Na fala da Diretora percebe-se a preocupação em oferecer condições para execução desses planejamentos e também, momentos coletivos de reflexão sobre as melhores estratégias de ensino aprendizagem. Como verificou-se em seu relato sobre as questões que norteiam o planejamento pedagógico da instituição

qual é o material mais adequado para determinada situação, quanto tempo é necessário para cada experiência, como a organização do espaço pode oferecer o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um e do grupo como um todo. (DIRETORA, entrevista em 18 de maio de 2021)

A Pedagoga da instituição também aponta em sua fala a importância do planejamento coletivo com os professores, inclusive apontando o que preconiza a BNCC (2018) em relação aos campos e direitos de aprendizagem para este público.

O planejamento é feito com os professores da educação infantil, de forma semanal, respeitando os seis direitos de aprendizagem das crianças. Os cinco campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (PEDAGOGA, entrevista em 18 de maio de 2021)

Analisando o contexto existente e as eventuais limitações, acreditamos que o momento do planejamento coletivo seja valioso para propor brincadeiras de acordo com as necessidades das crianças. Tornando-se um momento coletivo de troca, aceções e preposições de ideias e reflexão da prática.

Segundo Freire (2003) ensinar

não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (p.13).

Ainda sobre isso, aponta-se que a família tem um papel fundamental. A DCNEI (2010) aponta que as instituições de educação infantil devem assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias. Segundo (REIS, 2010) “é importante a criação e o fortalecimento de vínculos entre esses protagonistas para o desenvolvimento e aprendizagem significativa que atenda as crianças e suas especificidades.”

Ao pensar essa relação na instituição estudada é válido salientar que a aproximação da instituição escolar com a comunidade e com a família, nas fala dos adultos em entrevista, percebe-se como existe uma relação de trocas e diálogos entre as partes. A BNCC (2018) corrobora com essa visão

para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (s/p).

Neste sentido, a escola mostra-se aberta à participação da família, com execução de projetos e constante diálogo, principalmente durante a pandemia de covid-19, conforme registrado em entrevista com a diretora:

A parceria entre família e escola é um dos principais elementos para o sucesso da educação. É comum acreditar que cada um deve cumprir seu papel separadamente. No entanto, os pais e a instituição de ensino devem estar em constante sintonia, tendo como objetivo final o pleno desenvolvimento. (DIRETORA, entrevista: Em 18 de maio de 2021)

Nota-se que há uma preocupação da instituição escolar em garantir à criança uma certa centralidade nas experiências educativas, principalmente nos momentos de planejamento coletivo e na participação das famílias.

2.3. O produto educacional

Ao termino das análises empíricas, no desdobrar de toda pesquisa, surgiu a necessidade de elaborar uma ferramenta pedagógica que subsidie a prática de profissionais que trabalham com o público da Educação infantil. O principal propósito do recurso pedagógico pauta-se em prover o desenvolvimento de ensino e aprendizagem mais harmonioso e aprazível para ambos, não somente para o aluno, como também para os profissionais que o acompanham. Visto que, para conseguir a atenção do público da educação infantil, são necessárias estratégias diversas.

O material faz uma breve explanação sobre as estratégias lúdicas a serem desenvolvidas com alunos da educação infantil. Apresenta sugestões de atividades dinâmicas que visam contribuir no processo de ensino e aprendizagem das crianças dessa etapa e explica como as estratégias lúdicas podem ser grandes aliadas à aprendizagem, que tendem a melhorar o desempenho das crianças que, com o método tradicional, não seria possível.

Para elaboração das propostas, considerou-se as contribuições de Lowenfeld (1977), Efland (2004) e Freire (2003) sobre criatividade e desenvolvimento da capacidade criadora; Machado (1970) e Brooker (2001) sobre os recursos pedagógicos para o trabalho lúdico; e Perrenoud (1993) e Freire (2003), que aborda questões relacionadas ao papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Como marcos legais da Educação Infantil, ainda, considera-se a BNCC (2018), como fundamental para pautar o trabalho junto às crianças da Educação Infantil.

Para Efland (2004), a imaginação e criatividade estão relacionadas as habilidades e competências de criar imagens mentais e que estão presentes para além dos nossos sentidos ou daquilo que fora vivenciado. Ainda, segundo o autor, tal processo cognitivo que permite aos sujeitos organização e reorganização de imagens, e símbolos, produções narrativas, desenhos, pinturas e outras expressões resultando em produtos da imaginação diferentes do pensamento comum.

Lowenfeld (1977) estudou o desenvolvimento da capacidade criadora das crianças, em que estipula fases de acordo com as idades das crianças: fase das garatujas (2 a 4 anos), fase pré-esquemática (4 a 7 anos), fase esquemática (7 a 9 anos) e fase do realismo (9 a 12 anos). Lowenfeld (1977) também classificou em etapas a fase da adolescência: fase pseudonaturalista (12 a 14 anos) e fase da decisão (14 a 17 anos). Por compreender a faixa etária em estudo, leva-se em consideração as análises tecidas pelo autor na fase pré-esquemática.

Desta forma, considera-se, de acordo com Lowenfeld (1977), na fase pré-esquemática, na qual ocorrem as primeiras experiências de representa-

ção deve-se dar grande ênfase privilegiada ao desenvolvimento da capacidade criadora das crianças. Para o autor

A criatividade necessita ser alimentada por um tipo especial de ambiente. A atmosfera de 'vale-tudo' parece exercer uma influência tão negativa quanto o meio autoritário, onde os indivíduos estão completamente dominados. A criatividade deve ser amparada, mas, ao mesmo tempo, precisa ser orientada para caminhos socialmente aceitáveis. (LOWENFELD, 1977, p. 66)

Com base nisso, recorre-se a Perrenoud (1993) e Freire (2003) que enfatizam a importância do trabalho docente para a aprendizagem das crianças. Colocando-os como fundamentais para a formulação de práticas que objetivem a superação das imposições padronizantes. De acordo com Freire (2013, p.58)

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. (FREIRE, 2013, p.58)

Freire (2003) destaca ainda a necessidade da relação do professor com a criança e, por conseguinte, o seu papel mediador na construção do conhecimento, do ensinar ao aprender e do aprender ao ensinar.

No que tange aos estímulos para promover o envolvimento das crianças no universo infantil, vários instrumentos podem ser utilizados para proporcionar a livre expressão do seu pensamento e reflexão e atenuar o formato pergunta-resposta, geralmente, altamente controlador e centrado no adulto. Brooker (2001) sugere alguns recursos na investigação com as crianças:

a) bonecas, fantoches como recursos para as crianças expressarem atitudes e sentimentos;

b) bonecas como forma de representação de pessoas específicas para ajudar as crianças a construir uma narrativa ou contexto acerca de uma pessoa mais “real”;

c) fotografia e desenhos por possibilitarem à criança classificar, agrupar, apontar para imagem caso tenha alguma dificuldade na comunicação verbal ou pelo fato do registro lhe ser familiar, fala sobre a imagem sem parcimônia;

d) desenhos e pinturas das próprias crianças como uma forma de iniciar uma conversa. De acordo a autora, essa utilização demonstra respeito pela criança ao utilizar sua própria produção (BROOKER, 2001, p.166-167)

A utilização do teatrinho de bonecos, de acordo com Machado (2009), “é um canal por onde se escoia a imaginação, a capacidade de crer no irreal e de viver dentro dele tão própria do espírito infantil.” (MACHADO, 2009, p. 56) Ainda, segundo a autora, alinhada ao processo de ensino e aprendizagem o teatro de bonecos é de inestimável valor; não somente porque faz a criança criar, manipular e viver um teatro, incentivando o espírito de grupo (onde todos são indispensáveis).

Apresentamos à criança diversas atividades lúdicas para a criança. Ao realizá-las, percebemos que Pedro havia melhorado a coordenação motora e a concentração, demonstrando mais interesse ao executá-las.

Para além das questões motoras e cognitivas, o encontro com as atividades lúdicas, possibilitou momentos em que a criança se expressou e se colocou dentro de uma produção artística, é também faz com que ela se envolvesse e se sinta parte da obra.

Percebeu-se que a criança apresenta limitações na comunicação oral, em muitos momentos, apenas manifestando-se apenas por meio de gestos e expressões corporais. A linguagem oral está presente no dia a dia das crianças e adultos, assim sendo, presente na educação infantil e com suas famílias. As crianças falam umas com as outras, os adultos se comunicam entre si e com as crianças, transmitem ideias, desejos, repulsas.

Uma das propostas de atividade consistia na leitura do livro “Vaca Mimosa” que tem um bichinho de pelúcia na capa. A atividade possibilitou à criança interagir de maneira oral e interagir com o gênero textual fábula e portadores textuais - no caso o livro e eu, que assumi o papel de contadora de história.

A criança demonstrou compreensão da função social da leitura, reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação. Pode-se constatar que a criança participou ativamente do processo de socialização mediada pela leitura do livro. Pedro ouviu atentamente a história, mostrou-se curioso pelas ilustrações presentes no livro.

A estética do livro: livro-objeto, também foi levado em conta, como preconiza a BNCC. Por outro motivo também substancial optamos pela adoção do livro: o pai da criança trabalha na pecuária. O que possibilitou

Dessa forma, buscou-se a aproximação, experienciando trazer “objetos e brinquedos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.” (BRASIL, 2010)

Pedro demonstrou satisfação em participar da atividade, a criança cantou trechos da música, dançou e brincou com o bichinho de pelúcia da capa do livro. A criança, pois reproduz e cria novas culturas, novas formas de compor o espaço “casa-escola” Uma roda de imaginações e fantasias. Desta forma, as experiências que emergem da vida cotidiana dão origem aos conhecimentos a serem compartilhados e reelaborados (BRASIL, 2018).

Percebeu-se que ao trabalhar com atividades que envolvem a expressão de maneira mais espontânea (não sem objetivos), como música, a criança comunica e expressa sua interação com o mundo.

Os processos de ensino e de aprendizagem das crianças pequenas são formados como processo social, no qual a aprendizagem ocorre prioritariamente por meio da interação, já que o desenvolvimento cognitivo resulta do e no processo de interações sociais. Desta forma, conclui-se que o conhecimento é constituído socialmente por meio da comunicação e de colaboração entre os educandos e educadores.

Temos consciência do “inacabamento”, tanto da criança, como do nosso (adultos envolvidos na pesquisa), pois somos sujeitos históricos culturais, forjados no encontro com o outro, com o mundo. A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca (FREIRE, 2003). A produção de significados por parte da criança é um processo contínuo: pois histórico. Como adulto mediador desse processo deve-se possibilitar a ampliação desse repertório da criança e mediar conhecimentos para que ela possa ir além do que já conhece, experimentando novos saberes, novas formas de brincar com o corpo e palavras, de descobrir o mundo e a si: interagindo e brincando.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de estratégias lúdicas possibilita maior envolvimento das crianças nas atividades da Educação Infantil. A participação familiar também é necessária, como aponta a maioria dos sujeitos participantes da pesquisa.

O desenvolvimento de habilidades e competências no processo de ensino e aprendizagem torna-se mais motivador quando são baseadas em práticas que envolvem brincadeiras e interações, tornando o ensino e aprendizagem significativos ao contexto das crianças. Neste sentido, faz-se necessário ao educador saber lidar com as especificidades de cada educando, propondo, assim experiências lúdicas para que as crianças aprendam na relação com os seus pares e com os adultos.

Os profissionais da Educação Infantil e familiares/responsáveis apontaram caminhos e dificuldades que devem ser bem observadas. Percebe-se a necessidade de alguns educadores julgam pais/mães/responsáveis como responsáveis pelo sucesso. Por outro lado, os familiares mostram-se dispostos a participar da vida escolar das crianças. Observa-se que há uma aproximação entre as famílias e a escolas, principalmente por seu uma escola localizada em zona rural, como aponta-nos a diretora em relato.

Por outro lado, percebe-se certo distanciamento da centralidade das brincadeiras como mediadora de novos aprendizados e descobertas, dos prazeres dos momentos lúdicos, das significações e ressignificações do mundo e da cultura a partir delas. Em poucos momentos, no relato dos entrevistados, aparece referência às brincadeiras como fundamentais para a aprendizagem na EI.

Diante disso, faz-se necessário repensar o tempo-espço das instituições de educação infantil para os momentos de brincadeira, subvertendo a lógica do ensino de conteúdos e o desenvolvimento motor das crianças, perpassando pelas demais linguagens (lúdicas) dos pequenos.

Porém observamos caminhos de acertos, quanto boa parte dos entrevistados se mostram preocupados com a necessidade de planejamento que contemple as diferentes vivências e experiências das crianças. O planejamento coletivo tem-se mostrado uma prática interessante adotada pela instituição.

4. REFERÊNCIA

ALMON, J. **O papel vital da brincadeira na educação infantil**. Em S. Olfman (Ed.), *Todo o trabalho e nada de brincadeira. Como as reformas educacionais estão prejudicando nossos pré-escolares* (pp.17-41). Westport, CT: Praeger Publishers, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BROOKER, L. **Integrating new technologies: UK classrooms: lessons for teachers fro early years practitioners** IN Childhood Education. 2003. Disponível em: <http://go.galegroup.com.ez22.periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?id=GALE%7CA104520645&-v=2.1&u=capes58&it=r&p=AONE&sw=w>. Acesso 30 de dez. 2021.

DONATO, R. **Andaimos coletivos no aprendizado da segunda língua.** In: Lantolf, J.P., ed. *Vygotskian se aproxima da pesquisa de segunda língua.* London: Ablex Publishing, 33-56, 1994.

DONATO, R. **Contribuições socioculturais para a compreensão da sala de aula de língua estrangeira e segunda língua.** In: Lantolf, J. P., ed. *Teoria sociocultural e aprendizado de segunda língua.* Oxford University Press, 27-50, 2000.

EFLAND, A. D. **Arte y cognición: la integración de las artes en el currículo.** Barcelona: Octaedro EUB (Ediciones Universitarias de Barcelona), [2002] 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HOWARD, J. et al. **Categorização das crianças para brincar e aprender com base no contexto social.** *Desenvolvimento e Cuidado da Primeira Infância*, 176 (3-4), 379-393, 2006.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora.* São Paulo: Mestre Jou, [1947] 1977.

MACHADO, Maria Clara. **A aventura do teatro & Como fazer teatrinho de bonecos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

MIN, B.; LEE, J. **Local da vizinhança infantil como um ponto de vista psicológico e domínio comportamental.** *Jornal de Psicologia Ambiental*, 26 (1), 51-71, 2006.

PRAMLING, N.; PRAMLING SAMUELSSON, I. (Eds.) **Encontros Educacionais: Estudos Nórdicos em Didática da Primeira Infância.** Dordrecht: Springer. doi.org/10.1007/978-94-007-1617-9, 2011.

PRAMLING, S. I.; ASPLUND, C. M. **A criança que aprende brincando. Rumo a uma pedagogia da primeira infância.** *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (6), 623-641. doi.org/10.1080/00313830802497265, 2008.

REIS, J. A. P. **“O brincar na educação infantil: práticas de professoras do município de Lagoa Seca/PB”**. Dissertação de Mestrado. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/view-TrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7658079, 2019. Acessado em 15 mai de 2021.

VYGOTSKY, L. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

WENNER, M. **A séria necessidade de brincar**. Scientific American Mind, 20 (1), 22-29, 2009. Recuperado em <http://www.jstor.org/stable/24940063>. Acessado em 06 de jun. 2020.

YELLAND, N. **Reconcetualizando Brincadeiras e Aprendizagem nas Vidas de Crianças Pequenas**. Australasian Journal of Early Childhood, 36 (2), 4-12, 2011.

A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO DO PEDAGOGO NO ENSINO APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PRESIDENTE KENNEDY/ES

Angelita Alves Almeida
Luciana Moura

1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista que toda prática necessita ser norteada a partir de um currículo, ou seja, é preciso uma direção que subsidie as ações pedagógicas em sala de aula ou em todo ambiente escolar, mas não se pode atuar, desta forma, de maneira aleatória, é necessário compreender todo o contexto que se tem como justificativa para determinada atitude no ambiente de ensino e aprendizagem, visto que se pertence a um espaço que possui toda uma complexidade, uma gama de informações. Sendo assim, mais do que nunca o gestor tem que estar preparado para os desafios que lhe sobrevêm, não podendo desanimar diante deles, mas sim, reagir, não se deixando levar pela zona de conforto, mantendo-se apenas com o conhecimento que já possui. Para que ele possa se destacar, faz-se necessária uma tomada de atitudes, onde ele possa compreender qual o seu papel no âmbito escolar (LUCK, 2009).

Muitos são os documentos elaborados para nortear a prática docente, entre eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais, um dos primeiros a embasar, de maneira teórica, as ações docentes, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e, por último, e mais recente, a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, todos imbuídos em contribuir com a formação e prática docente e,

de certa forma, nivelar o conhecimento de cada criança que independente de região e estado, tenha adquirido os mesmos conhecimentos e habilidades de outros infantes que também passam pelo mesmo processo e que estejam no mesmo nível de ensino-aprendizagem.

Não se pode negar que existe uma preocupação latente sobre o tema, o que instiga a buscar mais informações sobre o assunto. Conhecer a realidade do pedagogo em meio a tudo isso, relacionando sua prática com sua teoria, quais as suas dificuldades mais persistentes também será um divisor de águas para a pesquisa (LIBÂNEO, 2004).

Nas funções do pedagogo, nota-se uma heterogeneidade de ações, de forma generalizada. Entretanto, no cotidiano da escola, este profissional adquire outros papéis, além daqueles especificamente pedagógicos. Esse excesso de ações desempenhadas tem acarretado a ausência de tempo para planejar, analisar e pensar a respeito da prática pedagógica.

Huberman (1986, apud NÓVOA, 2006, p.73) assegura que “na verdade, os pedagogos não trabalham com uma disciplina científica aplicada, mas com uma situação de múltiplos determinismos”. Assim, a preocupação com os trabalhos emergenciais e imediatos impossibilita uma expressiva transformação no método educativo.

Dessa forma, o presente artigo traz o resultado da pesquisa que teve como objetivo refletir sobre a importância do papel do pedagogo na mediação do ensino aprendizagem colaborando para a efetivação de uma gestão democrática que beneficie a concretização do trabalho organizado na escola.

A pesquisa foi qualitativa, fundamentada em pesquisa de campo com pedagogo e professores da Educação Infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil de Presidente Kennedy/ES, buscando compreender como o trabalho do pedagogo está sendo visto na escola e como estão auxiliando o processo de ensino e aprendizagem na instituição.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. A educação infantil no brasil

O contexto histórico de como surgiu a Educação Infantil se dá a partir de uma necessidade ocorrente em algumas partes do mundo Ocidental. Com as transformações no cenário político, econômico, cultural e social, entre o final do século XVIII e início do século XIX, começa a surgir mudanças, nas concepções sobre infância e criança.

Nesse momento, a Europa estava provando o advento da Revolução Industrial o que transforma a característica da sociedade e de modo de produção que era anteriormente agrário-mercantil e pouco a pouco vai sendo substituído pela urbano-manufatureira.

A criança que, de forma mais intensa, passa a viver em situação de risco, em meio à extrema pobreza, e com um alto índice na taxa de mortalidade, chama a atenção para a necessidade da criação de espaços que as cuidem, cujas mães desenvolvem seu trabalho nas fábricas que surgiram como consequência da referida Revolução. Esses espaços cuidariam também de crianças que se encontravam em situação de extrema pobreza, em que as mães tinham dificuldade de cuidar devido à sua situação financeira.

Como se pode notar, os primeiros passos que davam indícios da formação de uma educação voltada para as crianças menores, surge com o primeiro pensamento de ser uma instituição assistencialista, que buscava atender e acolher os filhos de pais que precisavam sair para trabalhar, mas não dispunham de alguém ou algum lugar que pudesse deixar seus filhos durante o longo dia de trabalho.

Sobre isso, Diderot (2001) destaca que

As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíram para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade

ocidental, está na trinômia mulher -trabalho - criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda da organização administrativa e dos serviços da creche (DIDEROT, 2001, apud LIMA, 2011).

Nesses espaços, originalmente, a preocupação era de cunho assistencialista e filantrópica. Parafrazeando Nascimento (2015), que diz que a iniciativa para proteger a infância, impulsiona o surgimento de várias instituições que buscavam dar atendimento às áreas de saúde, educação, direitos sociais e sobrevivência.

Não se pode, no entanto, deixar de citar uma das primeiras instituições para atendimento às crianças em estado de abandono, aqui do Brasil: a “Roda dos Expostos ou Roda dos Excluídos”, criada por volta de 1726, sendo extinta apenas em 1950.

A Roda dos Expostos aparece na literatura desde a Idade Antiga, e consistia em um cilindro oco de madeira giratório, que eram construídas em muros de igrejas e hospitais. Nessas rodas as crianças eram colocadas para não serem mortas e suas origens muitas vezes permaneceriam no anonimato, pois a identidade de quem as deixava nunca era revelada.

Com o passar do tempo, o recolhimento dessas crianças ficou a cargo das entidades religiosas. Após seu recolhimento, as crianças recebiam os primeiros cuidados e depois eram encaminhadas para o lar de famílias pobres, que pelo seu acolhimento receberiam uma espécie de gratificação mensal. Vale salientar que essas unidades foram surgindo para que houvesse uma diminuição na taxa de mortalidade infantil na época.

Foi com um caráter assistencial e filantrópico que a Educação Infantil começou a dar seus primeiros passos diante da sociedade brasileira, onde até o momento o governo estava isento de responsabilidade sobre essa etapa do ensino, que era destinado às crianças menores, as instituições que acolhiam eram sempre vistas como uma prestadora de favores divinos e não algo que seria obrigatoriedade do Estado.

Ao longo do tempo, foram surgindo diversas instituições para atender à essa demanda, como exemplo a Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida, criada em 1871, no Rio de Janeiro, e a Associação Protetora da Infância Desamparada, essa criada em 1883, havia também a Associação das Damas da Assistência à Infância e, em 1908, é fundada a Creche Sra Alfredo Pinto, que se destinava ao acolhimento de crianças filhos de mulheres que atuavam como empregadas domésticas.

A partir do final do século XIX e início do século XX, cientistas, médicos, religiosos, intelectuais europeus passam a desenvolver novos conceitos sobre infância e é sobre essa influência que surge, no Brasil, a ideia de abrigar as crianças em um lugar voltado para elas. Era nesses ambientes, embora muitas vezes em condições precárias, que as crianças receberiam cuidados básicos de saúde. Era uma assistência médico-higienista, que também estava em busca do problema da infância.

Foi, portanto, essa visão de creche que perdurou por muitos anos e que ainda faz parte do imaginário de parte da população. Sob esse olhar, a creche seria um ambiente que as famílias pobres buscariam para que seus filhos fossem cuidados e recebessem alimentação enquanto permanecessem naquele espaço. Paralelo a esse período, onde as famílias pobres buscavam as creches, as famílias abastadas da sociedade, eram encaminhadas para as instituições privadas, que começaram a surgir no final do século XIX. Em 1875, foi criado o primeiro Jardim de Infância privado no Brasil. Os Estados pioneiros, nesse tipo de instituição e com essa característica, foram São Paulo e Rio De Janeiro.

De acordo com Bastos (2001, p.32)

Em 1875 instala juntamente com sua esposa D. Carlota de Menezes Vieira, um Jardim de crianças no Colégio Menezes Vieira (...). O Jardim tem como por objetivo servir uma clientela de elite, atendendo a criança do sexo masculino, de 3 a 6 anos, que se iniciam em atividades relacionadas à ginástica, à pintura, ao desenho aos exercícios de cálculo, escrita, leitura, história, geografia e religião (BASTOS, 2001, apud LIMA, 2011, p. 19)

Como se vê, as creches e pré-escolas vão surgindo no contexto histórico e social do Brasil como consequência de uma política de atendimento à infância nos moldes europeus e já se desenvolvem com diferenças sociais marcadas entre o atendimento para a elite e para a classe pobre. Se, por um lado, há para as crianças pobres um atendimento totalmente assistencialista; por outro, as crianças pertencentes à elite recebem um atendimento com práticas escolarizadas.

Brasil (2013, p.81), diz que:

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o **cuidar** como atividade meramente ligada ao corpo e destinada a crianças mais pobres, e o **educar** como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos de grupos socialmente privilegiados.

Com o processo de modernização, que se inicia entre as décadas de 20 e 30, a vida escolar na infância ganha mais notoriedade, pois com o crescimento da presença da mulher no mercado de trabalho, a necessidade por creche aumenta consideravelmente. Além desse fator, ocorre a chegada dos imigrantes europeus, que se juntam aos movimentos operários para lutarem pela criação de instituições que deem educação e cuidado aos seus filhos. Mas, é apenas no final da década de 30, que o governo passa a assumir a responsabilidade pelo atendimento da Educação na Infância, no período denominado de Estado Novo (1937-1945).

Apesar dessa iniciativa, o governo baseia o atendimento a essa etapa do ensino em parcerias com instituições privadas. Em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DCNs) que, entre outras finalidades, articulava regras para as creches funcionarem.

Em 1959, influenciado pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças e do Adolescente, surge um novo paradigma sobre o atendimento à infância, o que vai servir de suporte para os movimentos de “luta por creches”, que tinha

como bandeira a adoção, por parte das instituições um caráter educacional, deixando de lado a característica assistencialista que prevalecia até o momento.

Além de dar uma compreensão totalmente diferenciada, ao que seria creche e pré-escola, como sendo um espaço que é direito de todos e não um favor aos mais pobres. A criança tem o direito de ter educação de qualidade independente de seu poder aquisitivo e a classe social a que pertença.

Somente com a Constituição de 1988 é que houve o reconhecimento de dever do Estado em garantir o direito ao atendimento em creches e pré-escolas às crianças. Para que esse processo viesse a ser concretizado, foi necessária muita luta, com a participação de movimento de diferentes segmentos da sociedade.

Brasil (2011, p. 81) explica que

A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, veio a regulamentação de uma série de inovações voltadas para a Educação Básica. Entre essas novidades a de que as creches, junto com as pré-escolas, passam a integrar a primeira etapa da Educação Básica. Evidenciando, assim, o estímulo à autonomia dessas unidades de ensino para que com flexibilidade pudessem fazer a elaboração de um currículo que estivesse repleto de metodologias pedagógicas que garantissem a eficácia da aprendizagem.

2.2. O que prevê as diretrizes curriculares da educação básica para a educação infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12), deliberam a educação infantil como

A primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

O papel das creches e escolas de educação infantil é atender e desenvolver crianças, conferindo um significativo desempenho aos docentes dessa modalidade, determinando que seja alguma pessoa em constante investigação e aprimoramento seguindo uma atitude reflexiva em afinidade a sua prática pedagógica.

Deve-se ter como preferência nas práticas seguidas pelos docentes a interação com seus educandos, de acordo com Lopes (2009), em todo método de aprendizagem humana, o intercâmbio social e a intervenção do outro tem essencial acuidade. Na instituição escolar, pode-se falar que a interação professor/aluno é indispensável para que aconteça o sucesso no método de ensino aprendizagem.

Pimenta (2001, p. 83) determina a prática pedagógica como o “conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar”. Desse modo, pode-se falar que a prática pedagógica na educação infantil, consistirá em atuações do docente na sala de aula para preparar os conteúdos que serão passados para os educandos.

Constituirá por meio de sua prática docente, que os educandos irão, ou não, compreender aquilo que foi passado. Por essa razão, a seriedade da prática pedagógica do docente está integrada ao sentido das políticas educacionais em relação à criança.

Também, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12), o significado de criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

O docente necessita aplicar práticas que apontem esses significados, partindo continuamente da criança, não precisando admitir uma técnica de ensino que não a adote como um sujeito histórico e de direitos, não necessita impossibilitar a criança das brincadeiras, das ocasiões de fábula e fantasia.

Conforme o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27),

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

Uma vez que será com base nas brincadeiras e fantasia que as crianças irão conceber seu mundo, seus caráteres e costumes, competindo ao docente descobrir todos esses conhecimentos anteriores e trabalhar sua prática de maneira contextualizada, sem escapar da realidade do educando. Brincando as crianças instruem-se mais e de modo mais prazeroso.

Junkes (2013, p. 5) corrobora ao afirmar que

O olhar do professor para o seu aluno é indispensável para a construção e o sucesso da sua aprendizagem. Isto inclui dar garantia as suas ideias, valorizar sugestões, analisar, acompanhar seu desenvolvimento e demonstrar acessibilidade, disponibilizando diferentes conversas. É preciso ter clareza de que cada aluno é diferente um do outro, com diferentes retornos da aprendizagem. Cabe aos profes-

sores verem como eles se desenvolvem, dentro de seus limites, mas sempre motivando e estimulando-os com mediação e propostas pedagógicas diferenciadas, que despertem a curiosidade e interesse por parte das crianças.

Dessa forma, o docente necessita estar em contínua atenção em relação às pretensões e obrigações dos seus educandos. Revelar-se acessível para ideias e opiniões que possam aperfeiçoar sua prática em sala de aula. Estimar os conhecimentos de seus educandos e entender que cada um vive uma realidade distinta e que, por essa causa, cada um é capaz de instruir-se de formas e dimensões distintas é uma razão indispensável para opção de sua prática docente.

Por isso, pode-se perceber que práticas inovadoras, tornam as aulas atrativas e agradáveis. As crianças permanecerão à vontade num espaço em que elas são apreciadas, respeitadas e bem acolhidas, particularidade essa de uma prática inovadora.

2.3. Considerações a respeito do pedagogo escolar

A profissão da Pedagogia foi instituída no ano de 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1190, que estabeleceu o primeiro curso nesta área, ofertado pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (ZAIAS, LIMA, 2017).

O Pedagogia no Brasil é caracterizada pelos conflitos e ambiguidades que ocorrem desde sua criação até os dias atuais. Segundo Rego (2015, p.4) esse curso corresponde a “compreensão de suas vicissitudes, diz respeito aos debates sobre sua identidade que se segue conflitiva e não resolvida, consequências das sucessivas contradições e ambiguidades presentes, ao longo das décadas [...]”.

Dessa forma, Ghiraldelli (apud ZAIAS, LIMA, 2017) conceitua a palavra Pedagogia como o ato de condução ao saber, ou seja, é a ciência que se preocupa em levar o conhecimento ao indivíduo, analisando os meios e as formas que podem levar ao conhecimento.

Mediante ao explicitado, é possível constatar que a Pedagogia possui sua base firmada na educação, compreendendo que a prática educativa e a teoria possibilitam elevar o saber pedagógico ao nível científico, como afirmam Zaias e Lima (2017).

A Pedagogia também é conceituada por Zaias e Lima (2017) como:

[...] um conjunto de processos, ações, que de certa forma intervém no desenvolvimento humano de grupos e indivíduos na relação ativa com o meio social e natural no contexto de relações entre grupos e classes sociais, ou seja, é uma prática social que atua na formação da existência humana individual e também grupal para de certa forma realizar nos sujeitos humanos as de vidas características de “ser humano” (ZAIAS, LIMA, 2010, p. 2)

De acordo com Libâneo (apud ZAIAS, LIMA, 2017), a Pedagogia é conceituada como o “[...] campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa correta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”.

Dessa forma, o profissional da pedagogia tem como função produzir e dividir conhecimentos no âmbito escolar, compreendendo a educação como um fenômeno social e cultural. Cabe ao pedagogo a responsabilidade não apenas dentro no contexto escolar, mas em toda a sociedade, a função de levar o conhecimento ao indivíduo de forma ressignificativa, ou seja, inovando no ensinar, permitindo que o conhecimento seja repassado de forma clara e de fácil compreensão.

Segundo Houssaye (apud ZAIAS, LIMA, 2017) “o Pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico”, ou seja, ele é considerado o profissional que articula a teoria e a prática na educação, contribuindo para a formação do indivíduo, tanto no ser perante si, como perante a sociedade.

Zaias e Lima (2017, p.7) complementam que o Pedagogo deve permear “[...] em uma compreensão histórica da sociedade com o intuito, de desenvolver

uma prática contextualizada, visando, contudo, a inserção do educando no mundo do trabalho, da sociabilidade e também no mundo da cultura simbólica".

Assim, o pedagogo é um profissional da educação que tem como atribuições produzir e difundir conhecimentos de forma clara e compreensível, compreendendo a educação como um fenômeno social e cultural. Sua atuação está ligada diretamente à conduta do saber.

Trazendo o conceito das representações sociais, que Moscovici (apud NOVA, MACHADO, 2014) aborda como a teoria que busca compreender um grupo social e se apropriar de conhecimentos oriundos da sociedade, que são classificados como não familiar, e trazê-lo para o âmbito familiar, pode-se notar que o profissional da pedagogia possui, dentre suas atribuições, a função de representante social.

O pedagogo através do processo das representações sociais tem como atribuição interpretar e transcender aspectos da prática educativa, de modo consciente, intencional, sistemático, com abordagem social e cultural.

O pedagogo, em suas representações sociais, precisa desempenhar as funções ressignificando e inovando o conhecimento, o que segundo Zaias e Lima (2017) é considerado como um desafio ao âmbito escolar.

Tais inovações surgem com a aplicação das práticas pedagógica nas escolas, que permitem modificar a forma que se aborda sobre o contexto histórico, político, social e econômico. De acordo com Silva (2015, p. 30), através das práticas pedagógicas se modifica o trabalho realizado na Educação Infantil que, até então, era influenciado por representações construídas historicamente que enfatizavam o modelo de ensino como assistencialista.

Silva (2015) aborda, em sua pesquisa sobre a história da Educação Infantil e o surgimento das escolas para as crianças pequenas. Segundo Kuhlmann (apud SILVA, 2015), a criação das instituições para atender as crianças surgiu com ênfase no assistencialismo, ou seja, a escola era tida como um lugar para cuidar das crianças enquanto os pais trabalhavam.

Contudo, durante os séculos XVI e XVII fatos influenciaram na educação das crianças, marcando, assim, o nascimento da escola e do pensamento pedagógico. De acordo com Bujes (apud SILVA, 2015, p.32) “a escola, nesse momento, era muito parecida com a que conhecemos atualmente”, e com a série de mudanças que ocorreram na Europa, foi permitido que a população tivesse acesso à leitura e principalmente à Bíblia.

Outros fatores também influenciaram no desenvolvimento da escola moderna. O pedagogo tcheco, chamado Comenius, desenvolveu um estudo em que reconhecia a criança como um sujeito de necessidades e cuidado, segundo ele, as elas aprendem pelos sentidos; dessa forma, as impressões sensoriais oriundas da experiência com o manuseio de objetos seriam internalizadas e futuramente interpretadas pela razão.

Comenius (apud SILVA, 2015) defendia que a educação das crianças deveria abranger a integração de materiais e atividades diversas, que permitissem garantir a aprendizagem abstrata que ocorreria no futuro. Sobretudo, denota-se que as representações sociais mudaram o entendimento da Educação Infantil, bem como se evidenciou a necessidade de implantar práticas pedagógicas que estimulem o pensar da criança, preparando-a para desenvolver habilidades futuras.

A prática pedagógica desenvolvida pelos pedagogos está assimilada diretamente às representações sociais que esses profissionais exercem na sociedade, contribuindo para que novos conhecimentos surjam e, principalmente, novas formas de ensinar, com a inclusão de atividades que contemplam a linguagem oral e o contato da criança com a natureza.

Libâneo (apud ZAIAS, LIMA, 2017) completa, afirmando que “o pedagogo assume a tarefa de orientar a prática educativa de modos conscientes, intencionais, sistemáticos, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da prática social [...]”.

Todavia, o campo de atuação do pedagogo é considerado como um objeto de representação na Educação Infantil, visto que “as representações sociais

permitem aos sujeitos buscar explicações e criar teorias acerca de determinado objeto social novo ou estranho ao grupo” (MANDÚ, 2013, p.64).

Contudo, o profissional da pedagogia possui papel fundamental como representante social na Educação Infantil e, considerando que suas atribuições envolvem não apenas o indivíduo, mas a sociedade de modo geral, tem-se o pensamento de que o pedagogo enfrenta desafios no âmbito escolar, principalmente no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Conforme Saviani (1985, p. 27), o pedagogo é:

Aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. É, pois, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade.

O termo pedagogia apresenta sucessivas reflexões metodológicas, ou seja, de percurso por meio do qual se chega a certo espaço. No entanto, isso já está evidente na origem da palavra: administrar (por um caminho) até mesmo em certo espaço. Os pedagogos necessitam desenvolver o trabalho coletivo conforme sua especialidade, qual seja, a metodologia, a coordenação do conhecimento em formato escolar, didaticamente norteado à constituição do conhecimento pelo educando. Todavia, o trabalho do pedagogo só acontece de maneira completa se a articulação em meio à coordenação pedagógica e Direção da escola forem estabelecidas em sentido democrático.

Libâneo (2000, p. 127) fala que:

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula.

De acordo com Sontag (2012, p. 9), em meio a diversas atribuições do Pedagogo da escola, pode-se mencionar que este deve:

- Organizar, junto à direção da escola, a realização dos Pré-Conselhos e dos Conselhos de Classe, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no estabelecimento de ensino;
- Coordenar a elaboração e acompanhar a efetivação de propostas de intervenção decorrentes das decisões do Conselho de Classe.

Portanto, o pedagogo necessita estabelecer ações indispensáveis de um planejamento que assegure o envolvimento e comprometimento de todos, solicitando determinadas condições, assim como: concepção de lugares para a preparação, socialização e seguimento das ações, tendo em vista as metas instituídas no enfrentamento das dificuldades diagnosticadas.

Vale ressaltar que uma das funções do pedagogo incide na coordenação, preparação e implementação do Projeto Político Pedagógico na escola, requerendo a participação efetiva de todos os membros durante a edificação do projeto.

O pedagogo, além de coordenar a preparação do Projeto Político Pedagógico, desempenha diferentes funções, auxiliando e orientando os professores nas questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem, organização dos planos de ensino, preparo dos planos de ensino, etc. (LIBÂNEO, 2000).

O pedagogo, como gestor de um estabelecimento de ensino, desempenha um papel complexo e de grande encargo. De acordo com Dias (1999, p. 274) essa tarefa pode ser assinalada por três pontos: a) o de autoridade escolar; b) o de educador; c) o de administrador.

Como supervisor pedagógico, uma das funções do pedagogo é coordenar, elaborar e implementar o Projeto Político Pedagógico de sua escola, além de promover a participação de todos os integrantes da instituição durante a construção deste.

Construir o projeto político pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder da escola. (VEIGA, 1998, p.33)

Assim, o pedagogo, além de coordenar a preparação do Projeto Político Pedagógico, trabalha com diferentes papéis de amparo e orientação aos docentes em pontos relativos ao processo de ensino e aprendizagem, organização dos planos de ensino, coordenação dos planos de aula, participação nos conselhos de classe, organização das turmas, etc. (LIBÂNEO, 2000, p.55).

A formação continuada na educação infantil, bem como nos demais níveis da educação básica é de suma seriedade e precisa, assim, fazer parte do cotidiano da instituição escolar, de acordo com os RCN's (BRASIL, 1998) nos proporcionam:

Hora e lugar especialmente destinado à formação devem possibilitar o encontro entre os professores para a troca de ideias sobre a prática, para supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo. A instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de naturezas diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos etc. (BRASIL, 1998, p.67-68).

Levando em consideração as necessidades e desafios do ambiente educacional, é indispensável que o gestor sugira e invista na formação continuada de sua equipe pedagógica e professores, sugerindo o uso da pesquisa, estimulando os docentes a pensarem, repensarem e avaliarem sua prática pedagógica.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Para realizar as investigações sobre o tema da pesquisa aqui apresentado através deste artigo, se fez necessária a realização de alguns passos para que o trabalho se efetivasse. Assim, foi adotada como metodologia a pesquisa bibliográfica, em que foi recorrida a consulta a dissertações, artigos e teses sobre o assunto.

A opção metodológica que melhor auxiliou, na busca de respostas para as questões norteadoras da pesquisa, foi fundamentada numa investigação qualitativa. Essa escolha se justifica pelo fato de que a abordagem qualitativa permite ao pesquisador, em seu percurso investigativo, lançar um olhar crítico sobre o objeto e sujeitos investigados para uma melhor compreensão das concepções, visão de mundo e do contexto histórico, político e social. Dessa forma, considera-se que a pesquisa qualitativa é um importante instrumento para o desvelamento da realidade.

Segundo Bogdan e Biklein (1994) a pesquisa qualitativa tem como fonte direta de dados o ambiente natural e o pesquisador como principal instrumento, já que este mantém um contato prolongado com a situação investigada. A natureza dos dados coletados envolve a obtenção de dados descritivos, pois se utiliza das descrições de pessoas, fatos, situações, transcrições de entrevistas e depoimentos que exigem grande atenção do pesquisador, que enfatiza mais o processo de construção do conhecimento do que no produto final.

Na expectativa de contemplar os aspectos necessários para a realização da pesquisa qualitativa e a fim de alcançar os objetivos propostos, primeiramente, foi necessário debruçar nas produções teóricas sobre as categorias que norteiam a discussão a respeito dos desafios enfrentados pelos profissionais da Pedagogia em orientar os professores na busca de um ensino aprendizagem efetivo.

Também foi realizada uma pesquisa de campo em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado no município de Presidente Kennedy/ES, que atende crianças de zero ano e quatro meses (quando considerado risco de vida) a 3 anos de idade.

A escolha por realizar a pesquisa numa creche municipal motivou-se principalmente pelo fato de ser local onde a pesquisadora atua como professora e também por vislumbrar a importância da aplicação desta temática para analisar o contexto das representações sociais dentro do âmbito escolar.

A primeira etapa da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário com 12 professores e um pedagogo do Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado. O questionário é considerado uma técnica de pesquisa que permite “levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, 2007, p.125).

O questionário foi composto por treze questões, sendo cinco classificadas como básicas (idade, formação acadêmica e tempo de trabalho) e dez específicas para auxiliar na análise da problemática proposta nesta pesquisa.

Na segunda etapa da pesquisa, realizou-se a análise e tabulação dos dados coletados, sendo desmembrado utilizando de dados estatísticos, que contribui para a apresentação clara e objetiva dos resultados alcançados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através de questionário elaborado com questões abertas, aplicado com 12 professores e 1 pedagogo, foram compilados os dados obtidos nas respostas. Devido o momento em que se vivencia a pandemia. Dos 12 professores, somente 7 e um pedagogo responderam o questionário.

A primeira questão abordada foi em relação à formação e especialização dos entrevistados. O Pedagogo é formado em Pedagogia com especialização. Por meio das respostas dos entrevistados evidenciou-se que 50% dos professores têm graduação em Pedagogia, 37% são formados em Pedagogia com especialização, sendo apenas 13% com formação em Magistério. Assim sendo, sobre a formação dos professores que atuam na educação infantil precisam de formação acadêmica,

bem como participar de cursos, de modo que suas práticas pedagógicas beneficiem o desenvolvimento dos educandos.

Assim, é indispensável não apenas conhecer melhor o perfil do profissional da educação infantil e seu caminho educativo, como estimulá-lo a conhecer-se e aos desafios da profissão, o que beneficiará a qualidade do trabalho docente.

Na segunda questão, foi perguntado sobre o tempo de serviço. O pedagogo já trabalha há mais de 20 anos na área. Portanto, tem experiência, contribuindo de forma significativa na prática pedagógica dos professores. Em relação às respostas dos professores, 50% dos entrevistados trabalham há mais de 20 anos, 37% de 0 a 05 anos e 13% de 15 a 20 anos. Portanto, a maioria dos docentes já têm experiência no trabalho com a Educação Infantil, podendo contribuir de forma significativa no ensino aprendizagem dos alunos.

A terceira questão investigou se o pedagogo organiza o conhecimento pedagógico. Foi observado que 100% dos professores responderam sim a este questionamento. Relataram que o pedagogo tem conhecimento para desenvolver as ações pedagógicas, dando a eles suporte que direciona a aprendizagem em diferentes estágios. Eles relataram que o pedagogo é quem direciona e coordena o planejamento a ser aplicado, bem como as medidas adotadas para seu melhor desenvolvimento, visando e avaliando os resultados obtidos por meio das técnicas de ensino.

Para Libâneo (2000, p. 44)

O Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista, objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica.

Dessa forma, o trabalho do pedagogo necessita ser delineado numa perspectiva de assessoramento ao professor, bem como de colaborar de forma expressiva para a melhoria na qualidade da educação.

Quando perguntado, aos professores, qual ação o pedagogo desenvolve para acompanhar o processo de ensino aprendizagem na escola, os mesmos relataram que ele sempre acompanha o ensino aprendizagem dos alunos, age como mediador entre professor e aluno, bem como sugere práticas pedagógicas que possam ser aplicadas de acordo com as especificidades dos alunos.

Portanto, o papel do pedagogo deve ser o de organizar os recursos educacionais e as aulas, assim como as atividades e hábitos dos professores devem ser orientados de forma colaborativa para que sejam realizados e possam apoiar e auxiliar na mediação do ensino aprendizagem.

Também foi questionado, aos docentes, como eles veem a atuação do pedagogo na instituição, quanto ao ensino. Ficou evidenciado, através das respostas, que o pedagogo é um profissional que vem a somar, visto que seus conhecimentos auxiliam o professor a traçar seus objetivos e metodologia para alcançar, com êxito, o ensino aprendizagem dos alunos. Ressaltaram que o pedagogo faz, principalmente, a ponte entre professor-diretor e professor-alunos, sendo de extrema importância para que realizem um trabalho de forma eficaz.

De acordo com um dos professores, “o pedagogo trabalha com responsabilidade, competência nos incentivando fazer o melhor, e sempre buscando conhecimentos para nos propor”.

O pedagogo é aquele que domina sistemática e intencionalmente as formas de organização do processo de formação cultural que se dá no interior das escolas, [...] Daí a necessidade de um espaço organizado de forma sistemática com objetivo de possibilitar o acesso à cultura erudita (SAVIANI, 1985, p.28).

Dessa forma, o pedagogo é um profissional que pode solucionar problemas relacionados à organização, planejamento, avaliação e implementação do que é adequado no contexto escolar.

Na próxima questão, indagou-se se o professor acreditava que seu trabalho produz um conhecimento pedagógico. Os docentes relataram que sim, visto que procuram desenvolver o trabalho de acordo com as práticas pedagógicas que são orientadas pelo pedagogo da escola, bem como trabalham na perspectiva educativa, de formação de consciência, de socialização de conhecimento e aperfeiçoamento.

Nesse sentido, Libâneo (2004, p.76) propõe ao professor:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar.

Foi perguntado sobre quais as tarefas que o pedagogo precisa ou deveria desempenhar na escola, mas não desempenha. Relatam que ele desempenha várias funções e estas são fundamentais, mas que percebem que o pedagogo necessita ainda ter maior contato com as famílias, buscando junto aos pais soluções para sanar as dúvidas em relação a seus filhos, visto que não são participativas.

Conforme Silva, (2009, p. 141)

Apesar das transformações porque passam as famílias, a escola é uma instituição que completa a mesma e juntos torna-se lugares agradáveis para a convivência de nossos filhos e alunos. A escola não deveria viver sem a família e nem a família viver sem escola.

Portanto, o pedagogo necessita estar continuamente próximo aos pais de alunos, buscando ter um bom relacionamento com os mesmos, consecutivamente procurando conversar com eles, comentando o cotidiano de seus filhos no espaço escolar.

Na outra questão, foi interrogado se o pedagogo da escola acompanha e auxilia o trabalho do professor. Todos responderam que sim, que ele orienta nos planejamentos e faz reuniões, sempre que necessário.

Libâneo (2004, p. 135), fala a respeito do papel do pedagogo

O Pedagogo assume a tarefa de orientar a prática educativa de modos conscientes, intencionais, sistemáticos, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da prática social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização num determinado contexto histórico social. Junto a isso formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa nos âmbitos da escola e extra-escola.

Assim, fica evidente que o pedagogo na escola é fundamental, visto que organiza e articula o trabalho pedagógico.

Foi questionado aos professores como eles avaliam a sua relação com o pedagogo na escola. Todos avaliam como boa, visto que são parceiros no trabalho, têm uma boa comunicação e, com isso, conseguem alcançar melhores resultados no processo de ensino aprendizagem.

Com a realização da entrevista com os professores, pode-se perceber que o pedagogo faz um excelente acompanhamento pedagógico na escola, pois colabora na articulação dos saberes essenciais do processo educacional, fazendo da escola uma instituição democrática onde todos os envolvidos no processo compreendam que têm papel essencial na educação dos alunos.

Na entrevista com o pedagogo foi perguntado qual ação ele desenvolve para acompanhar o processo de ensino aprendizagem na escola. Ele relatou que promove reuniões pedagógicas: geral e individual, bem como, orientações presenciais aos professores, reunião de pais, diálogos com o gestor escolar para juntos buscarem sanar as dificuldades encontradas no processo pedagógico.

Conforme Libâneo (2004, p. 221), o papel do pedagogo é: “Planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos”.

Na outra questão, indagou-se quanto ao ensino, como ele vê a atuação dos docentes na sua instituição. Ele relatou que todos os professores da instituição são comprometidos e excelentes, pois buscam constantemente conhecimentos com o objetivo de sanar as dificuldades encontradas no ensino aprendizagem.

Libâneo (2004, p.189) reflete dizendo que

É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Portanto, é de suma importância que o pedagogo auxilie os professores, articulando ações para sanar as dificuldades encontradas em sala de aula.

Quando o pedagogo foi questionado se ele acreditava que seu trabalho produzia um conhecimento pedagógico, o mesmo respondeu que sempre busca inovações pedagógicas para melhor aperfeiçoar seu trabalho.

Para Libâneo (2000, p. 127)

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula.

Dessa forma, é primordial que o pedagogo esteja em constante formação, para que possa orientar e auxiliar o professor em sua prática pedagógica.

Questionou-se, também, ao pedagogo como ele acompanha e auxilia o trabalho do professor. Ele relatou que acompanha e auxilia o professor por meio de reuniões, visitas nas salas de aula, orientando no planejamento do professor, auxiliando na elaboração das atividades, dentre outras.

Assim, evidencia-se que o pedagogo necessita ser articulador e organizador da escola e da prática escolar, desempenhando um importante papel no processo educacional, atuando em todas as áreas para garantir um ensino aprendizagem de qualidade.

Ao ser perguntado se o trabalho dele colabora para a formação continuada dos professores, o pedagogo respondeu que procura sempre fazer reuniões presenciais e não presenciais, com materiais de leitura para entendimento dos professores ou pais em algumas situações, bem como, informações através de meios digitais. O profissional deixou claro a importância de promover momentos de formação continuada com os professores, visto que essa é uma função dele.

Libâneo (2004, p. 25) assinala as funções essenciais do pedagogo, mencionando, entre elas, a formação dos professores

Um pedagogo escolar que saiba fazer a produção da teoria e da prática através da própria ação pedagógica. Um pedagogo que torne a organização escolar um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua, no qual os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como pensadores e não como meros executores de decisões burocráticas.

Para o autor, o espaço escolar deve ser um ambiente de formação continuada, fazendo com que os professores possam refletir a respeito de suas práticas pedagógicas, bem como buscar novas práticas.

A outra questão foi sobre qual é a função atualmente do pedagogo. Ele respondeu que hoje é de auxiliar o professor, buscando caminhos para o desenvolvimento cognitivo do aluno e até mesmo do professor.

Ainda se percebe, atualmente, que para alguns professores o papel do pedagogo na escola é de fiscalizar seu trabalho, bem como controlar a indisciplina em sala de aula, quando este não consegue contornar uma situação. Porém faz-se necessário deixar claro que o papel do pedagogo é acompanhar e auxiliar o professor em sua prática pedagógica.

Por último, indagou-se ao pedagogo como avaliava sua relação profissional com os professores. Ele demonstrou segurança, visto que percebe que tem um relacionamento positivo com os docentes, pois tem facilidade em dialogar com os mesmos.

Diante das respostas coletadas na entrevista realizada tanto com professores quanto com pedagogo, ficou evidente que o papel deste último, no espaço escolar, é indispensável, visto que promove a integração de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, estabelecendo uma relação entre seus pares, proporcionado, dessa forma, um espaço saudável. Também desempenha um papel decisivo na avaliação da formação de professores, proporcionando o desenvolvimento de competências para compreender e interagir com as diferenças do espaço escolar, promovendo e racionalizando um espaço de aprendizagem significativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender como o pedagogo de um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Presidente Kennedy-ES auxilia no processo de ensino e aprendizagem na instituição em que atua.

Assim, pode-se evidenciar, através dos estudos, que é responsabilidade do pedagogo ter conhecimento teórico, entendimento da legislação educacional e grande capacidade de planejamento, pois somente com um bom planejamento pode garantir um trabalho mais qualificado.

Além disso, os pedagogos precisam saber atuar em equipe, pois seu trabalho ocorre inevitavelmente em conversas com professores, pais, funcionários, além de participar da elaboração de documentos, bem como sua reorganização que registram e instituem o fazer pedagógico.

Como já mencionado, no decorrer do trabalho, uma das funções do pedagogo incide na coordenação, preparação e implementação do Projeto Político Pedagógico na escola, requerendo a participação efetiva de todos os seus membros durante a edificação do projeto.

Desse modo, o pedagogo necessita estabelecer ações indispensáveis de um planejamento que assegure o envolvimento e comprometimento de todos, solicitando determinadas condições, assim como: concepção de lugares para a preparação, socialização e seguimento das ações, tendo em vista as metas instituídas no enfrentamento das dificuldades diagnosticadas.

Todavia, o trabalho do pedagogo só acontece de maneira completa se a articulação, em meio à coordenação pedagógica e Direção da escola, for estabelecida em sentido democrático.

Assim, uma das funções do pedagogo, incide na coordenação, preparação e implementação do Projeto Político Pedagógico na escola, requerendo a participação efetiva de todos os membros da escola durante a edificação do projeto.

Dessa forma, evidencia-se que os professores veem o trabalho do pedagogo como de suma importância para o desenvolvimento da comunidade escolar. Onde o ele fortalece a construção do conhecimento e está diretamente interagindo com a comunidade escolar, na busca pela garantia da efetivação do processo ensino-aprendizagem para uma educação de qualidade.

Portanto, entende-se que o papel do pedagogo no Centro de Educação Infantil é refletir juntamente com os educadores a respeito das concepções de infância, de acolhimento da criança e norteá-los na constituição de uma prática pedagógica tendo em vista à superação do trabalho fragmentado.

Não há dúvidas de que o pedagogo e o educador são os elementos básicos do desenvolvimento pessoal, por isso esses profissionais precisam receber uma formação coerente e importante para que possam formar cidadãos mais participativos e leais, e fazer com que a educação e o conhecimento sejam cada vez melhores.

Dessa forma, é de essencial seriedade ter conhecimento da função social e transformadora dos pedagogos que são profissionais e que estão empenhados com a formação do sujeito, assim como do seu aprendizado e especialmente de prepará-los para a convivência em sociedade. Sendo, portanto, definido que o

Pedagogo é aquele que ensina e que consegue utilizar a Pedagogia, assim como se responsabiliza pelo completo desenvolvimento dos potenciais do aluno.

Durante a realização da pesquisa, também se evidenciaram as dificuldades que o pedagogo ainda enfrenta na escola, bem como foi possível notar o grau de importância desse profissional no contexto escolar, os subsídios que ele pode proporcionar no desenvolvimento de um trabalho em prol da educação e do ensino aprendizagem.

O pedagogo é uma figura fundamental durante esse propósito de ensino aprendido, amparando no descobrimento de falhas e no ganho de acertos ultrapassados, contudo esta atuação não compete apenas a este profissional, existe uma ligação entre, educador, escola e família que necessitam ser respeitados e hierarquizados.

Outro ponto que vale ressaltar foi a realização do seminário com os professores público-alvo dessa pesquisa, que contribuiu de forma significativa para que os docentes e pedagogo tivessem maior proximidade.

Conclui-se, na compreensão de que a escola necessita proporcionar momentos de discussões entre professores e pedagogos, para que juntos construam um plano de ação competente a ser posto em prática na escola, para assim ser capaz de desempenhar com afinco suas atribuições. É primordial que o pedagogo admita em seu espaço escolar a troca de conhecimentos, buscando novas ideias para que as dificuldades do dia-a-dia sejam resolvidas de tal modo que cheguem ao objetivo.

REFERÊNCIAS

ANTONIACOMI, Kayane Celise. **O papel do pedagogo na gestão da educação infantil.** https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9713_6305.pdf. Acesso em 19 out. 2021.

ANTUNES, Celso. Educação Infantil: Prioridade imprescindível.8.ed., Petrópolis, RJ: Vozes,2011.BASTOS. M.H.C. Jardim de crianças o pioneirismo do Dr. Me-

nezes Vieira(1875-1887). IN: MONARCHA. C. **Educação da infância brasileira 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009, p. 1-111.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 11 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação. Brasília: SEE/ CNE, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação geral de educação infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria De Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

COSTA, Efigênia Maria Dias; LIMA, Marisete Fernandes de. **Gestão de creche:** concepções e práticas de gestão democrática. 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. Anais. São Paulo/SP: ANPAE, 2011, p. 1-13.

CRAIDY, Maria. KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

DIAS, José Augusto. Gestão da Escola. Básica. In: Meneses, João Gualberto de Carvalho. **Estrutura e funcionamento da educação básica:** leituras. 2. ed. São Paulo: Thomson learning, 1999. p. 268-282.

DIDONET, Vital. **Creche:** a que veio... para onde vai...Em Aberto, Brasília, v.1, n.73, p.1-161, jul., 2001.

ENS, Romilda Teodora. Os caminhos da ação supervisora no espaço escolar. In: TORRES, Patrícia Lupion, Ens, Romilda Teodora, FILIPAK, Sirley Terezinha. **Os caminhos da gestão e da docência na educação básica.** Curitiba: Champagnat, 2004. p. 27-35.

FLORES, Maria Marta Lopes. **Gestão educacional e educação infantil.** 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. Anais. São Paulo/SP: ANPAE, 2011, p. 1-13.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 2. ed. SP: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Luciana dos Santos. **O curso de Pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo.** Disponível em <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/652>. Acesso em 19 out. 2021.

JUNKES, Rosani C. **A prática docente em sala de aula:** mediação pedagógica. V SIMFOP. Simpósio sobre a formação de professores. Campus Universitário de Tubarão. 2013.(1-9).

KRAMER, Sônia. O papel social da educação infantil. **Revista Textos do Brasil.** Ministério das Relações Exteriores, Brasília, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia, Ciência da Educação?** Selma G. Pimenta (org.). São Paulo; Cortez, 1996. p. 127.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** - Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo:** currículo e desenvolvimento humano. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LOPES, Rita de Cássia Soares. **A Relação Professor Aluno e o Processo Ensino Aprendizagem.** 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>. Acesso em 10 set. 2020.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Heloísa Lück. – Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso em 2o ago. 2020.

NOVA, Taynah de Brito Barra; MACHADO, Laeda Bezerra. O processo de objetivação nas representações sociais de escola para criança. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCBD**, Campo Grande, n.38, p.93-106, 2014. Disponível em <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/746>>. Acesso em 20 out. 2021.

NÓVOA, Antônio. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.) **Pedagogia, ciência da educação?** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PILETTI, N.; ROSATO, S. M. **Psicologia da Aprendizagem:** da teoria do condicionamento ao construtivismo. 1. ed. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. Ed. São Paulo: Cortez 2001.

POMNITZ, Naila Cohen. **O Curso de pedagogia EAD e a formação para atuação na educação infantil:** O olhar dos sujeitos no âmbito das práticas. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2712157. Acesso em 19 out. 2021.

PUCHALE, Sibele Mocellin. **O papel do Pedagogo no contexto da Educação Corporativa.** Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3683975. Acesso em 15 out. 2021.

ROSA, Sandra Regina Bernardes de Oliveira. **O trabalho do pedagogo na escola:** compromisso com a gestão democrática na rede municipal de ensino de Curitiba. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5020118. Acesso em 15 out. 2021.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre. Penso, 2013.

SAVIANI, Demerval. Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. ANDE/ **Revista da Associação Nacional de Educação**, nº. 9, 1985.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Fernanda Duarte Araújo. **Representações sociais de professores da educação infantil sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em ciências.** Universidade Federal de Uberlândia, 2015. Disponível em <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13697/1/RepresentacoesSociaisProfessores.pdf>>. Acesso em 22 out. 2021.

SILVA, S. das G. O. **A relação família/escola**. São Paulo, 2009.

SONTAG, Diva Selma. **O papel do pedagogo na mediação do Conselho de Classe**. FECILCAM. 2012. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fecilcam_ped_artigo_diva_selma_sontag.pdf. Acesso em 20 de ago.2020.

WALTRICK, Rose Elaine De Liz. **O coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática**. 2008, 178f. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis, 2008.

ZAIAS, Daiane; LIMA, Michelle Fernandes. I SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA. **Os desafios do pedagogo no contexto escolar**. Irati: Unicentro, 2017. Disponível em <https://anais.unicentro.br/seped/2010/pdf/resumo_124.pdf>. Acesso em 20 out.. 2021.

ESTRATÉGIAS E FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Brunela Lima Borges
Márcia Araújo de Araújo

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Síndrome de Down no meio educacional apresenta-se como necessidade real dos tempos atuais. Buscando cobrir a lacuna que se deu no século passado, onde a pessoa com deficiência era excluída dos meios sociais, algumas correntes se desenvolveram e fortaleceram a ideia de uma educação de qualidade para essa população.

O tema inclusão tem recorrente discussão entre os educadores, pois há muita controvérsia sobre o assunto. Embora alguns especialistas apoiem totalmente a inclusão de todos os estudantes, independentemente da deficiência, alguns especialistas acham que algumas lacunas são a favor da inclusão em relação a outros. Alguns especialistas discordam, portanto, o segundo grupo defende a colocação dessas crianças em instalações especiais ou a existência de turmas específicas para todos os alunos com necessidade de educação especial. Importante destacar que o conhecimento sobre as políticas que asseguram a inclusão destes, precisa ser legitimada e conhecida pelos educadores /as em todo país, para não retrocedermos e voltarmos para um passado excludente.

A Síndrome de Down é um distúrbio hereditário que pode ser diagnosticado clinicamente pelas características físicas (fenotípicas)¹ da criança na primeira

1 O fenótipo são as características observáveis ou caracteres de um organismo ou população, como: morfologia, desenvolvimento, propriedades bioquímicas ou fisiológicas e comportamento.

hora de vida e então confirmado por análise citogenética² do tecido transformado. Vários problemas de saúde, como doenças cardíacas, infecções respiratórias, leucemia e distúrbios da tireoide, são comuns em pessoas com Síndrome de Down.

Muitos pais não entendem como a ausência dos sinais de doença pode ser suficiente para diagnosticar clinicamente seu filho como uma criança atípica³ com Síndrome de Down. Não há cura, não é uma doença e sim, uma anomalia genética. Estudos nesse sentido têm sido realizados em todo o mundo, melhorando consideravelmente a qualidade de vida dessas pessoas. A expectativa de vida da pessoa com Síndrome de Down aumentou e muito, de 12 anos na década de 1940 para 60 anos nos tempos atuais (TRENTIN e SANTOS, 2013).

Os padrões de exclusão datam de milhares de anos na história humana. Já no século XX, o surgimento de escolas profissionais e centros de adaptação e recuperação justificou a exclusão e alienou aqueles que se acreditavam diferentes da vida social. Até o final da década de 1960, surgiram movimentos envolvendo pessoas com deficiência na educação, esporte e entretenimento, tentando modificar o conceito de segmentação.

De acordo com Beyer (2005), a escola historicamente tem sido um lugar de segregação para alunos com deficiência, porém a inclusão desses alunos no ambiente escolar já surte um grande efeito. Antes, não existia espaço escolar para crianças com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, o advento das escolas especiais tem proporcionado às crianças carentes de educação especial um lugar legítimo nas escolas, mesmo quando isoladas das demais crianças. Isso tem permitido que muitas crianças saiam do confinamento de suas casas, proporcionando assim mais oportunidades de conexão social.

Inicialmente, as pessoas com deficiência foram inseridas em diferentes estratos da sociedade do ponto de vista da inclusão a partir da reabilitação para que

² Citogenética é um ramo da genética que estuda a estrutura e função da célula, especialmente os cromossomos.

³ Termo atualizado em 2021 para determinar pessoas com PCD (Pessoas com deficiência) ou autismo.

as pessoas com deficiência pudessem participar da sociedade. Nesse sentido, os indivíduos devem estar preparados para se adaptar às interações sociais gerais. Devido a experiências de inclusão inadequadas e discriminação contínua, surgiu o movimento de inclusão na década de 1980, liderado por intelectuais, organizações de deficientes e defensores (SAAD, 2003).

No Brasil, o movimento também teve o seu início por volta dos anos 90, sendo amparado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, as quais estabelecem que a educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino, que deverá garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. Embora a legislação ampare a concepção inclusiva da educação, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular (OLIVEIRA-MENEGOTTO; MARTINI; LIPP, 2010, p.3).

O maior desafio, enfatizado por Saad (2003), é que as escolas que tomaram decisões legítimas para aceitar alunos com necessidade de educação especial não estão preparadas em termos de recursos humanos e infraestrutura. Em geral, os professores não conseguem lidar com a diferença. Eles podem entrar em pânico por causa dos alunos com necessidades educacionais especiais e podem apoiá-los enquanto permanecerem nas aulas como um simples apoio, ou se reinventar com possibilidades práticas para incluir esse estudante. Portanto, Voivodic (2007), menciona a importância de se tomar medidas de apoio e conciliação para tornar a inclusão efetiva. Além disso, ao mesmo tempo que enfrenta a obrigação da escola de acolher alunos anteriormente confiados a classes e escolas especiais, enfrenta uma carência de professores em preparação e formação para lidar com as inclusões. Nesse sentido, trabalhar com os professores é fundamental para podermos falar efetivamente sobre a educação inclusiva.

Os resultados de um estudo realizado por Voivodic (2007), sobre a colocação de alunos com síndrome de Down em escolas regulares mostraram que as escolas tiveram dificuldades em implementar o processo de inclusão e ficaram

bastante confusas sobre o assunto. A proposta de inclusão das escolas ainda é frágil e receber crianças com deficiência sem um apoio externo adequado parece revelar ainda mais a sua vulnerabilidade.

Diante da realidade da pesquisa apresentada, levantamos a seguinte questão norteadora: *Quais as dificuldades encontradas por discentes e professores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com síndrome de Down?*

A partir de então, elaboramos o objetivo geral que é analisar quais as dificuldades encontradas por discentes, docentes dos alunos com síndrome de Down no ambiente escolar e quais os principais desafios no processo de ensino e aprendizagem desse público.

Subjacente a essa questão maior, nos aproximamos das descrições pormenorizadas para dar mais legitimidade à pesquisa educacional. Desta forma, descrevemos como objetivos específicos: Identificar quais as principais dificuldades para a inclusão dos alunos com síndrome de Down; Elaborar um estudo de campo para produzir dados que colaborem na elaboração de um produto de intervenção que vise implantar novas estratégias no processo de ensino e aprendizagem do aluno com síndrome de Down e por fim, produzir um jogo de trilhas para auxiliar na inclusão educacional de alunos e alunas com síndrome de Down, pois trata-se de um mestrado profissional.

2. CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Tomando por base definições mais recentes, a síndrome de Down é caracterizada por Luiz, Bortori, Nascimento e Flória Santos (2008), por seus aspectos fenotípicos que podem ser apresentados por grande parte dos portadores desta síndrome. São listadas características como a hipotonia, excesso de pele na nuca, cardiopatia congênita, mãos achatadas e largas, olhos distantes um do outro, etc. Porém, os autores enfatizam que nem todas as pessoas com síndrome de Down apresentam todas elas e que a único presente em todos os casos é o retardo mental.

Paiva, Melo e Frank (2018) parecem adotar a mesma perspectiva de Langdom Down. Afirmam que “a Síndrome de Down é uma desordem genética no cromossomo 21, que causa algumas características marcantes e comuns a todos os portadores da síndrome, como, por exemplo, retardo mental, boca pequena, olhos puxados, cabeça arredondada, entre outras”. Do mesmo modo, Saad (2003) afirma categoricamente a existência da deficiência mental nos portadores de síndrome de Down, ao dizer: “Este estudo investiga a trajetória de dez jovens com síndrome de Down e, portanto, com deficiência mental, de uma Escola Especial na Cidade de São Paulo”, não deixando dúvidas quanto à sua opinião sobre a relação direta entre deficiência mental e síndrome do Down.

Façanha e Fahd (2015/2016) abordam que Vigotski possuía uma ideia diferente do que foi estabelecido pelos clínicos de sua época, sendo uma visão quantitativa sobre o que era a deficiência. Sua abordagem, de natureza qualitativa, retrata os impactos da deficiência no desenvolvimento, na totalidade da personalidade e na relação do indivíduo com o meio social, com o objetivo de identificar as possibilidades de realização dessas pessoas. De acordo com a citação abaixo, podemos aprender que:

É possível reconhecer condições não somente orgânicas, mas também sociais na determinação do processo de desenvolvimento cultural, ultrapassando uma perspectiva organicista a respeito desse processo. Para Vigotski (1997, p.196), a educação de uma criança com alguma especificidade deve ser diferente da educação de uma criança normal. Todo o aparato da cultura humana, tomando como perspectiva a forma externa de seu comportamento, é baseado na organização psicofisiológica do indivíduo comum. A cultura existente pressupõe que o indivíduo tenha determinados órgãos (boca, mãos, olhos e ouvidos), além de certas funções cerebrais para que suas tarefas cotidianas sejam realizadas. Os instrumentos existentes, as técnicas, sinais e símbolos são feitos para esse determinado tipo de pessoa.

Na pessoa que apresenta algum problema no seu aparato fisiológico, aparece uma tendência a compensar suas funções deficitárias por meio do desenvolvimento de outras habilidades e capacidades diferentes:

Qualquer **especificidade**⁴, isto é, qualquer insuficiência corporal, conduz o organismo diante da tarefa de superá-lo, de completar a insuficiência, de compensar o dano que causa. Dessa forma, a influência do defeito é sempre dupla e contraditória: por um lado, enfraquece o organismo, quebra sua atividade, constitui um fator negativo; por outro lado, precisamente porque dificulta e perturba a atividade do organismo, serve de estímulo para maior desenvolvimento de outras funções, impulsiona e estimula o organismo a uma atividade acentuada que possa compensar a insuficiência e superar as dificuldades. (VIGOSTKI, 1997, p. 197)

No entanto, “é necessário valorizar e entender o problema da deficiência infantil como um problema social, pois seu momento social, antes não observado e comumente considerado como secundário, é, na realidade, fundamental e prioritário” (Vigotski, 1997, p.74). A criança não percebe, diretamente, a sua deficiência. Isso acontece apenas indiretamente pelo impacto de seu defeito no ambiente social. À medida que interage e apreende os significados estabelecidos culturalmente, criam-se conflitos internos que lhe trarão a percepção de ausência, falha ou incompletude (FAÇANHA, FAHD, 2016).

Silva (2015), diz que, pelo fato de a anormalidade biológica ser um obstáculo que dificulta o desenvolvimento, alterando o equilíbrio do psiquismo, temos a tendência para uma compensação dessa insuficiência. A força dessa compensação impulsionará a criança a utilizar-se de meios auxiliares. Será feita a compensação de uma limitação orgânica por meio do desenvolvimento cultu-

4 O autor cita a palavra defeito, que nos remete a questão da educação mercadológica e que serve às corporações mundiais capitalistas. Essa pesquisa tem uma perspectiva humanizadora, que defende a importância da educação das crianças atípicas, portadoras de uma síndrome, com objetivos intencionais de educar esse sujeito para o mundo.

ral de vias colaterais que oferecem possibilidades completamente novas para o desenvolvimento da criança deficiente. “O desenvolvimento cultural é a esfera mais importante da qual é possível compensar a insuficiência. Ali onde o desenvolvimento orgânico resulta impossível, existem infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural” (Vigotski, 1997, p. 313).

Ainda de acordo com Silva (2015), para Vigotski, a educação de crianças com deficiências diversas deve estar baseada no fato de que a deficiência em si possui tendências psicológicas de orientação opostas ao desenvolvimento normal, em que estão dadas as possibilidades compensatórias para que sejam superados os obstáculos impostos pela deficiência. Há, na literatura atual, sinais de início de uma nova perspectiva em relação ao tratamento do indivíduo com síndrome de Down. Essa perspectiva diz respeito a estudos relacionados ao desenvolvimento desassociado da ideia inicialmente construída de que a síndrome de Down tem relação direta com a deficiência mental.

2.1. A educação inclusiva

A inclusão educacional precisa atender as peculiaridades do aluno, e a escola necessita ficar atenta a cada uma delas, pois incluir, no contexto escolar é “[...] melhorar a qualidade de ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula” (MANTOAN, 2003, p. 25).

O professor/ a professora, como peça fundamental dessa realidade, precisa ressignificar sua prática, ampliando parâmetros pedagógicos. É necessário que o docente conheça a família de seu aluno, suas condições sociais, econômicas e culturais como também o seu próprio aluno, suas necessidades e dificuldades educativas. Junto a isso, deve estar em constante aperfeiçoamento profissional, tendo um imenso prazer na sua escolha de trabalho. O docente deve dar uma atenção individualizada para o aluno PNEE (Portador de Necessidades Especiais Educacionais), sem esquecer-se dos demais. Assim, a criação de diferentes situações para que todos possam participar e relacionarem-se é muito importante.

Segundo Loureiro e Santos (2002, p. 16):

[...] a Educação Inclusiva dar-se-á através de mecanismos que irá atender a diversidade, como, por exemplo, proposta curricular adaptadas, a partir daquelas adotadas pela educação comum. O atendimento dos educandos portadores de necessidades educativas especiais incluídas em classes comuns, exige serviços de apoio integrado por docentes e técnicos qualificados e uma escola aberta à diversidade.

A educação de pessoas chamadas “especiais” passou a ter respaldo legal com a implantação da lei 4.024 (20 de dezembro de 1961), de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trouxe em seus artigos 2º e 3º, do título II, afirmações de que a “educação é direito de todos”. Essa lei traz em seus artigos 88 e 89, do título X, referente à Educação de excepcionais que “(...) a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.”

Outro dispositivo legal que promoveu ainda mais a educação dos portadores de necessidades especiais foi a Declaração de Salamanca em 1994. Nesse evento, representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais reuniram-se para discutir a necessidade de se ter com uma educação que contemplasse todas as pessoas. Durante as discussões, foram analisadas as mudanças principais de política que seriam necessárias para favorecimento de educação integradora. Outro foco da discussão foi a importância de se capacitar as escolas para o atendimento às crianças sem exceções. A Declaração de Salamanca foi um acontecimento que marcou mundialmente a luta pela inclusão educacional de portadores de necessidades especiais.

A Declaração de Salamanca foi uma oportunidade de se pensar e refletir sobre a necessidade de uma educação democrática, que tem o aspecto de incluir todas as pessoas, inclusive as portadoras de necessidades educativas especiais. Os participantes da Declaração de Salamanca entenderam que escolas regulares vol-

tadas a educação inclusiva são uma ferramenta de combate à discriminação e o cenário ideal para que haja o aparecimento e desenvolvimento de comunidades integradas. A escola, nesse caso, seria a base de construção de uma sociedade inclusiva e a concretização de uma educação igualitária e democrática. Os referenciais mais importantes discutidos na Declaração de Salamanca são:

Cada criança tem direito básico à Educação; 2- cada criança tem características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem singulares; 3- os serviços educacionais têm que levar em conta as características e necessidades diversas das crianças no acesso às escolas comuns; 4- as escolas regulares com um 'éthos' (forma de atuação) orientado para a educação inclusiva são um dos meios mais efetivos no combate a atitudes discriminatórias e na efetiva implantação de comunidades para a aceitação e integração das crianças na escola (BRASIL, 2001, p.17).

Em termos de Brasil o Decreto nº. 3.298, promulgado em de 20 de dezembro de 1999, trouxe disposições relacionadas à Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, “[...] em seu inciso II, adverte que a educação especial como modalidade de educação escolar faz parte do sistema educacional e permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino” (MOREIRA; MICHELS; COLOSSI, 2006, p. 5).

O estudo dessa síndrome foi realizado, minuciosamente, no ano de 1866, mas, historicamente, não se tem relatos científicos comprovados por meio de documentos que possam especificar desde que época já havia portadores dessa má formação congênita. Nesse sentido, há apenas, mas não existe documentação científica sobre o assunto. Isso se deve ao fato de que, até pouco antes do século XIX, havia um número reduzido de profissionais com interesse em problemas ligados à deficiência mental, incluindo a síndrome de Down.

Segundo relata Werneck (1993, p. 58): “A história oficial da síndrome de Down no mundo começa no século XIX. Até então, os deficientes mentais eram

vistos como um único grupo homogêneo”. O cognitivo do aluno com necessidades especiais pode se desenvolver melhor através da socialização com outras crianças sem SD. Vygotsky (1987), em seus estudos, descobriu que a socialização é essencial para o desenvolvimento cognitivo. A interação da criança com SD com crianças que não possuem a SD é essencial para qualquer pessoa, logo, isso incluir as pessoas com síndrome chamada de Down.

Inserir uma criança com síndrome de Down no ensino regular é dar-lhe as mesmas oportunidades que as outras crianças possuem de desenvolver as áreas cognitiva e socioafetiva. A inclusão de crianças com SD requer que professores e escola não olhem para a síndrome ou para a deficiência, mas, sim, que haja uma pedagogia baseada, nas habilidades da pessoa. Como explica Cavalcante (2000, apud REGINATO, 2005, p. 25), a escola inclusiva que trabalha com alunos com SD necessita de uma pedagogia:

[...] centrada na criança, baseada em suas habilidades e não em suas deficiências e que incorpore conceitos como interdisciplinariedade, individualização, colaboração e conscientização/sensibilização, podem facilitar a inserção dos alunos chamados 'especiais' na escola, fazendo desta uma experiência positiva para todos.

A relevância principal de incluir, no contexto educacional, pessoas com síndrome de Down está no valor social que existe nessa ação. Através da inclusão, a criança com SD passa a se sentir parte do grupo e com as mesmas condições de aprendizagem, respeitando sempre o ritmo dela. Facilitar a inclusão é um processo que requer criatividade, elevação da autoestima do professor e dos alunos, em geral, a necessidade e o desejo de mudar para incluir e o redimensionamento da prática e métodos pedagógicos.

Recentemente, a tentativa de se fazer uma “política de exclusão” ocorreu, considerada como a nova política de educação especial (PNEE) , sancionada em 2020, pelo então governante da nação, pelo decreto 10.502. A medida na prática, tira a obrigatoriedade da escola comum em realizar a matrícula de estudantes

com deficiência e permite a volta do ensino regular em escolas especializadas, o que é visto por entidades como um retrocesso à educação inclusiva no país, além de violar a constituição e segregar alguns estudantes.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada na escola Vilmo Ornelas Sarlo, que está localizada no Município de Presidente Kennedy, litoral sul do estado do Espírito Santo, com um aluno da educação infantil, que possui Síndrome de Down. Houve uma pesquisa com os professores que trabalham com o estudante. Foram selecionados 4 docentes para responderem um questionário de perguntas abertas. Dos 4 professores selecionados, 3 responderam às perguntas do questionário, permitindo uma análise bem próxima da objetivada no início da pesquisa. A pesquisa gira em torno de apontar a importância da inclusão educacional do aluno com Síndrome de Down no município do pesquisado, expondo a realidade do ambiente educacional que este aluno se encontra e descrevendo as questões mais importantes a serem observadas à fim de garantir um progresso nas políticas educacionais para estudantes que carecem de atenção por serem portadores de necessidades especiais ou serem atípicos.

4.1. entrevista com os professores

Buscando facilitar a leitura dos dados e melhor apresentar os resultados da pesquisa, utilizou-se o sistema de tabelas, onde serão apresentadas as perguntas e as respostas dos docentes.

De forma a resguardar a identidade dos professores pesquisados, a identificação dos mesmos será de caráter alfabético, utilizando as letras A, B e C para identificá-los.

Tabela 1 - Há quanto tempo trabalha nesta escola?

Professor	Resposta
A	Há cerca de 11 meses.
B	1 ano
C	5 meses

Percebe-se que todos os pesquisados trabalham há pouco tempo na instituição, principalmente se considerarmos o alto índice de profissionais de carreira que existem no magistério. A questão revela, ainda, a oxigenação do corpo docente da instituição, o que pode ser uma abertura de portas para novos profissionais. Isso pode evidenciar a aproximação de jovens educadores, que receberam instruções mais atualizadas e mais condizentes com a necessidade atual do aluno.

É importante ressaltar que a educação especial é uma ciência nova, principalmente se formos comparar com as políticas educacionais trabalhadas na história recente. Historicamente, a pessoa com deficiência era tratada com desprezo, sendo despejadas em manicômios e sem receber o tratamento adequado. Políticas educacionais inclusivas são questões abordadas nos últimos 30 anos, e possuem uma incidência maior nos tempos atuais (PIMENTEL, 2012).

Tabela 2 - Você conhece algo sobre a Síndrome de Down?

Professor	Resposta
A	Sim. Que a Síndrome de Down é constituída por variantes de cromossomos...
B	A Síndrome de Down é constituída por variantes de cromossomos e a criança pode ter vários problemas de saúde.
C	Sim, conheço. A Síndrome de Down é constituída por variantes de cromossomos e a criança pode ter vários problemas de saúde.

A questão evidenciou um conhecimento científico dos educadores acerca da Síndrome de Down. Esse conhecimento é de relevante importância em variadas situações, como por exemplo, quando a questão é levantada na sala de aula por alunos que não conhecem o transtorno, e se tratando da educação infantil, há

que se considerar a curiosidade e trabalhar da maneira mais clara de acordo com a capacidade do aluno em compreender.

Importa lembrar que a pessoa com Síndrome de Down possui todos os sentidos, ela pode escutar, sentir, observar, como qualquer outra pessoa. O conhecimento científico em situações de dúvida, principalmente quando a pessoa com Síndrome de Down está incluída no convívio social, pode ser imprescindível para evitar constrangimentos. O educador que possui alunos com Síndrome de Down estará sempre convidado a conhecer um pouco mais sobre esta condição genética cromossômica (LOUREIRO, SANTOS, 2002).

Tabela 3 - Você vê a escola formulando práticas e caminhos que facilitem e otimizem a absorção de conteúdos para o aluno com Síndrome de Down nas aulas? Como? Quais ações?

Professor	Resposta
A	Sim. A escola conta com a sala de recursos multifuncionais, visando identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, além de fornecer atendimento individualizado aos alunos com Síndrome de Down.
B	Sim. Atendimento especializado na sala de recursos e situações de aprendizagem diferentes.
C	Sim. Vejo a escola com seus professores oferecendo atividades que são aplicadas ao aluno na sala de aula, não havendo exclusão.

Quando questionados se veem a escola formulando práticas e caminhos que facilitem e otimizem a absorção de conteúdos para o aluno com Síndrome de Down nas aulas, ambos responderam que sim. O resultado é muito satisfatório, principalmente quando relacionado com o objetivo da pesquisa, que é evidenciar a importância da inclusão do estudante com Síndrome de Down no ambiente escolar.

Os docentes ainda foram indagados sobre quais práticas e caminhos foram adotadas pela escola do pesquisado, dois apontaram a sala de recursos multifuncionais que é um programa que busca apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou

suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

De acordo com o Ministério da Educação, o programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no AEE (BRASIL, 2019).

A resposta do professor C chamou bastante atenção, principalmente quando fala da inclusão do aluno. Segundo Vygotsky (2000), as interações sociais auxiliam no desenvolvimento humano e sua participação sociocultural faz com que o ser humano se transforme e, por meio dessa interação, contribuem para uma construção significativa para o indivíduo.

Tabela 4 - Você percebe os diferentes ritmos de aprendizagem na sala de aula?
A que você atribui esse fato?

Professor	Resposta
A	Os diferentes ritmos de aprendizagem são próprios de toda sala de aula, todos os alunos apresentam realidades socioculturais, assim sendo o ambiente onde os mesmos vivem, é de suma importância e influência muita na aprendizagem escolar, no seu desenvolvimento, pois a maneira como a família e a comunidade se relaciona com o aluno, influencia na aprendizagem dele.
B	Sim. Com metodologias diversas.
C	Sim, percebo. Cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem, mas toda a orientação pedagógica para atividades específicas serem aplicadas, são dadas para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Ambos os docentes percebem os diferentes ritmos de aprendizagem na sala de aula, muito disso se deve a individualidade humana, os diferentes meios formadores e as diferentes realidades que vivem os alunos. O professor A por exemplo cita uma questão trazida por Vygotsky (1997), acerca da interação do

aluno com a sociedade que está ao seu redor, a formação constante se dá através do relacionamento com a comunidade e com a sociedade, e toda influência no processo de formação do indivíduo será levada em conta.

Questões referentes aos níveis de aprendizagem perpassam muito pelas condições do estudante em absorver o conhecimento em questão, mas principalmente às metodologias aplicadas em sala. A democratização do ensino requer um programa voltado para as necessidades de cada aluno, o que aparentemente acontece de maneira mais adequada com o sujeito com Síndrome de Down, que possui um regente preparado para lidar com suas dificuldades, mas infelizmente não acontece com os demais alunos, que mesmo possuindo limitações inferiores, acabam prejudicados pela ausência de flexibilidade dos planos educacionais.

Tabela 5 - Como você vê a criança com Síndrome de Down no seu processo de aprendizagem?

Professor	Resposta
A	Creio que seja possível vê-los a partir das potências apresentadas.
B	A criança com Síndrome de Down tem suas limitações, mas respeito e valorizo o seu tempo de aprendizagem.
C	O aluno é tranquilo e gosta de interagir nas suas atividades.

Na Pergunta de número 5 (cinco) os docentes foram questionados como veem o aluno pesquisado no seu processo de ensino-aprendizagem. As respostas dos professores A e B apontam o encontro de dificuldades nesse processo, entretanto não se trata de um empecilho total, alegando que o aluno possui um avanço e consegue absorver no seu tempo o conhecimento trabalhado nas atividades.

As limitações são comuns entre os alunos com Síndrome de Down, entretanto é possível encontrar dificuldades de aprendizagem em todos os estudantes, resguardadas as individualidades de cada um. A condição do pesquisado é mais um ponto de limitação, dentre os inúmeros encontrados nos demais componentes da turma. Um fator que evidencia essa dificuldade são as recentes políticas educacionais para pessoa com deficiência, o que as tornam menos desenvolvidas que as outras.

As crianças com Síndrome de Down costumam apresentar déficits de linguagem que dificultam a alfabetização. A aprendizagem de leitura pelo método fônico (som da letra) pode não ser o mais indicado. Ao mesmo tempo, elas costumam ter boa memória visual (CAVALCANTE, 2000).

A resposta do professor C expõe o desejo do aluno em aprender, e esse desejo é a base para o desenvolvimento das políticas de inclusão, já que se trata de um ser humano com desejos e aspirações, e passível de inclusão educacional.

Tabela 6 - Na sua opinião, de que forma os educadores podem contribuir com práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down?

Professor	Resposta
A	Os professores podem contribuir na forma de entendimento da criança, na intervenção nas relações com os colegas.
B	Com metodologias diversificadas.
C	Sempre se preparando profissionalmente para oferecer o melhor do ensino e aprendizagem ao aluno.

A questão de número 6 (seis) abordou a opinião dos educadores acerca da contribuição do docente no processo de ensino-aprendizagem da criança com Síndrome de Down. É evidente que os questionados abordam a formação como meio de se obter maior êxito nesse processo, já que são práticas extremamente novas, uma ciência muito instável devido as recentes pesquisas e experiências publicadas através de estudos e pesquisas no campo físico.

O pesquisado A aborda a interação do aluno com os outros colegas, a relação com o ambiente que o abriga nesse processo. É de extrema importância relatar que o aprendizado está em todo canto, independente do que se ensina, atos que podem passar despercebidos por alguns colaboram com o processo de conhecimento de outros, garantir o convívio social do aluno com Síndrome de Down é uma forma de prepara-lo para a vida em sociedade.

Por muito se cultuou a ideia do isolamento, já que é uma prática cultural antiga o isolamento de tudo aquilo que é diferente e desconhecido, ainda se tratando da nossa cultura. Entretanto, já é possível observar que a pessoa com Síndrome de Down não é inválida e desprovida de anseios sociais, mas passível de preparo para a vida em sociedade e provida de dotes para se absorver o conhecimento que a ela é direcionado. Os empecilhos são apenas dificuldades como as que todas as outras pessoas possuem.

Tabela 7 - No quesito da inclusão escolar, qual a sua opinião?

Professor	Resposta
A	A inclusão escolar é importantíssima para a construção de uma sociedade mais justa, livre e igualitária, para a construção de novos e diversos saberes, para o respeito ao outro.
B	A inclusão escolar é presente e ganha força a cada dia.
C	Na minha opinião, a inclusão é bem-vinda, para assim o aluno se interagir sem exclusão.

A questão de número 7 aborda a opinião dos docentes acerca da inclusão escolar do aluno. Dentre os professores pesquisados é possível identificar uma unanimidade acerca da importância da inclusão, que por muito foi motivo de debates na sociedade e um tabu a ser quebrado ao longo dos anos.

Foi muito comum, ainda no século atual, perceber o tratamento diferenciado como única forma de alfabetizar o aluno com Síndrome de Down. As políticas de inclusão na sala de aula comum são recentes e encontraram barreiras. A falta de conhecimento acerca da importância de se trabalhar a educação da pessoa com deficiência no mesmo ambiente que se trabalha a educação da pessoa que não possui deficiência, levou alunos a não frequentarem o ambiente escolar ou a serem educados de maneira isolada, tendo seu convívio em sociedade castrado.

As justificativas para tal se davam em decorrência da tentativa de poupar o aluno com deficiência dos constrangimentos, o que na verdade acabou

aumentando a exclusão da vida em sociedade e posteriormente, em situações de convívio, gerou um constrangimento ainda maior, tornando essas pessoas incapazes de sobreviver nos meios sociais sem depender dos seus familiares.

Tabela 8 - Você acredita que a família pode interferir no processo de ensino e aprendizagem do aluno com Síndrome de Down? Como?

Professor	Resposta
A	A família tem papel fundamental. Na relação com a escola.
B	A família tem papel fundamental no processo ensino-aprendizagem com estímulos, apoio e contribuições variadas.
C	Acredito que a família pode ajudar em conjunto com a escola para o desenvolvimento do aluno.

A penúltima questão abordou a influência da família no processo de ensino-aprendizagem do aluno com Síndrome de Down e como a mesma pode atuar nesse sentido. As respostas demonstram que, na opinião dos pesquisados, a família é indispensável na execução desse processo, principalmente quando ela age em contribuição com a escola e apoia as práticas educacionais voltadas ao aluno com Síndrome de Down.

O papel da família, principalmente se tratando da educação especial, é um dos mais importantes, já que em um passado recente a grande maioria das famílias preferia isolar a pessoa com deficiência em casa. Essa prática ainda é comum, principalmente em regiões interioranas, onde o esclarecimento ainda não chega da maneira devida.

Historicamente, a ideia de pessoa com deficiência foi atrelada a ideia de pessoa inválida, sem finalidade ou não dotada de convívio social. Esse conceito foi extraído do conceito econômico, já que a sociedade histórica se pautou muito na capacidade que o ser humano possui de produzir, e a pessoa com deficiência com suas inúmeras individualidades e dificuldades frente as práticas educacionais padronizadas da época, não conseguia absorver como a maioria das pessoas o que lhe era ofertado.

Segundo Hollerweger e Catarina (2014), ainda hoje, sob um sistema capitalista, a produção é exigida igualmente para todos. Os indivíduos e aqueles que não atendem às expectativas dos proprietários de produção são vistos como desviantes e as pessoas com deficiência estão incluídas nesta categoria. Esses valores levam a segregação de pessoas com deficiência. Estes, por sua vez, são considerados incapazes e fracos porque não se enquadram nos padrões de produção do sistema atual.

Tabela 9 - Qual sua maior dificuldade para lidar com as características da Síndrome de Down?

Professor	Resposta
A	No início do trabalho, apresentei dificuldade em relação ao processo comunicacional, visto que a criança atendida não verbaliza. Precisei no caminho construir formas para uma comunicação mais efetiva.
B	A minha maior dificuldade é com a oralidade, as vezes não entendo.
C	Não vejo a Síndrome de Down como dificuldade, mas observo muito o aluno e as suas necessidades gerais, respeitando o espaço dele, e com cautela entrando no espaço do mesmo, para não afastar ou o constranger em seu desenvolvimento.

Quando os docentes foram indagados acerca das dificuldades que possuem para lidar com as características da Síndrome de Down, dois dos professores pesquisados trataram a questão da comunicação como empecilho, já que a dificuldade em verbalizar é uma característica da pessoa com Síndrome de Down devido a sua comum perda auditiva.

Para Kumin (2017), crianças com síndrome de Down podem ter um dos dois tipos mais comuns de perda auditiva ou uma combinação dos dois: Perda auditiva condutiva. Ocorre quando algo impede que o som seja captado no ouvido externo e no ouvido médio, de modo que não possa ser bem transferido para o ouvido interno. Na maioria dos casos, o som é bloqueado por fluido no ouvido médio que pode ter se acumulado como resultado de infecção, alergia ou trompa de Eustáquio incorreta (a estrutura se assemelha anatomicamente ao tubo que conecta o ouvido médio à parte posterior do nariz).

Há também a perda auditiva flutuante, essa variável perda auditiva também influencia o desenvolvimento dos sons da fala, bem como o desenvolvimento das terminações das palavras e da gramática. Se o seu bebê não consegue ouvir todos os sons com clareza, você tem dificuldade em compreendê-los. Se você não consegue ouvir todos os sons que compõem uma palavra, demorará muito para aprender a incluir todos os sons da palavra ao pronunciar-la. Muitas vezes, os sons finais das palavras (como terminações verbais e plural) são pronunciados com mais fluência. Portanto, muitas vezes as crianças com síndrome de Down pulam a pronúncia desses sons finais, o que está relacionado à perda auditiva. Na escola, se uma criança não escuta e responde bem às instruções do professor, o professor pensa que ela tem um problema de comportamento ou não é obediente, portanto, esteja ciente de que a perda auditiva pode ser um fator que dificulta a compreensão (KUMIN, 2017).

Já o professor C alegou não possuir dificuldades com as características da Síndrome de Down, talvez por ter sensibilidade e conhecimento suficiente para igualar as dificuldades encontrados em alunos que não possuem a Síndrome de Down com as dificuldades do aluno que possui.

Postos os dados colhidos do corpo docente que possui contato com o aluno pesquisado, é possível perceber que ambos compreendem a condição genética do aluno, compreendem a importância do trabalho, mas muitas das vezes não conseguem alcançar os objetivos devido a carência de políticas de formação.

É importante retirar a informação dessas respostas para compreender como acontece a educação da criança com Síndrome de Down no Município de Presidente Kennedy, que apesar de encontrar algumas limitações, ainda está a passos largos em comparação com regiões que não conseguem atender essa demanda.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que todos os pesquisados trabalham há pouco tempo na instituição, principalmente se considerarmos o alto índice de profissionais de carreira que existem no magistério. A questão revela, ainda, a oxigenação do corpo do-

cente da instituição, o que pode ser uma abertura de portas para novos profissionais. Isso pode evidenciar a aproximação de jovens educadores, que receberam instruções mais atualizadas e mais condizentes com a necessidade atual do aluno.

Foi muito comum, ainda no século atual, perceber o tratamento diferenciado como única forma de alfabetizar o aluno com Síndrome de Down. As políticas de inclusão na sala de aula comum são recentes e encontraram barreiras. A falta de conhecimento acerca da importância de se trabalhar a educação da pessoa com deficiência no mesmo ambiente que se trabalha a educação da pessoa que não possui deficiência, levou alunos a não frequentarem o ambiente escolar ou a serem educados de maneira isolada, tendo seu convívio em sociedade castrado. As justificativas para tal se davam em decorrência da tentativa de poupar o aluno com deficiência dos constrangimentos, o que na verdade acabou aumentando a exclusão da vida em sociedade e posteriormente, em situações de convívio, gerou um constrangimento ainda maior, tornando essas pessoas incapazes de sobreviver nos meios sociais sem depender dos seus familiares.

Trata-se de um processo de democratização do ensino, já que abrange a individualidade do ser no processo educacional, avultando a necessidade de práticas correlatas para se alcançar a melhor qualidade do ensino. Cada ser possui inúmeras singularidades, e por isso precisa ser atendido da maneira que melhor absorve o conhecimento na proposta de formação humana.

A utilização do lúdico como forma de interação também é resultado das dificuldades auditivas que geralmente são características da pessoa com Síndrome de Down, pois a utilização de imagens, além de chamar a atenção do estudante, facilita no reconhecimento de objetos e auxilia nos inúmeros processos aplicados em sala de aula. Portanto, o aluno expressou nas respostas da pesquisa condicionantes que favorecem e desfavorecem seu processo de ensino-aprendizagem. Porém é possível notar a satisfação do mesmo em estar incluído no meio educacional. É fato que historicamente as pessoas com Síndrome de Down eram tratadas com extrema diferença, e já foram taxados em certos momentos da história como seres sem alma, entretanto os avanços das

políticas de inclusão e a formação de profissionais capazes de trabalhar essas questões, facilitou a alteração dessa realidade.

Ao produzir os dados dos professores que responderam o questionário, percebe-se que os mesmos consideram alunos com Síndrome de Down capazes de terem um ensino e aprendizagem aprimorado e de acordo com as limitações e singularidades educacionais de cada um, e que nos anos iniciais, o ensino das crianças é muito importante ser aplicado através do lúdico e do concreto.

É necessário que o governo dedique-se com recursos econômicos necessários para estabelecer a educação inclusiva da maneira precisa e correta, não se referindo somente ao meio educativo, mas também ao significado do ser incluído.

É um desafio trabalhar com as diferenças, mas se tem um ótimo resultado quando ocorre o aprimoramento e a dedicação.

O processo de ensino e aprendizagem é fazer com que a criança supere as suas dificuldades, pois todas as crianças tem necessidades especiais, não somente as que tem Síndrome de Down.

No decorrer da pesquisa muitas dificuldades foram encontradas, como por exemplo o fato do aluno não verbalizar e a dificuldade em compreender suas respostas. A falta de interesse de alguns profissionais em colaborar com a pesquisa também contou, e o número de pesquisados na área da docência ficou abaixo do esperado, porém trata-se de uma questão com inúmeras ramificações, e que pode ser superada com o apoio e incentivo a pesquisa. Dentro dos objetivos desta dissertação foram expostas inúmeras propostas para se aferir os principais desafios e dificuldades no processo de ensino aprendizagem do aluno com Síndrome de Down. Felizmente os resultados são mais positivos que negativos. Quando a pesquisa se voltou para o corpo docente que tem contato com o aluno pesquisado, foi possível identificar que ambos dos professores possuem conhecimento técnico acerca da Síndrome de Down, além das dificuldades que um aluno com essa condição possui. Isso facilitou no decorrer da pesquisa, já que foi possível identificar as reais dificuldades do aluno no processo de ensino aprendizagem.

Quando a pesquisa passou para o pesquisado, a maior dificuldade foi encontrada, pois a tradução das respostas nem sempre correspondiam o que se buscava com as perguntas. A monotonia acabou prejudicando alguns pontos do processo investigatório, entretanto, foi possível supor em algumas situações, através do que foi coletado, a tentativa do aluno em comunicar algumas questões. A aplicação do produto educativo foi de extrema importância, já que evidenciou mais uma vez uma prática eficaz de alfabetização. O lúdico se tornou um alicerce para superar as dificuldades impostas pela condição genética do pesquisado, aumentando a lista de recursos utilizáveis no processo de interação do aluno no ambiente escolar. Foi possível notar que o aluno recebe a atenção devida dos professores e principalmente do seu regente, e que o processo de interação do mesmo ocorre de maneira mais produtiva quando ele está inserido nas mesmas atividades que os demais alunos, reforçando a ideia de que é preciso incluir para prosperar, e que os 71 benefícios são bilaterais, aumentando a capacidade do pesquisado em lidar com a sociedade como um todo, e dos outros alunos na compreensão acerca da condição genética da pessoa com Síndrome de Down e sobre as variadas formas de humanização de tratamento.

A inclusão na escola tem nos demonstrado a importância da consideração do processo de aprendizagem de cada aluno, respeitando as suas limitações.

É importante lembrar que não existe um método único para ensinar a todos. Por isso a importância de receber a criança e a sua família na escola, adaptando as estratégias de ensino.

No trabalho em sala de aula é primordial buscar estímulos visuais, sonoros e materiais concretos, sendo que sempre que necessário o professor precisa utilizar esses recursos para trabalhar os conteúdos em sala de aula.

Os comandos dos professores dos alunos com Síndrome de Down precisam ser claros e de uma linguagem em que os mesmos possam absorver com maior entendimento, também com os métodos de ensino lúdicos e concretos.

Muitos avanços ainda precisam serem feitos para haver a conquista e a par-

ticipação plena dessas pessoas na sociedade, mas as possibilidades e os avanços tem aumentado cada vez mais em diferentes espaços da cultura.

Pesquisas mostram que crianças com Síndrome de Down tem se adaptado melhor em suas vidas na sociedade devido a novas habilidades e métodos de ensino aplicadas as mesmas na vida escolar, citadas.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FAÇANHA, L. S.; FAHD, W. C. B. A educação especial inclusiva a partir da defecologia de Vygotsky. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 25, p. 113-133, 2015.

LOUREIRO, M. A. R.; SANTOS, M. D. de J. M. **Educação Especial:** Inclusão do deficiente auditivo em turmas regulares. 2002. 40 f. Trabalho Conclusivo de Curso (Área Pedagogia) – Centro de Ciências Humanas e Educação da UNAMA, Belém. Disponível em: <<http://www.nead.unama.br>>. Acesso em: 12 out. 2009.

LUIZ, F. M. R.; BORTOLI, P. S.; NASCIMENTO, L. C. e FLORIA-SANTOS, M. A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 14(3), 497–508, 1998.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M; MARTINI, F. O; LIPP, L. K. A inclusão de alunos com síndrome de down: discurso dos professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, 2010, v. 22 – n. 1, p. 155-168.

SAAD, S. N. **Preparando o caminho para a inclusão:** dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down. São Paulo: Vetor, 2003.

SILVA, I. G. **Vigotski, Defectologia e Processo Educativo**. Pleiade, 09(17): 77-82, 2015.

PAIVA; MELO; FRANK. **Síndrome de Down: Etiologia, características e impactos na família**. Faculdade de São Paulo: São Paulo, 2018.

TRENTIN, F. E; SANTOS, V. L. P. Aspectos Gerais da Síndrome de Down: uma visão biológica. **Cadernos da Escola de Saúde**, 2013, v. 1, n. 9, p. 15-31.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – V. Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BRASIL, 2019.

CAVALCANTE, 2000.

HOLLERWEGER e CATARINA (2014).

KUMIN (2017).

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO CMEI BEM ME QUER: AVANÇOS E DESAFIOS

Cristina Pereira Baiense
Márcia Araújo de Araújo

1. INTRODUÇÃO

A Lei 9.394/96, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), regulamentando este ordenamento, introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica: A Educação Infantil. Esta lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos desde que assegurem a aprendizagem e reafirma os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

É importante salientar, no entanto, que embora a criança da educação infantil esteja em desenvolvimento, ela traz consigo uma série de conhecimentos prévios que a constituem como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, ao passo de que ela já entra em contato com a educação formal trazendo uma bagagem de informações e aprendizados provenientes da sua interação com a sua comunidade, sua família, fazendo com que sofra influências históricas e culturais desse contexto do qual faz parte.

Sabendo disso, é possível compreender que ao atuar em uma escola inserida em um contexto quilombola, os sujeitos envolvidos nesse ensino sofrem influência dessa realidade e esta precisa ser considerada durante a atuação docente do profissional que desenvolve uma ação pedagógica com os alunos dessa instituição.

Considerando que estes aspectos pontuados alinhado ao fato de a primeira infância representar uma etapa muito singular e relevante no desenvolvimento

infantil e que um fazer docente de qualidade pode fazer a diferença na vida acadêmica da criança, busca-se compreender com esse estudo responder à problemática: Será que as práticas pedagógicas dos professores de educação infantil que atuam no CMEI “Bem-Me-Quer”, localizada no município de Presidente Kennedy – ES, estão alinhadas ao contexto de educação quilombola, da qual a instituição faz parte?

Assim, esse estudo teve por objetivo analisar se as práticas pedagógicas realizadas pelos professores do CMEI “Bem-me-quer” estão alinhadas à educação quilombola, valorizando a cultura local.

2. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Os negros africanos, que trouxeram consigo uma grande bagagem cultural, que influenciou diretamente na cultura brasileira, foram classificados como mercadoria e sua participação na história foi desconsiderada, apesar de terem assumido um papel fundamental na construção das riquezas do país que se formava (SILVA, 2021).

Assim, considerando a necessidade urgente de incluir no currículo escolar conteúdos relacionados às contribuições dos povos africanos para a nossa história e, principalmente, promover uma educação democrática e igualitária que respeite e valorize as diferenças étnicas, foi criada a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros.

Considerando que os valores não são inatos, mas sim, construídos ao longo da formação do indivíduo, é papel da escola fomentar a construção de uma consciência étnico-racial em seus estudantes, por meio de práticas pedagógicas, desde os primeiros contatos com a educação formal, visando desenvolver o respeito e a valorização do próximo e de sua cultura.

No que se refere à educação quilombola, esta precisa ser considerada ao envolver um público que tem como contexto esse tipo de cultura, tão específica

e que exige um olhar tão atento por parte dos profissionais que atuam nessa realidade, pois é necessário planejamento e estratégias específicas que retratam as riquezas e contribuições desses povos.

Para planejar as aulas relevantes para alunos da educação infantil, assim como de qualquer outra etapa da educação básica, é fundamental que o professor esteja a par das necessidades dos alunos, bem como do contexto em que os mesmos estão inseridos. Assim, ao atuar em uma comunidade quilombola, é importante que o docente busque se capacitar para isto, conhecendo sobre a história da comunidade em questão e a história do seu povo, de modo que esteja preparado para incluir esse conhecimento em suas aulas. Segundo resolução CNE/CEB nº 08/2012 entende-se por quilombos:

I - os grupos étnico-raciais definidos por auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica; II - comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros. (BRASIL, 2012, Art. 3º)

A resolução mencionada estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação quilombola na educação básica, buscando orientar a atuação nas instituições brasileiras e, entre outros objetivos, garantir o acesso dos alunos a uma educação contextualizada, que respeite as singularidades dos alunos atendidos, cujas escolas “considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus

processos próprios de ensino e aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico”. (BRASIL, 2012, Art. 6º)

Embora a educação étnico-racial já faça parte do currículo da educação básica, sob orientação da Base Nacional Comum Curricular, abordar a educação quilombola considerando a representatividade da comunidade local é muito importante, pois trata especificamente da cultura de um povo que tem isso como influência direta na sua vivência. Sobre isso, Maroun (2019, p. 102) defende que:

[...] faz-se necessária, também, a inclusão do (re) conhecimento de grupos étnicos, como o exemplo das comunidades quilombolas. Apesar de atravessadas pelo debate étnico-racial, as comunidades quilombolas possuem especificidades que a colocam no patamar de grupos étnicos, submetidos a políticas públicas diferenciadas, com destaque para as políticas fundiárias, oriundas da auto atribuição e do reconhecimento dos grupos enquanto remanescentes de quilombos.

Carvalho (2014) também defende a abordagem realizada na educação infantil voltada para comunidades quilombolas por considerar “a importância de seus significados sociais e culturais”, já que inegavelmente, a cultura quilombola representa uma diversidade de contribuições relevantes em vários aspectos, como música, arte, dança e, além disso, traz consigo uma história de lutas e vitórias que cabe explicitar aos educandos de forma que seja possível manter viva esta cultura e proporcionar autoestima ao apresentar toda a riqueza histórica pertencente ao seu povo.

Diante disso, criar estratégias para garantir a presença de um ensino que abarque esses conteúdos se faz essencial, no que concerne à educação quilombola, de modo que permitam à criança estar em contato com a bagagem cultural e histórica relacionada diretamente ao seu contexto representa a busca por uma educação de qualidade e igualitária, que respeite as particularidades de cada aluno e o respeite, enaltecendo sua cultura e influenciando na construção da sua identidade.

3. RESULTADO E DISCUSSÃO

A comunidade em que está inserida o CMEI “Bem-me-quer” é reconhecida como quilombola desde o ano de 2005 e possui aspectos da cultura que mantém vivos, como o jongo, amplamente difundido nas comemorações e festividades realizadas.

O estudo, de abordagem qualitativa, se deu por meio de um estudo de caso realizado na instituição, a partir da aplicação de um questionário eletrônico com os sujeitos participantes. Em relação aos sujeitos, estes foram selecionados utilizando como critério a atuação no CMEI “Bem-me-quer”, considerando os profissionais que trabalharam na instituição nos anos de 2020 e 2021. Ao total, 17 professores aceitaram participar da pesquisa, sendo eles 15 do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idade entre 20 e 45 anos.

Durante a elaboração do instrumento de pesquisa, houve interesse em compreender o olhar dos docentes que atuam no CMEI “Bem-me-quer” e, principalmente o conhecimento dos mesmos acerca da educação quilombola e suas especificidades.

Sendo assim, a primeira questão buscava saber: Você tem conhecimento de que o CMEI “Bem Me Quer” está inserida em uma comunidade Quilombola? Se sim, tem ideia do que isto significa?

Para essa pergunta, todos os 17 participantes afirmaram saber da caracterização da instituição como escola quilombola, porém apenas seis associaram esse fato ao significado real do que isso significa. Os demais apenas explicaram que a escola é quilombola por fazer parte de um território quilombola, sem mencionar a necessidade de um trabalho específico voltado à preservação da cultura local.

Segundo Silva (2019, p. 6), “nos referimos a educação quilombola as práticas desenvolvidas nos espaços de vivência dos quilombolas, que expressam memória, ancestralidade, identidade negra e quilombola, ou seja, a cultura de um povo”. Sabe-se, portanto, que a escola quilombola se insere em um contexto cuja região ocupada por remanescentes de negros escravizados, foi reconhe-

cida pela sua historicidade como quilombola, preservando seus costumes e tradições, passadas pelos antepassados e ensinadas as novas gerações como forma de manter a sua cultura.

A segunda questão buscava saber do professor: Você tem conhecimento sobre o que é a Educação Quilombola?

Três dos 17 participantes afirmaram não saber ou saber pouco sobre o que é educação quilombola. Os demais afirmaram saber do que se trata, definindo, em termos gerais, como a educação oferecida a alunos que frequentam escolas quilombolas, respeitando sua história, cultura, valores, religiões e todos os demais aspectos que representam as singularidades desses povos e seu contexto..

Nessa perspectiva, considerando a relevância da educação quilombola como movimento de luta, é essencial que os professores que atuam na instituição entendam essa importância para realizar um trabalho que tenha como foco o cumprimento das Diretrizes para a Educação Quilombola, direito da criança, buscando manter as tradições e trabalhando a valorização da identidade da criança quilombola e sua história.

Na questão 3, também foi questionado aos profissionais: Você considera importante conhecer o contexto da instituição escolar no planejamento das aulas? Para essa questão, todos os profissionais concordaram que é necessário oportunizar à criança um ensino que considere o contexto social da instituição e do próprio educando, apontando que compreender a realidade local da instituição permite um direcionamento e um planejamento que vise atender às necessidades do educando e da comunidade escolar.

Conforme orientam as Diretrizes curriculares para a educação quilombola, pensar na prática docente na educação quilombola exige que o professor tenha o cuidado de atuar de acordo com o contexto da escola quilombola, em todas as etapas e modalidades do ensino, sendo função da União, dos Estados e municípios garantir “a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas” (BRASIL, 2012, Art. 2º). Sendo assim, não é possível que o docente atinja

um aprendizado que seja realmente relevante para a criança sem considerar sua realidade, sua vivência e todos os aspectos que interferem na sua forma de ser e estar no mundo, já que a aprendizagem se torna efetiva quando faz sentido para o educando e, para que isso aconteça, é fundamental que seja contextualizada.

É importante pontuar, também, que o primeiro passo para o professor que atua na educação quilombola é estar a par da legislação que embasa essa modalidade. Por isso, foi questionado aos sujeitos participantes da pesquisa sobre o conhecimento dos mesmos sobre a legislação acerca da educação étnico-racial e quilombola.

Como resultado, nove dos professores desconhecem os aspectos legais da educação quilombola e étnico-racial, o que traz certa preocupação, já que a falta desse conhecimento prejudica a efetivação de um ensino que valorize e respeite os aspectos que dizem respeito os alunos objetos da educação quilombola. (OLIVEIRA, 2019).

Ou seja, somente ao conhecer o que diz esses documentos legais, é possível pensar em uma prática que priorize a criança como um todo e não apenas o aprendizado de conteúdos pré-estabelecidos, mas oportunize aprender sobre as particularidades da sua comunidade e do seu povo, contribuindo para a construção da identidade da criança e a produção de uma imagem positiva de si mesmo.

Na quinta questão, buscava saber: Com que frequência você trabalha conteúdos que envolvem a história e a cultura africana? Os dados dessa questão são bastante preocupantes, pois apenas quatro profissionais afirmam trabalhar sempre ou muitas vezes os conteúdos referentes a história e cultura africana, o que já é preocupante ao considerar qualquer instituição de ensino no País, já que a inclusão dessa temática no currículo é obrigatória por lei. Porém, ao pensar no contexto de uma instituição de ensino pertencente a uma comunidade quilombola, esse fato traz ainda mais inquietações, pois é esse trabalho que favorece uma educação antirracista.

Farias (2018, p.26) explica sobre o papel da escola na busca pela equidade na educação, na busca por um atendimento que considere a diversidade dos educandos atendidos nas instituições de ensino:

Existem funções essenciais da escola que é ensinar; humanizar; socializar, mas a socialização nem sempre vai ocorrer de forma harmônica, podem existir muitos conflitos e é onde a escola precisa ficar atenta para a resolução desses conflitos, caso contrário pode acabar gerando o preconceito, e a exclusão de certas crianças. É necessário assumir e valorizar a cultura da própria comunidade, isso faz parte do processo de construção da cidadania, reforçando a identidade da comunidade, ajudando a superar as suas dificuldades, a combater as práticas desiguais, opressoras, injustas e a lutar em um cenário onde o que prevalece são as relações de poder; garantir o acesso ao saber sistematizado para que o sujeito possa exercer sua cidadania de forma autônoma, consciente e crítica e assim transforme o mundo.

Nessa ótica, ao apresentar uma imagem positiva do negro, tão discriminado na sociedade, para uma criança da educação infantil que está em processo de construção da sua identidade, o professor auxilia o mesmo a entender a grandeza dos seus antepassados, a necessidade de lutar por igualdade e combater o racismo e a construir uma concepção positiva acerca da sua história, sua comunidade, seu povo.

Também foi investigada a participação dos docentes em programas de formação continuada voltada ao ensino de educação étnico-racial e/ou quilombola, dos quais nove profissionais afirmam não ter participado e apenas oito relatam a participação em formação continuada sobre esse tema.

É importante perceber que entre os princípios da educação quilombola, está a “garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola” (BRASIL, 2012, Art. 8º). Além disso, há nas Diretrizes Nacionais um capítulo específico para tratar da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Quilombola.

Apesar disso, mais da metade dos profissionais nunca tiveram nenhuma formação voltada à temática envolvida, o que influencia diretamente no trabalho que é desenvolvido, considerando que só a formação inicial não fornece preparação suficiente para compreender as necessidades relacionadas à educação quilombola. Diante dessa colocação, também foi questionado aos participantes se os

mesmos acreditavam ser importante possuir formação profissional voltada a essa temática para a efetivação de um trabalho mais relevante e significativo. Para essa questão, todos os sujeitos afirmaram que acreditam ser importante possuir esses conhecimentos. Essa perspectiva trazida pela pesquisa corrobora o que Pantoja (2017, p. 66) reforça ao afirmar que a formação constante é necessária e os conhecimentos acerca da “educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, ajudará o professor a desenvolver as suas atividades pedagógicas em comunidades quilombolas”.

Por fim, os docentes responderam a seguinte questão: Você gostaria de receber sugestões e conteúdos de atividades para trabalhar a educação quilombola durante todo o ano?

Como resultado, apenas um professor respondeu não ter interesse. Os outros 16 professores manifestaram interesse nesse tipo de suporte para um trabalho mais efetivo. Com base no resultado geral e nas observações realizadas no CMEI “Bem-me-quer” foi possível analisar que a instituição não mantém uma educação quilombola conforme orientam as Diretrizes Nacionais para a Educação Quilombola. Apesar de estar inserida no território de uma comunidade reconhecida como quilombola, a creche em si, tanto na questão do currículo quanto na estrutura física, não se difere dos demais CMEI’s do município, seguindo o mesmo padrão. Quando ao ensino, embora haja orientação por parte do setor pedagógico da instituição para trabalhar questões envolvendo temas étnico-raciais durante todo o ano, não há menção ou foco na educação quilombola, na cultura local, datas comemoradas na comunidade e demais aspectos, seguindo normalmente o calendário comum a todas as escolas do município, sem adequação ao contexto da comunidade quilombola.

Pensando nos resultados obtidos, a possibilidade de realização de uma formação voltada aos professores que atuam na instituição surgiu como uma possibilidade, com o intuito de contribuir com a prática dos mesmos e, conseqüentemente, com um ensino mais contextualizado e que favoreça a formação integral do educando atendido no CMEI “Bem-me-quer”.

4. CONCLUSÃO

A educação é um direito da criança e um compromisso de todos. É necessário que a escola seja um ambiente de construção do conhecimento, que respeite as especificidades de cada educando e que seja responsável por oportunizar um ensino de qualidade para que a criança possa se desenvolver integralmente. O professor surge, nesse contexto, como agente de mudança, na busca por uma educação mais justa, sem desigualdades e em que todos tenham as mesmas oportunidades, de modo que garanta, a partir de ações planejadas, apresentar à criança uma imagem diferente daquela que a sociedade tenta estabelecer como padrão e demonstrando que nenhum povo é superior a outro.

Contudo, são grandes as dificuldades encontradas pelos professores para efetivar esse trabalho, pois o despreparo é uma realidade vivenciada, tanto em relação às orientações legais que dispõem sobre o trabalho que envolve a educação étnico-racial e quilombola, quanto à falta de recursos pedagógicos específicos, pois não há disponível na escola materiais didáticos que reconheçam e representem os povos negros como destaque. Livros de literatura negra, por exemplo, não existem em grande parte das escolas, bem como jogos pedagógicos. Dessa forma, quando os professores desejam utilizar recursos como estes, ou precisam adquirir com recursos próprios ou precisam confeccionar. Algumas possibilidades são encontradas na internet, mas ainda com muitas dificuldades, fato que se constitui como um desafio a ser superado e, diante dessa afirmativa, se fortalece ainda mais a importância de capacitar os profissionais para atuar como se espera, ou seja, valorizando a identidade negra.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 8/2012**. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_escolar_quilombola.pdf> Acesso em 01 set. 2021.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e ba-

ses da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 06 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 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 União**, Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 25 ago. 2021

CARVALHO, H. I. S. C. **Práticas corporais nas comunidades quilombolas**: Significados das manifestações culturais na escola de Monte Alegre. Dissertação (Pós-graduação em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: 2014. 110 f. Disponível em <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/7257/1/tese_7480 DISSERT.%20HELOISA%20IVONE.pdf> Acesso em 01 set. 2021

FARIAS, A. M. **A importância do ensino da diversidade étnico-racial na educação infantil**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018. 54 f. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11190/1/AMF11072018.pdf>> Acesso em 01 nov. 2021

MAROUN, K. Jongo e Educação Física Escolar: Tecendo caminhos para o (re) conhecimento de comunidades quilombolas no ensino básico. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 94-105, mar. 2019. Disponível em <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2360>> Acesso em 01 Nov. 2020

OLIVEIRA, É. J. **Educação escolar quilombola na comunidade Jatobá**: práticas pedagógicas e fazeres Quilombolas. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Mossoró, RN, 2019. 101 f. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/5524/1/%c3%89lidaJO_DISSERT.pdf> Acesso em 01 nov. 2021

SILVA, M. I. L. Educação escolar quilombola nas políticas educacionais: um olhar através dos estudos pós-coloniais. **Anais do II Congresso de Pesquisadores (a)**

Negros (a) do Nordeste. 29, 30 e 31 de maio. João Pessoa: 2019. Disponível em: <https://www.copenenordeste2019.abpn.org.br/resources/anais/13/copenenordeste2019/1562288174_ARQUIVO_c15da5f6d0e3ffa93087b4328a2d3051.pdf> Acesso em 01 nov. 2021.

SILVA, Maurício. Da educação eurocêntrica à educação antirracista: uma introdução. **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 1-10, e20213, maio/ago. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/38.2021.20213>>.

JOGOS PEDAGÓGICOS: UM ESTUDO SOBRE SEUS BENEFÍCIOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Dalvina Costa Fontana
Sônia Maria da Costa Barreto

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo discorre acerca da contribuição dos jogos pedagógicos na alfabetização e no letramento dos alunos. Trata-se de uma abordagem teórica e fundamentada em discussões que apontam o lúdico como instrumento capaz de despertar o interesse da criança durante o processo de alfabetização e letramento.

Verifica-se que, quando a criança é alfabetizada e letrada de forma lúdica, esse processo se torna menos estressante e entediante. Considerando que os jogos, brinquedos e brincadeiras estimulam a criança a organizar o seu universo, criando situações de aprendizagem, o que leva a estudiosos a dedicarem-se sobre o assunto. É nesse ínterim que o presente trabalho se justifica, a fim de trazer uma discussão sobre a utilização dos jogos pedagógicos e seus benefícios para o processo de alfabetização e letramento.

Diante disso, o objetivo geral deste artigo, por meio de pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa e com ênfase bibliográfica, é trazer uma discussão teórica quanto às considerações mais relevantes acerca da utilização dos jogos no processo de alfabetização e letramento dos alunos, como uma forma lúdica, de entretenimento e aprendizagem.

2. DESENVOLVIMENTO

A alfabetização e o letramento são dois pontos cruciais para o início da vida escolar de qualquer sujeito, pois são ferramentas indispensáveis no

desenvolvimento humano em suas diferentes dimensões do ser, e especialmente pela formação da consciência crítica e cidadã.

A alfabetização desenvolve no discente a codificação e a decodificação das letras, além da prática de leitura, enquanto que o letramento leva o aluno a compreender e interpretar o que lê, fazendo com que ele vivencie as práticas sociais de leitura e escrita. Como afirma Tfouni (2010, p. 9):

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. [...] O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita.

Sem muito questionar, consegue-se perceber algumas diferenças nas duas práticas mencionadas, que são alvos deste estudo, mas que não podem ser aplicadas separadamente, pois uma completa a outra, e capacita a formação de sujeitos aptos a responder as exigências da sociedade.

O professor, para oferecer ao aluno uma experiência de alfabetização e letramento, precisa dar significado ao que ele ensina. Por isso, é relevante trabalhar com o cotidiano do aluno, fazendo o uso de materiais concretos em sala de aula que façam parte da realidade da comunidade e envolvem assuntos atuais e pertinentes.

Para esclarecer o significado dos termos letramento e alfabetização, importa destacar que alfabetizar é ensinar o alfabeto aos alunos a fim de proporcionar-lhes ferramentas para a utilização do código e propiciar-lhes a comunicação com os seus semelhantes. Dessa forma, a alfabetização insere o discente em uma sociedade culturalmente alfabetizada.

Todavia, o gênero alfabetizar deve conter em si a estratégia do letramento, pois assim o processo de ensino-aprendizagem poderá ser muito mais abrangente, já que decorar a codificação não torna a criança capaz de significar o texto lido (LIMA, 2020, p. 6).

Nesta perspectiva, Vygotsky esclarece que o letramento “[...] é um processo histórico, e, como tal, modifica-se conforme os instrumentos e métodos pedagógicos voltados ao letrar que são transformados ao longo da história” (VYGOTSKY, 1987, p. 154).

Aponta-se que a linguagem consiste em uma das maiores expressões culturais de um povo, por isso está amplamente sujeita a transformações com o passar do tempo, pois reflete o contexto histórico e social no qual está inserida. Por conseguinte, depreende-se a importância dos professores se atualizarem, por meio de uma formação permanente e contínua, haja vista que são eles os principais sujeitos responsáveis pelo compartilhamento de conhecimento. Para Liria Alves: (2021):

Um bom educador é aquele que se preocupa em refletir com seus alunos uma determinada matéria e não apenas ensinar ou transmitir conteúdos. Para isso ele precisa estar bem informado, conhecer práticas pedagógicas contextualizadas, instrumentos para um trabalho eficaz, aplicar metodologias diversificadas (ALVES, 2021, p. 54).

As estratégias de ensino tendem a se aproximar da realidade do aluno, para que possam se sentir ativos, autônomos e capazes de atuar na sociedade. Essa perspectiva é defendida por diferentes estudiosos, conforme se demonstra a seguir.

Jolibert (1984) traz argumentos no sentido de que é preciso começar o trabalho com o texto já aproximando a criança da leitura por meio da busca de indícios do que poderia estar escrito e não diretamente pelo reconhecimento das palavras. Segundo a autora, a leitura deve ser feita inicialmente de maneira individual pela criança, apenas das partes do texto que ela já consegue ler. Depois disso, faz-se uma discussão em sala com os demais alunos para que estes possam comentar suas opiniões a respeito do texto.

Lilian Katz (1999) defende o uso de projetos para que as crianças sejam capazes de utilizar meios gráficos para se comunicar, adquirir informações e explo-

rar ideias. Para a autora, há relevante função nas representações visuais, “[...] elas são recursos para uma exploração adicional e para um maior aprofundamento do conhecimento sobre o tópico” (KATZ, 1999, p. 43).

Ainda impende destacar o entendimento de Fernando Hernández (1998) sobre os projetos de trabalho. Para o autor, são parte da concepção de educação que favorece a pesquisa e a construção do conhecimento, bem como sua formação, “[...] com o intuito de ampliar o repertório das crianças num contexto de experiências de aprendizagem significativas” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 34).

Não se pode ignorar o fato de que precisa haver um conteúdo programático, um método a ser explorado, porém tendo o cuidado de não distanciá-lo das práticas sociais, as quais dão sentido à vida do aluno (JOLIBERT, 1984).

Assim, alfabetizar e letrar são dois conceitos diferentes, mas que pelo seu caráter complementar, necessitam ser trabalhados em conjunto. O aluno precisa estar inserido em um ambiente que irá lhe proporcionar conhecimento e habilidade de leitura e escrita, e não somente a decodificação de um código ou algumas práticas sociais sem fundamentação alguma. Conforme descreve Soares (2011, p. 46):

Portanto, os termos alfabetização e letramento, embora designem simultâneos, interdependentes e indissociáveis, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas diferenciadas e conseqüentemente procedimentos diferenciados de ensino.

O discente precisa ser alfabetizado num todo, tanto no domínio da escrita quanto na compreensão dos diferentes tipos do uso da linguagem na sociedade. É importante que aluno saiba ler e escrever, mas muito mais do que isso, precisa compreender o que lê e escreve, sendo capaz de atribuir sentido ao texto.

Trabalhar a alfabetização voltada para o letramento é uma maneira eficaz de situar o sujeito na sociedade, pois o mesmo se torna capaz de tomar consciência da realidade que o cerca e de transformá-la. Esse consiste no grande desafio da

escola de hoje: direcionar a alfabetização para o letramento, reconhecendo que as necessidades da vida social vão além da aquisição no código da escrita.

Diogo e Gorette (2011, p. 6) propõem uma “[...] aliança entre a alfabetização e o letramento [...]” entendendo que há maior qualidade no ensino quando tais conceitos são trabalhados em conjunto. Também abordam a imprescindibilidade de diálogo entre os dois processos, detalhando que:

[...] o sujeito quanto mais amplia sua visão de mundo, mais se liberta da opressão, ou seja, o sujeito letrado que já possui seus conhecimentos prévios, com um determinado ponto de vista, quando alfabetizado, pode modificar seus pensamentos, ampliando-os de forma que passa a refletir criticamente sobre a prática social. Freire acreditava ser fundamental que as pessoas compreendam o seu lugar no mundo e sua função social nele. O professor, portanto, tem um papel muito importante a realizar, para que esse pensamento crítico se desenvolva em seus alunos (DIOGO; GORETTE, 2011).

Diante disso, salienta-se que, enquanto a alfabetização garante ao sujeito a aquisição da escrita, o letramento lhe proporciona conhecimentos mais profundos acerca dos aspectos sociais, históricos e culturais de determinada sociedade (TFOUNI, 1955 *apud* MORAES, 2005, p. 4). Infe-se que o letramento possui, acima de tudo, certa função social no desenvolvimento do aluno. Tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica.

Há ainda discussões conceituais a respeito da independência e interdependência da alfabetização e do letramento como processos equidistantes, porém, complementares. Em um posicionamento mais tradicional, o qual se opõe a uma concepção mais progressista de alfabetização, a divergência entre os termos – alfabetização e letramento – consiste em simples pleonasma, já que os autores defendem a não utilização do termo “letramento” sendo que, para estes, já está inserido no processo de alfabetização. Segundo Ferreiro (2003):

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica (FERREIRO, 2003, p. 30).

Em contrapartida, Soares resguarda o entendimento de complementação e equilíbrio entre a alfabetização e o letramento, chamando, inclusive, atenção para a importância da discriminação entre os respectivos conceitos:

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2011, p. 90).

Os jogos são atividades presentes na vida dos indivíduos desde o início de sua formação como forma de diversão, entretenimento e, sobretudo, aprendizagem. Portanto, podem ser conceituados como:

[...] atividades sociais e culturais voluntárias, significativas, fortemente absorventes, não-produtivas, que se utilizam de um mundo abstrato, com efeitos negociados no mundo real, e cujo desenvolvimento e resultado final é incerto, onde um ou mais jogadores, ou equipes de jogadores, modificam interativamente e de forma quantificável o estado de um sistema artificial, possivelmente em

busca de objetivos conflitantes, por meio de decisões e ações, algumas com a capacidade de atrapalhar o adversário, sendo todo o processo regulado, orientado e limitado, por regras aceitas, e obtendo, com isso, uma recompensa psicológica, normalmente na forma de diversão, entretenimento, ou sensação de vitória sobre um adversário ou desafio (XEXÉO, 2013, p. 4).

Em regra, o ser humano usa o jogo como atividade social e com o intento de se divertir, de passar o tempo e de fazer novos amigos. Todavia, importa destacar que os jogos de cunho pedagógico, ou, ainda, jogos educativos, são instrumentos importantes no processo de alfabetização e letramento do aluno.

No entendimento de Ribeiro (2011), “[...] os jogos educativos são aqueles que contribuem para formação das crianças e geralmente são direcionados para a educação infantil” (2011, p. 15). É certo que a infância é a principal fase da vida humana no que se refere à aprendizagem, uma vez que todo o conteúdo absorvido será levado para toda a vida do indivíduo.

Ao mencionar os benefícios dos jogos para a criança, Rodrigues (2013) pontua que:

Durante o jogo, a criança toma decisões, resolve seus conflitos, vence desafios, descobre novas alternativas e cria novas possibilidades de invenções. Para isso, necessita do meio físico e social, onde poderá construir seu pensamento e adquirir novos conhecimentos de forma lúdica, onde há o prazer a aprendizagem. Os jogos proporcionam a imaginação às crianças, sendo assim, elas criam situações e resoluções para os problemas. São capazes de lidar com dificuldades, com o medo, dor, perda, conceitos de bem e mal, que são reflexos do meio em que vivem. Ao valorizar o jogo, podemos percebê-lo como atividade natural, espontânea e necessária a todas as crianças, tanto que o brincar é um direito da criança, reconhecido em declarações, convenções e em leis em nível mundial (RODRIGUES, 2013, p. 40).

Seguindo o mesmo raciocínio, destaca-se várias contribuições no que tange à aprendizagem lúdica, como, por exemplo, o fato de possibilitar a formação do autoconceito positivo e do desenvolvimento integral da criança, o desenvolvimento afetivo e de convivência social, a inserção da criança na sociedade por meio da cultura que envolve os jogos, ajuda no desenvolvimento físico, afetivo, intelectual, social e mental da criança, pois brincando são capazes de formar conceitos, relacionar ideias, reforçar habilidades, construindo seu próprio conhecimento. Abraçando esse posicionamento, Callai (1991) destaca que:

Na aprendizagem é necessário permitir, proporcionar e incentivar o indivíduo; nas suas relações, a criança aprende aquilo que interessa, o que lhe é necessário, e, por isso, o que lhe dá prazer. Sendo assim, a assimilação e a acomodação da criança ao meio devem ocorrer através do jogo, da aprendizagem lúdica (CALLAI, 1991, p. 74).

Considerando que a criança enriquece o seu desenvolvimento mental jogando e consegue desenvolver seu papel social, mesmo que com pouca idade, as atividades lúdicas devem fazer parte do cotidiano da escola, principalmente no que se refere ao processo de alfabetização e letramento.

Para Rodrigues, nas turmas de alfabetização é fundamental que a aprendizagem lúdica esteja presente na construção da aprendizagem significativa, ou seja, [...] “os jogos e as brincadeiras devem estar presentes no cotidiano escolar, possibilitando às crianças aprenderem com alegria, entusiasmo e motivando-as a fazerem o que mais gostam (RODRIGUES, 2013, p. 42).

Considerando o mencionado elenco de vantagens, os professores precisam inserir os jogos no dia a dia escolar a fim de fomentar o desenvolvimento do caráter criativo, imaginário, inovador e sociabilizador da criança.

Para os fins de facilitar a aprendizagem, o educador deve utilizar jogos lúdicos como metodologia pedagógica para criar um ambiente mais favorável à autonomia do aluno frente à absorção do conhecimento aplicado. Conforme ensina Rodrigues:

A ludicidade está relacionada com a criatividade, autonomia, liberdade entre as pessoas envolvidas neste processo. É um artifício que os docentes usufruem para aprimorar e despertar o gosto pelo conhecimento de seus educandos, de maneira prazerosa e participativa (RODRIGUES, 2013, p. 114).

A partir desse intento, principalmente na educação infantil, quando se trabalha a alfabetização e o letramento, é importante trazer jogos lúdicos para a sala de aula, a fim de que as crianças possam aprender por meio da brincadeira, afastando assim suas eventuais limitações e inserindo-as no contexto social do entretenimento. Essa interação promove a troca de experiências entre os alunos e ainda fortalece os vínculos entre professor-aluno.

Com a brincadeira, a criança que antes tinha a escrita e a leitura como atividades complexas, passam a enxergá-las como diversão. Nesse sentido, Magalhães Júnior ratifica que [...] “no ensino da leitura e escrita, deve-se levar em conta o relacionamento da estrutura da língua e a estrutura do lúdico” (MAGALHÃES; JÚNIOR, 2012, p. 05), haja vista a [...] “criação de novas combinações de experiências; seletividade e disciplina intelectual; concentração aumentada; desenvolvimento de habilidades e de cooperação” (MAGALHÃES; JUNIOR, 2012, p. 5).

Isto posto, ressalta-se que os educadores precisam atentar-se para as novas práticas pedagógicas lúdicas, de maneira que se estabeleça um planejamento prévio adequado para sua execução de maneira eficaz. Ao professor cabe reconhecer e selecionar os jogos infantis que sejam coerentes com o conteúdo abordado em aula, sobretudo, que esteja relacionado com os aspectos sociais e culturais vivenciados pelas crianças.

A propósito, a figura do professor na aplicação dos jogos é imprescindível para que se alcance o objetivo final da atividade aplicada. Sobre isso, Antunes (1998) explica:

Elemento indispensável e imprescindível na aplicação dos jogos é o professor. Um profissional que assume a crença no poder de transformação das inteligências, que desenvolve os jogos com seriedade, que

estuda sempre e se aplica cada vez mais, desenvolvendo uma linha de cientificidade em seu desempenho, mas que essa linha não limita sua sensibilidade, alegria e entusiasmo (ANTUNES, 1998, p. 12).

Reflete-se, portanto, no sentido de que, por meio da atuação do professor, como um profissional que se ocupa de transformar e desenvolver as habilidades do discente, o aluno seja visto como sujeito ativo e criador de seu processo de construção de aprendizagem e conhecimento por intermédio do lúdico:

O lúdico é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, vinculado aos tempos atuais como um meio de expressão de qualidade espontâneas ou naturais da criança, um momento adequado para observar esse indivíduo, que expressa através dele sua natureza psicológica e suas inclinações. Tal concepção mantém o jogo à margem da atividade educativa, mais sublinha sua espontaneidade. Ainda segundo a autora, se o objetivo é formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras (KISHIMOTO, 1999, p. 115).

Sendo assim, considerando a importância da alfabetização e do letramento nos primórdios da vida escolar infantil, infere-se que, por meio da aplicação de jogos pedagógicos, a criança se sente mais segura em seu processo de aprendizagem, sendo capaz de vencer dificuldades e superar obstáculos, os quais não poderiam ser ultrapassados por meio da mera exposição do conteúdo em sala de aula.

Observa-se que os jogos voltados para a aprendizagem, trabalhados da maneira correta pelos professores, são ferramentas habilitadas para contribuir para o ensino e diversão da criança, que, quando aliados a prática pedagógica adequada, promovem o reforço do raciocínio lógico, criativo e crítico do estudante, facilitando a absorção do conhecimento.

Com efeito, diante das dificuldades que cada aluno, individualmente, possa encontrar no processo de aprender a ler e a escrever, bem como da importância de que o professor, como mediador do conhecimento, busque, incessantemente, estratégias metodológicas mais modernas e eficazes para despertar e manter o interesse dos alunos, os jogos pedagógicos podem contribuir para uma aprendizagem de qualidade, como nas palavras de Magalhães e Júnior (2012), uma atividade que, a princípio, seja complexa para o aluno, pode se tornar divertida por meio dos jogos:

Se, para criança, a escrita é uma atividade complexa, o jogo, ao contrário, é um comportamento ativo cuja estrutura ajuda na apropriação motora necessária para a escrita. Ao lado das atividades de integração da criança à escola, deve-se promover a leitura e a escrita juntamente, utilizando-se para isto a dramatização, conversas, recreação, desenho, música, histórias lidas e contadas, gravuras, contos e versos. No ensino da leitura e escrita, deve-se levar em conta o relacionamento da estrutura da língua e a estrutura do lúdico. Podem-se também estabelecer relações entre o brinquedo sócio dramático das crianças, na sua criatividade, desenvolvimento cognitivo e as habilidades sociais. Entre elas destacam-se: criação de novas combinações de experiências; seletividade e disciplina intelectual; concentração aumentada; desenvolvimento de habilidades e de cooperação (MAGALHÃES; JÚNIOR, 2012, p. 7).

Aponta-se que o estudo mais abrangente sobre a evolução dos jogos para a criança foi escrito por Jean Piaget, o qual defendia esse impulso pelo lúdico desde os primeiros meses de vida de uma criança:

O estudo mais completo sobre a evolução do jogo na criança é de autoria de Jean Piaget, que verificou este impulso lúdico já nos primeiros meses de vida do bebê, na forma do chamado jogo de exercício sensório motor; do segundo ao sexto ano de vida predomina sob a forma de jogo simbólico, para se manifestar, a partir da etapa seguinte, através da prática do jogo de regras (RIZZI; HAYDT, 1997, p. 11).

A título de complementação, Rizzi e Haydt (1997) dividem os jogos em três categorias distintas para elucidar suas evoluções frente às fases de desenvolvimento da criança. A princípio, cita-se os jogos de exercício sensório-motor, os quais advêm das primeiras percepções de vida do bebê, quando repete o que vê e pratica movimentos mais simples para conhecer seu corpo e seu domínio:

[...] é através dos exercícios motores mais simples realizados pela criança que surgem as atividades lúdicas. A criança realiza gestos repetitivos e movimentos simples buscando o prazer funcional, a exploração do seu corpo e o seu domínio. O bebê nos primeiros meses de vida se movimenta explorando sua capacidade motora, descobrindo seus gestos e as conseqüências ou resultados de sua ação, também está ampliando seus movimentos para originar novos resultados. A criança, em contato com objetos e brinquedos procura explorá-los de várias formas para ver o efeito produzido pela sua ação. Os exercícios sensório-motores, embora caracterizem a forma inicial do jogo na criança, não aparecem somente nos dois anos iniciais de vida, mas estão presentes em toda a infância e na vida adulta também, pois à medida que a criança vai crescendo adquire novas capacidades variando seus movimentos, experimentando as possibilidades oferecidas pelo seu corpo e explorando o meio em que vive. Essa atividade lúdica iniciada na criança na fase pré-verbal (de 0 a 2 anos) continua presente ao se tornar adulta adquirindo novas capacidades que proporcionam satisfação, prazer e poder, continuando a manifestar uma conduta lúdica (RIZZI; HAYDT, 1997, p. 12).

Depois dessa fase introdutória, surge o chamado jogo simbólico, no período de 2 a 6 anos de idade, quando a criança passa a trabalhar com sua imaginação, a fim de favorecer seus impulsos pessoais e satisfazer suas vontades, a propósito, “[...] o jogo simbólico se desenvolve a partir dos esquemas sensório-motores que, à medida que são interiorizados, dão origem à imitação e, posteriormente, à representação” (RIZZI; HAYDT, 1997, p. 13).

A terceira categoria dos jogos envolve, finalmente, as regras. É indicada para as crianças a partir dos cinco anos de idade. As crianças praticam a atividade em grupos com regras previamente estabelecidas, para que possam planejar e desempenhar estratégias e obter um bom desempenho:

O jogo se torna uma atividade social com obrigações, ordenações ou regras que não devem ser violadas. Os jogos de regras executados em grupos estimulam o convívio social, a capacidade construtiva da criança, oferecendo-lhe a oportunidade de pensar de forma independente, inventar, experimentar, descobrir, tomar consciência de suas estratégias e dos colegas, assumindo e analisando seus erros. Os jogos de regras possibilitam a troca de experiências, a necessidade de argumentar para defender as próprias ideias, favorecendo a capacidade de ouvir o outro, de superar conflitos e contradições (RIZZI; HAYDT, 1997, p. 12).

Com tudo isso, importa trazer ao estudo as ideias de Chateau (1987), quando o autor defende que a capacidade que o jogo possui de aprimorar na criança a curiosidade e o sucesso em construir, imaginar, sistematizar e se preparar para a vida futura. Destaca-se que o jogo não se trata apenas de um divertimento, mas é o início de várias possibilidades para o desenvolvimento infantil.

A educação, por meio da aplicação de jogos pedagógicos, perfaz o caminho da infância até a vida adulta, não devendo ser apenas diversão, mas fonte de aprendizagem real e aplicada:

[...] o jogo deve apresentar obstáculos que a criança possa e queira transpor, superando as dificuldades, desenvolvendo a criatividade e a personalidade, despertando o desejo de aprender, motivando o aluno diante das dificuldades e desafios que pode superar. Os jogos fazem com que a criança tenha amor às regras, as ordens e a disciplina, sendo que esta última acontece de maneira lúdica, pois a atividade se torna agradável, deixando de ser algo imposto e difícil (CHATEAU, 1987, p. 53).

Atentar-se para a aplicação de atividades lúdicas em sala de aula exige do professor uma atitude voltada para a aprendizagem por meio do jogo, de maneira que não se trata apenas de brincar, mas ensinar por meio da brincadeira e, conseqüentemente, para que os alunos aprendam por meio dos jogos o conteúdo escolar necessário ao seu desenvolvimento.

Por isso, os jogos pedagógicos não são um fim em si mesmo, mas são instrumentos de trabalho, devendo ser aplicados como meio para que se atinja o compartilhamento de conhecimento que esteja determinado no currículo estudantil.

Estimula-se, sobretudo, a criança, a fim de que se torne um ser pensante, criativo, respeitador de regras, com facilidade de se comunicar em grupo e, principalmente, sujeito ativo da formação de seu desenvolvimento quanto a alfabetização e o letramento.

3. CONCLUSÃO

Ante o todo discutido, inferiu-se que os jogos pedagógicos são ferramentas essenciais para o desenvolvimento da leitura e escrita dos discentes, uma vez que tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e divertido, comprovando-se que o lúdico possui relevante influência na capacidade dos estudantes de prestar atenção na aula e de se interessar pelo conteúdo programático aplicado em sala.

Portanto, destaca-se a importância dos jogos pedagógicos no processo de alfabetização e letramento, como sendo instrumentos de aplicação e efetivação do conteúdo programático, como forma de manter a atenção e o interesse dos alunos pelas aulas, despertando sua capacidade de raciocínio lógico, trabalho em grupo e autonomia de aprendizagem.

Com o artigo, espera-se ter contribuído para o entendimento a respeito do lúdico em sala de aula, trazendo arcabouço teórico de consulta para os professores em geral, bem como para toda a comunidade escolar, de forma a valorizar uma educação prazerosa, divertida e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Líria. Formação Continuada: A atualização do professor. 2021. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/formacao-continuada-atualizacao-professor.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2021.
- ANTUNES, C. Jogos a estimulação das múltiplas Inteligências. Petrópolis. Rio de Janeiro. 1998.
- CALLAI, Helena Copetti (Org.). O ensino em estudos sociais. Ijuí, RS: Edunijuí, 1991.
- CAVALCANTI, Robson Barbosa. Surgimento e apropriações do letramento em discussão: o que, para que, como. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.
- DIOGO, Emilli Moreira; GORETE, Milena da Silva. Letramento e Alfabetização: Uma Prática Pedagógica de Qualidade. I seminário de representações sociais, subjetivas da educação-SIRSSE. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5806_2767.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- FERREIRO, E. Cultura escrita e educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 2003.
- HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- JOLIBERT, J. Formando Crianças Leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.;
- GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança Porto Alegre: Artmed, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Adimilson Ferreira. JUNIOR, Adival José Reinert. O lúdico como aliado na alfabetização e letramento. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 03, Vol. 08, pp. 05-13. Março de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/ludico-como-aliado>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

MAGALHÃES, Adriana F.S.; JUNIOR, Cícero Francisco A. Ludicidade na aquisição da leitura e escrita: experiências e vivências nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Campina Grande: Realize, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. Construir Notícias. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2005.

RIBEIRO, J. P. Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde. Porto – Legis Editora Santos, Santa Marli Pires. Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Celia Cazaux. Atividades lúdicas na educação da criança. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

RODRIGUES, Lídia da Silva. Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização. 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista brasileira de educação, n. 25, p. 5-17, 2011.

TFOUNI, L. Letramento e Alfabetização. São Paulo, Cortez: 2010.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

XEXEO, Geraldo. O que são jogos? 2013. Disponível em: < <https://ludes.cos.ufrj.br/wp-content/uploads/2016/07/LJP1C01-O-que-sao-jogos-v2.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

INDISCIPLINA ESCOLAR: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DO 5º ANO ENSINO FUNDAMENTAL DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

Delcenir Porto Costalonga
Luana Frigulha Guisso

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira se depara com problemas diversificados que exigem solução rápida para construir um ambiente escolar saudável e que possibilite proporcionar aos alunos uma aprendizagem de qualidade. O comportamento indisciplinado do aluno em sala de aula interfere no desempenho escolar, na transmissão do conhecimento e nas relações interpessoais entre aluno-professores. A indisciplina escolar não é uma temática recente no campo acadêmico. Para Aquino (1998, p. 25) a indisciplina configura um problema “interdisciplinar e transversal à pedagogia, ultrapassa o âmbito estritamente didático-pedagógico, devendo ser tratada pelo maior número de áreas das ciências da educação”.

Pesquisas realizadas mostram questões relevantes para a educação, para a família e para a escola, com expectativas de que em sala de aula predomine um clima de tolerância, calma e harmonia para que os alunos tenham e sejam cientes de seus valores e seu comportamento haja em sintonia com eles. O problema de pesquisa investiga: Como a indisciplina escolar é compreendida por professores do 5º ano da EMEIEF “São Paulo”, do município de Presidente Kennedy-ES?

O objetivo deste artigo é compreender como os professores do 5º ano do ensino fundamental da Escola do Campo EMEIF “São Paulo” do município de Presidente Kennedy-ES entendem a indisciplina escolar. Tomou-se como base de referência teórica os autores Antunes (2017), Aquino (1998) e Vasconcellos (2013), com complementação de outros estudiosos do assunto.

Algumas questões importantes relacionadas à indisciplina escola em sala de aula partem da variação de significados e conceitos, comumente entendida como ‘ultrapassar limites’ na qual, em determinados momentos, a presença do professor é ignorada. Na educação, a indisciplina em sala de aula ainda tem como pressuposto a percepção social dos professores acerca do tema no ambiente escolar. Nas escolas é preciso levar em conta a indisciplina como uma questão que deve ser pensada e como uma construção social que ocorre a partir da interação professor-aluno (ANTUNES, 2017; VASCONCELLOS, 2013).

O comportamento indisciplinado do aluno em sala implica em muitas questões que podem ser de origem do ambiente familiar, em suas relações sociais, desatenção, desinteresse pelos conteúdos e também a partir das estratégias, técnicas em todos os meios de ensino. Pesquisar esse tema se fez necessário considerando que muitas crianças apresentam comportamento indisciplinado por razões que precisam ser identificadas, analisadas e discutidas junto a problemas que enfrentam esse tipo de problema de relevância social, acadêmica e profissional.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

A característica da metodologia utilizada foi um estudo de caso, com abordagem qualitativa, porque segundo Gil (2017, p. 58) possibilita ao pesquisador “[...] explorar situações reais cujos limites não estão claramente definidos, preservar o caráter unitário do objeto de estudo, descrever a situação do contexto, formular hipóteses ou desenvolver teorias [...]”.

A investigação foi executada em duas fases: Grupo Focal realizado via WhatsApp, em dois encontros realizados realizado via WhatsApp, no mês de outubro de 2021 para a coleta de dados. Segundo Gatti (2012, p. 41) permite ao pesquisador “[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais e práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes [...]”; estudo de caso.

Foram sujeitos da pesquisa o professor regente e docentes de área: Ensi-

no Religioso e Educação Física que atuam em turmas do 5º ano, da Escola do Campo EMEIEF “São Paulo” da rede municipal de Presidente Kennedy-ES.

A coleta de dados se deu por meio de pesquisa bibliográfica, no estudo de caso foi aplicado um questionário semiestruturado, com dez questões abertas e Grupo Focal. Os dados foram tratados pelo método qualitativo de acordo com Richardson (2008, p. 69) trata-se de uma tentativa de “compreender detalhadamente dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para os resultados e discussão optou-se por apresentar as informações obtidas pelo estudo de caso porque as narrativas obtidas foram mais amplas e com análise mais detalhada e profunda. Disciplinar a criança e seu comportamento parte da família e é aprimorado pela escola. Alguns aspectos estão associados à indisciplina são a desorganização do caderno escolar, agitação e barulho em sala de aula, bagunça, etc. em termos pedagógicos, Vasconcellos (2013, p. 23) afirma que a indisciplina é “como organização do ambiente de trabalho escolar, comportamento, postura, atitude. Antagonismo, hostilidade, desinteresse, divergências e perturbações são adjetivos que caracterizam [...]”.

Como os professores compreendem a indisciplina escolar, temos:

P1 Regente: Sempre fez parte da história da educação, é compreendida como violação, desobediência às regras relacionadas a determinado espaço ou situação, na escola às regras educacionais.

P2 ER: Descumprimento das normas fixadas pela escola, problema de comportamento, precisa ser superado e devemos considerar outras dimensões além da comportamental.

P3 EF: Trata-se de um comportamento que deve receber os devidos cuidados por parte do professor, algumas vezes são ações voluntárias,

com intuito de atrapalhar a aula e outras, alguma deficiência ou dificuldade involuntária do aluno. Nenhum aluno pode ser privado do aprendizado por indisciplina daquele não sabe o que está fazendo e muito o aluno que pratica a indisciplina.

Na correlação do entendimento dos professores acerca da indisciplina escolar como fator comportamental com a literatura, observou-se haver discordância em relação a concepção de Antunes (2017) que defende ser grande a probabilidade de as atitudes indisciplinadas resultarem do comportamento do professor que permanece acomodado, sentado em sua mesa à espera que o aluno vá até ele, mas esse contexto pode mudar se o docente sair do conforto de sua comodidade e ir até a carteira do aluno indisciplinado e atender a sua necessidade, o que possibilitar que fique sentado e comportado.

Por outro lado, a compreensão dos professores é consoante com Vasconcellos (2013) que afirma ser a indisciplina a organização do ambiente de trabalho escolar, comportamento, postura, atitude e está associada à desmotivação, desrespeito, desequilíbrio.

A relação escola-família não representa, efetivamente, uma parceria e, em muitos casos, é perceptível a transferência de responsabilidade no que se refere ao aluno. Ocorre uma interpretação errônea, por parte da família, de que compete a escola educar, quando o objetivo da instituição de ensino é levar o conhecimento e formar cidadãos.

O entendimento de ser uma questão comportamental converge com a literatura de Oliveira (2005, p. 93) que ressalta que a maioria dos professores “interpreta a indisciplina a partir da leitura comportamental e expressões de barulho ou conversa assume essa expressão, contudo, não se pensa o silêncio como uma atitude indisciplinar”.

No que tange o descumprimento de normas e regras, La Taille (1998), Estrela (2002), Pereira (2004) são alguns autores que associam a indisciplina com

essa questão, mas ressaltam, de modo geral, a forma como o professor intervém indicará ou não a eficácia em construir um ambiente saudável em sala de aula.

Quanto às situações em que a indisciplina de apenas um aluno, as narrativas dos professores apontaram:

P1 Regente: Quando eu explico um conteúdo ou atividade e determinado aluno faz piada, um gracejo para desconcentrar a turma levando ao riso e a desordem.

P2 ER: No âmbito escolar algumas situações de indisciplinar escolar são notórias: falta de interesse nas aulas alunos que comparecem apenas por obrigação e não se envolvem nas atividades e tornam apáticos.

P3 EF: Acontece muito de não obedecerem às regras que permitem sua segurança, uma indisciplina que compromete a integridade física do aluno.

Momento da explicação de um conteúdo, desobediência a regras, falta de interesse dos alunos é um resultado consoante com Vasconcellos (2013) que considera elementos associados à indisciplina a desmotivação, desrespeito, desequilíbrio, e conflitos, por isso é necessário reavaliar, planejar e dialogar para que seja possível encontrar soluções. No entanto, diverge da literatura de Aquino (1998, p. 41) que aponta a relação do professor com o aluno, família e escola como um dos principais fatores “a contribuir com a indisciplina, pois estas questões nos levam considerar a indisciplina como um sintoma de outra ordem que não a estritamente escolar, mas que surte no interior da relação educativa”.

Sobre como abordar o aluno cometendo um ato indisciplinar, os professores são objetivos em suas ponderações:

P1 Regente: Converso olhando diretamente nos olhos de modo que perceba que está sendo inconveniente e que sua postura deve ser melhorada para ser bem sucedido em suas ações e rendimento escolar. Convido a participar mais efetivamente e responsável nas atividades para que se sinta valorizado.

P2 ER: Aconselho a analisar a real gravidade de cada problema e estabelecer critérios e níveis de disciplina. A falta de referência na hora de abordá-los pode gerar injustiças ou medidas excessivas. É necessário apoio da coordenação pedagógica e direção escolar para lidar com essa situação. Em tempo, haverá sempre diálogo com o professor, aluno, família e setor pedagógico.

P3 EF: Sempre com cautela ao abordar o aluno, se a indisciplina permanecer a abordagem é um pouco mais firme, sempre respeitando o aluno.

Os meios como os professores abordam o aluno em ações indisciplinadas é condizente com o que demanda a literatura, sendo importante considerar as mudanças que ocorrem nas atitudes e posturas dos alunos em sala de aula. Como orienta Vasconcellos (2013, p. 24) é preciso que seja elaborado um trabalho “pedagógico de forma mediada, sistemática, intencional e coletiva, o docente que não apresenta domínio sobre a disciplina, não busca meios e instrumentos para construí-la em sala de aula ou trabalho pode ficar comprometido”.

Em se tratando do desempenho do aluno citado pelo P1 Regente, a indisciplina na escola, segundo Aquino (1998) também está relacionada ao rendimento escolar dos alunos e o fracasso no desempenho e rendimento leva a criança a investir muito em suas tarefas escolares e a desinteressar pela escola.

Junto a alunos com comportamento indisciplinar em sala de aula, Antunes (2017) faz um alerta acerca da atitude do professor que auxilia no controle do problema: possibilitar que a aquisição do conhecimento seja desenvolvida de modo democrático, nunca centrado no autoritarismo, pressão que interfere na autoestima do aluno, é preciso ações de enfrentamento à indisciplina, criar limites e resgatar o respeito. Essa estratégia deve também contribuir com a questão da dificuldade de aprendizagem que aluno apresenta em função do seu comportamento indisciplinado.

Mas, para saber se as dificuldades do aluno decorrem de seu comportamento indisciplinar que atrapalha a aprendizagem ou se decorrem da aprendizagem que compromete seu comportamento, a análise dos professores aponta:

P1 Regente: A escola sofre reflexos do meio em que está inserida. O problema disciplinar é, frequentemente, repercutido nos conflitos da família e do meio social. Por essa razão deve-se investigar a origem do problema para tentar saná-lo.

P2 ER: Sim, na maioria das vezes. As pessoas da família influenciam muito o comportamento, os pais são os primeiros educadores. Essas influências dos que, quotidianamente, tratam com os alunos refletem nos atos praticados por eles. A ação da família começa desde o berço, muito antes da escola. Tendo essa grande importância a ação familiar na tarefa educativa, reconhecida pela escola, nela impõe-se uma íntima colaboração que deverá significar ajuda mútua na consecução do ideal educativo.

P3 EF: Ambos.

Essas colocações como abordar o aluno no ato, ou seja, cometendo indisciplina, na concepção de Antunes (2017) mostram a importância do professor saber que esse problema não se resolve apenas com o cumprir as regras, exige a reflexão acerca de sua origem, ou seja, se decorre de uma didática desinteressante, da postura autoritária ou se está relacionada a falta de uma dinâmica na sala de aula.

Estudos indicam que as dificuldades de assimilação e desenvolvimento da aprendizagem, ressalta Aquino (1998) podem estar associadas aos problemas comportamentais em sala de aula, além disso, a maioria dos professores atribuem indisciplina escolar como culpa da educação que a criança recebe da família, eliminando a sua responsabilidade e participação nesse processo e transfere o problema para outra esfera, como ficou subtendido na narrativa do P2 ER.

Como enfatiza Alves (2006, p. 19) afirma “ninguém nasce predestinado a ser disciplinado ou indisciplinado. Alunos indisciplinados atormentam os professores e estes se preocupam apenas em transmitir os conteúdos e não em formar o cidadão para o futuro [...]”.

É interessante, como os docentes correlacionam a família nesse processo, sendo coerente com a concepção de La Taille (1998, p. 22) ao enfatizar que a indisciplina não se deve essencialmente a “falhas” psicopedagógicas, pois está em jogo o lugar que a escola ocupa hoje na sociedade, o lugar que a criança e o jovem ocupam, o lugar que a moral ocupa”.

Mas, existem meios com praticidade que auxiliam minimizar a indisciplina em sala de aula e/ou controlar a rebeldia dos alunos, como destacaram os professores em suas argumentações:

P1 Regente: Metodologia diversificada: trabalho efetivo em sala de aula. - Pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (crianças são sujeitos de direito) e art. 5º, Inciso I da Constituição Federal/88 (igualdade entre homens e mulheres, independentemente da idade, em direitos e obrigações) sendo as crianças e adolescentes também são sujeitos dos mesmos direitos e deveres e o primeiro deles é respeitar os direitos do próximo. Enfim: se formos justos, dar oportunidade de apresentar sua versão dos fatos e comprovada a infração e avisar que está recendo sansão disciplinar, dentro de um procedimento sério, acompanhado pelos pais/responsável as chances de alcançar os objetivos serão maiores, que se espera sejam eminentemente pedagógicos [...].

P2 ER: Sim, existem métodos e acredito que o correto seja buscar sanar e/ou equilibrar a indisciplina incentivando a cooperação, ou seja, esforçar para construir um clima escolar de qualidade no qual os estudantes sejam respeitados e aprendam a respeitar, traz recompensar: comportamento adequado porque todos têm consciência de seu papel na sala de aula e não por meio de castigos. Professores e gestores são vistos como figuras de autoridade moral e intelectual, capazes de negociações justas com os alunos, nunca autoritárias.

P3 EF: Para diminuir a indisciplina em sala de aula costumo fazer combinados antes do início das aulas, isto estimula a melhor participação dos alunos. A escola também faz.

As inquietações apresentadas pelos P1 R, P2 ER e P3 EF são contempladas em ações estratégicas que auxiliam a controlar, orientar e prevenir a indisciplina

em sala de aula, independentemente de ter origem comportamental ou não, Antunes (2017) apresenta algumas estratégias centradas em iniciativas que partem do professor: ser pontual com seus compromissos, o atraso é precedente que causa euforia, agitação, que acelera a passagem de conteúdo e reflete em perda de tempo em trabalhar a calma e buscar a disciplina; não fixar os olhos somente na lousa ao ministrar o conteúdo, mas estabelecer relação com os alunos, com toda a turma; manter a organização da sala de aula, assentos definidos e promover alterações em períodos intercalados ajuda a controlar a desordem que os alunos podem causar; com clareza e objetividade orientar a atividade, esclarecer dúvidas apresentadas pela turma gera segurança e autoconhecimento relacionado ao que o professor deseja alcançar.

A questão do direito e igualdade citada pelo P1 Regente encontra respaldo nas palavras de Mendes e Gomes (2010, p. 7) “trabalha a ética e a moral na educação vivendo-as, demonstrando-as aos alunos através dos nossos atos, postura, atitudes e valores nos quais acreditamos. Não se ensina moral e ética, vivencia-se”.

A pré-disposição do professor em minimizar e buscar alternativas para o problema é importante, assim como adotar métodos inovadores e modernos, mesmo se contradizendo quando se posiciona a favor da prática do silêncio. Esse resultado é consoante com a literatura de Pereira (2009, p. 24) ao afirmar que o comportamento “indisciplinar tem ligação com a ineficiência da prática pedagógica, currículos problemáticos e metodologias que subestimam a capacidade dos alunos, excesso de cobrança de postura [...]”.

O P2 ER relaciona como meio prático de controlar a indisciplina em sala de aula a recompensas que vão influenciar no comportamento. Aquino (1996), a criança, quase que obrigatoriamente aprenderá as novas regras da organização e terá de se comportar de acordo com as determinações dessas regras. Como o ser humano apresenta características e comportamento diferentes não é todo aluno que vai contemplar essa expectativa e nem agir em conformidade com essa regra de recompensa.

Em se tratando de castigos, ao se considerar a indisciplina um sintoma do comportamento individual tem, segundo Guirado (1997, p. 57), relação com o poder disciplinar se caracteriza através “da vigilância, sanção normalizadora e a combinação desses dois elementos através do exame, não há, portanto, necessidade de força bruta, castigos”, já que os comportamentos são registrados ou observados.

Mas, subtede-se que independentemente da idade, a questão de ética e moral é muito subjetiva e a criança não a concebe como as pessoas adultas, o que não significa não saber o que é certo ou errado, principalmente quando se viver na era da informação, com amplo acesso aos meios de comunicação que a tecnologia proporciona. É possível envolver o aluno indisciplinado no processo de ensino: como enfrentar esse desafio; se for indisciplinado não é envolvido na rotina; o que é enfrentar esse desafio? Na opinião dos professores:

P1 Regente: É possível e necessário, não existe regra, nem manual, é tarefa complicada e requer persistência. Estabelecer um combinado e algumas regras logo no início do ano letivo ajuda. Não há fórmula pronta de como lidar com alunos indisciplinados, desinteressados ou desobedientes, cada caso é um caso, o que funciona para um, pode não se aplicar ao outro.

P2 ER: Sim, é possível. A ação punitiva tende a piorar a situação, os alunos acabam se sentindo revoltados e incentivados a desobedecer ainda mais. Por estarem em período de desenvolvimento moral e social precisam saber e serem lembradas sobre regras de convívio de cada ambiente. Para cada atividade desenvolvida, uma tabela de recompensa por boas maneiras pode incentivar o aluno a participar e melhor, ter boas práticas durante a atividade. Os alunos perdem a atenção ou ficam desmotivados quando percebem que a aula não está interessante ou atraente, é preciso envolvê-los em atividades de descontração [...].

P3 EF: Não é fácil envolver o aluno indisciplinado no contexto das atividades escolares, porém, nas minhas aulas, por serem prazerosas, costumo combinar e cumprir, o que facilita a inserção do aluno.

Os professores consideram ser possível inserir o aluno indisciplinado no processo de ensino, além de ser necessário e isto é possível como destaca Tognetta e Vinha (2012, p. 3) se tomar a “prática, uma estratégia bem-sucedida para enfrentar e/ou reduzir a violência e indisciplinada, desde que a gestão escolar seja comprometida com a formação de seus docentes e com o cotidiano de sua comunidade [...]”.

Em relação a castigos Parrat-Dayan (2012, p. 18), lembra que a questão da indisciplinada “faz alusão à sanção e o castigo impostos quando não se obedece a regra. Portanto, o conceito de disciplina está relacionado com a existência de regra”, mas nas entrelinhas entende-se que esse não é o melhor caminho, como destacou em sua narrativa o P2 ER.

É importante destacar, de acordo com as falas dos professores que escola: não atrativa, autoritária, professores despreparados, insuficiente, ausência de motivação levam ao comportamento indisciplinar do aluno. O trabalho mais importante que o professor precisa desenvolver juntos aos alunos é a motivação. No entanto, Aquino (1998) aponta a necessidade de desenvolver um processo que regule das relações pedagógicas que tenha em perspectiva inovações em termos de modelo em substituição aos métodos retrógrados tanto de ensinar quanto trabalhar a indisciplinada.

Para Antunes (2017) envolver o aluno indisciplinado representa possibilidades de mudanças de comportamento e de clima em sala de aula, sem isolar a indisciplinada dos demais problemas que atingem as instituições de ensino porque ela é um sintoma produzido pela própria escola, se levado em conta o conteúdo e/ou trabalho em sala de aula.

É importante frisar que o aluno é a intercessão que pertence à escola e família - e que numa interligação constroem o indivíduo concretizando sua formação. À escola cabe passar a educação formal, sistematizada; à família compete a educação geral, informal e assistemática. Mas, Como a metodologia de trabalho incentiva os alunos a manter a disciplina em sala de aula, organização para minimizar ou buscar resolver o problema? Em suas narrativas os professores destacaram:

P1 Regente: Combater o foco da indisciplina usando metodologia diversificada para desenvolver um trabalho efetivo em sala de aula.

P2 ER: Em relação as séries do primário decido regras mais importantes para transformar a sala de aula em um ambiente seguro e divertido. Elas guiarão o comportamento em diversas circunstâncias para que não seja necessário criar regras muito mais específicas. Desenvolver aulas atrativas, pois aluno concentrado não tem tempo para ser indisciplinado.

P3 EF: Com aulas prazerosas que estimulam a participação em conjunto, buscando destacar aquele que a completa, de forma disciplinar e respeitosa.

Para os professores, a indisciplina pode ser equilibrada a partir de metodologia diversificada que leva um trabalho efetivo em sala de aula, cooperação e fazer combinados antes do início das aulas. Piaget (1994, p. 31) destaca que “[...] a inserção da criança num meio de iguais, onde ocorre a cooperação, a reciprocidade, mais do que a coerção e o respeito unilateral”.

Aquino (1998) complementa que o comportamento indisciplinar do aluno é uma tortura para o professor que preocupado com a sua condição de simples transmissor de conteúdos e distanciamento da sua função de formar o cidadão, falta de condições para controlar esses alunos e/ou os problemas oriundos de uma sala de aula, relaxam de deixa que a bagunça aconteça.

A indisciplina escolar é uma questão que afeta toda a escola. Como a equipe escolar trabalha alunos com indisciplina escolar, há orientador ou conselheiro pedagógico, como a escola aborda e trata esses alunos e quem executa esse trabalho?

P1 Regente: O trabalho é conjunto e busca resgatar a ordem disciplinar e a dignidade do educando, não tenha um orientador disciplina, a pedagoga contribui nessa tarefa de comunicação com os alunos.

P2 ER: Buscando entender o contexto em que eles vivem e estabelecer uma relação e comunicação com ele e a família, professor. Aulas

dinâmicas e diversificadas, atividades práticas e coletivas, pois se tornam métodos que evitam distrações e possibilitam manter o foco do aluno no professor.

P3 EF: A minha escola costuma-se conversar o máximo possível com o aluno e a família.

Trabalho conjunto, entendimento do contexto em que os alunos vivem e diálogo para os professores pesquisados representam o trabalho da escola em relação a indisciplina, mas Aquino (1998, p. 40) destaca que para a escola, equipe pedagógica e professores a “indisciplina seria, talvez, o inimigo número um do educador atual, o manejo das correntes teóricas não conseguem propor imediatamente pois se trata de algo que ultrapassa o âmbito estritamente didático pedagógico, imprevisto ou até insuspeito no ideário das diferentes teóricas pedagógicas”.

Corroborando com esse entendimento, Antunes (2017) acrescenta que além dessas ações destinadas a trabalhar a indisciplina em sala de aula, o professor também pode proporcionar ao aluno com este tipo de comportamento um tratamento diferenciado, como por exemplo, estabelecer um diálogo desprovido de punição, mas claramente revelando o interesse em ajudar mudar as atitudes.

A conversa com a família, destacada pelo P3 EF é convergente com o entendimento de Chraim (2009, p. 45), ao enfatizar que a família precisa entender que “a aprendizagem começa na base familiar, os pais formam o caráter, valores, respeito pelas leis, hierarquia; agora, é a vida escolar que vai complementar esse crescimento, ao informar, transmitir conhecimentos, reforçando as responsabilidades sociais [...]”.

No caso da indisciplina e a rotina do dia-a-dia escolar, La Taille (1998), em sua análise é favorável que se fortaleça a aprendizagem e relação que ela estabelece com o saber por entender que a ação pedagógica no processo de construção de conhecimento não precisa ser silenciada, nem o professor ser exaltado à condição de detentor do saber.

Os professores foram questionados como trabalham a indisciplina escolar com os alunos e quais encaminhamentos, ao que responderam:

P1 Regente: Integrando esse aluno e tornando-o um colaborador, ajudante, dando responsabilidade para que se sinta útil no ambiente escolar.

P2 ER: Utiliza-se como método de tratamento o incentivo a cooperação, quando os alunos entendem que seu comportamento influencia no desempenho dos colegas e criam uma cultura de cooperação, questões disciplinares tendem a melhorar. Quando enxergam o professor como parceiro do processo de obtenção do conhecimento e vilão, a relação melhora e o impacto na sala de aula é positivo. Quanto o encaminhamento, casos de complexidade são levados ao setor pedagógico, a utilização da pedagogia afetiva é uma alternativa para lidar com a indisciplina a, pois valoriza a relação aluno-professor.

P3 EF: Tento resolver em minhas aulas, como professor de educação física e geralmente os alunos gostam dessa disciplina, consigo chamar a atenção de maneira que dê resultado.

Para os três professores atuar junto ao aluno indisciplinado em sala de aula requer a iniciativa de torná-lo um agente colaborador da aula, explorar métodos que estimulem a cooperação e apresentar uma aula atrativa.

Antunes (2017) respalda esses entendimentos ao destacar que os traços que tem relação com a indisciplina estão associados à etapa de evolução em que o aluno se encontra e, assim, manifestar agressividade, inquietação, comportamento que, em princípio se caracteriza como normais da idade, mas que devem ser minuciosamente observados e analisados.

O professor coordena o processo educativo e com meios fundamentados na autoridade democrática para criar, com os alunos espaços, pedagógicos interessantes e motivadores. Para isso, é preciso estabelecer uma boa comunicação necessária para que a aprendizagem. Aquino (1996) descreve que de acordo

com os docentes as práticas de ensino são comprometidas, em diversos casos, através da má conduta comportamental manifestada pelos alunos. Um estudante disciplinado não é aquele que fica em total silêncio, sem expor-se no espaço onde se busca a aprendizagem.

Quando não ocorre uma boa relação entre aluno e professor, na concepção de Justo (2010, p. 35) “esse cenário se deve ao fato de a instituição de ensino se espelhar nos problemas e tensões das de cunho econômico, social, político, emocional e afetivo [...]”.

Muitos fatores estão associados à indisciplina escolar e buscou-se saber dos professores se os pais são notificados sobre o comportamento indisciplinado do aluno, concorda que a indisciplina é reflexo dos problemas que a família possui e por quê?

P1 Regente: Não se faz esse trabalho sozinho, sem a parceria escola-família. Toda vez que o aluno ultrapassa seus limites é advertido por três vezes e se persistir os pais são convidados a se apresentarem na escola para uma conversa e estabelecer compromissos.

P2 ER: Sim, os pais serão notificados sobre o comportamento indisciplinado do aluno a depender do nível de indisciplina, todas as situações são informadas e acompanhadas pelo setor pedagógico.

P3 EF: Nem sempre a indisciplina reflete o que o aluno passa em casa, porém pode ter relação. As vezes falta de limite, em outras, apenas um comportamento inadequado apresentado em sala de aula em contato com crianças que levam a isso.

Nessa discussão, além de os professores destacarem que notificam a família sobre o comportamento indisciplinar do aluno em sala de aula e tomar as medidas cabíveis em se tratando de orientar o aluno, o ponto central da concepção dos docentes faz referência à falta de limite dos alunos. Para Aquino (1996), a relação escola-família é um envolvimento necessário e pode significar uma educação bem sucedida, pois a escola não é o único ambiente no qual a criança aprende só na escola. A escola possibilita a criança a aprender, e essa aprendizagem precisa

ser estimulada e dispor de um ambiente favorável, na família a criança adquire modelos de comportamentos que acabam levando para a sala de aula. A escola, a família e os professores almejam que criança faça silêncio e nele permaneça.

Esse pensamento reflete a teoria de Paula e Silva; Silva e Salles (2012) de que no ambiente escolar, o comportamento indisciplinado do aluno tem relação com a falta de limite e é uma questão preocupante e envolve envolver pais, familiares, escola, comunidade e a sociedade no sentido de buscar alternativas.

Outro autor que reforça esse entendimento, ou seja, a falta de limites, é Antunes (2017, p. 25) ponderando que “ensinar não é fácil e educar mais difícil ainda; não ensina e não educa quem não define limites, e não constrói democraticamente as linhas do que é e do que não é permitido [...]”.

Com base nas narrativas dos professores ficou evidente que o lugar de destaque na sala de aula pertence ao professor, um meio de exposição para toda a turma e de acompanhamento de sua trajetória terá uma visão ampla dos alunos e dos movimentos que eles, por ventura, possam fazer. Para Vasconcellos, a não manifestação do aluno que não consegue se desenvolver na escola ou com comportamentos inadequados são considerados por professores atitudes indisciplinadas.

Como destaca Aquino (1998), em toda parte e em qualquer relação existe uma fonte de poder que controla os atos de rebeldia, contestação ou disciplina e na maioria dos casos esse controle é exercido através de penalizações, tais como tempo, tarefas, modo de ser da criança, conversação em sala de aula, cuidados com o corpo da criança e sexualidade.

Como o ser humano apresenta características e comportamento diferentes, não é todo aluno que ao chegar à escola apresenta o comportamento esperado e em conformidade com as regras. Assim, em função deste comportamento, passa a ser visto como um aluno indisciplinado. Impossibilitada de colocar em prática um processo de socialização comportamental, a escola acaba possibilitando ao aluno ser indisciplinado.

4 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar como a indisciplina escolar é compreendida por professores do 5º ano da EMEIEF “São Paulo”, do município de Presidente Kennedy-ES. Observou-se que no ambiente escolar é preciso considerar a indisciplina uma questão a ser pensada como uma construção social se dá por meio da interação entre professor e aluno. Mas, para outros profissionais da educação, o comportamento indisciplinado do aluno em sala de aula ou na escola pode estar relacionado com a personalidade do aluno, indicando que apenas o aluno tem responsabilidade sobre seus atos indisciplinados. Esse cenário leva ao entendimento de que a expressão de indisciplina tem relação com fatores internos (condições de ensino, currículo, características do aluno) ou externos à escola (violência social, a influência da mídia e o ambiente familiar da criança).

Observar o panorama da indisciplina na perspectiva de compreender como os professores do 5º ano do ensino fundamental da Escola do Campo EMEIF “São Paulo” do município de Presidente Kennedy-ES a entendem evidenciou que o processo de educar fundamentado na decisão e responsabilidade expõe questões importantes que envolvem a escola, família e professores. E por mais que o professor seja o portador do poder do conhecimento e reconhecido que enquanto profissional da educação não possui o domínio e o controle total do comportamento do aluno.

Ao relacionar a compreensão dos professores com a literatura e correlacionar com as concepções teóricas destacadas nesta proposta pondera-se que no caso da indisciplina é necessário levar em conta os meios de abordagens, as metodologias de ensino, a relação com o aluno, os combinados, o tratamento diferenciado não diminui a dificuldade de entendimento da postura e comportamento rebelde, ora agressivo e, sistematicamente, indisciplinado. Para os profissionais comprometidos em ir além de apenas desempenhar seu papel, a indisciplina na escola é vista como um dos fatores que geram vários tipos de dificuldades na aprendizagem do aluno, nas atividades em sala de aula e também para a escola, a torna mais um desafio.

Ao Verificar junto aos professores quais questões vivenciadas na rotina escolar são propensas a indisciplina escolar, a pesquisa e os resultados obtidos com o Grupo Focal na verificação de como os professores lidam com a disciplina escolar, correlacionando-os com a concepções teóricas e as próprias vivências mostrou que os professores, apesar de conscientes do problema e expectativas em relação a uma solução em alguns pontos se mostram perdidos, desorientados pois não possuem autonomia para, única exclusivamente solucionar a questão sem que a escola, família e alunos estejam comprometidos em promover mudanças e rever suas posturas.

Ao verificar como professores do 5º ano do Ensino Fundamental lidam com a disciplina escolar, as narrativas mostraram que os profissionais demonstram coerência em seus conceitos formulados de indisciplina, mas centrando nos conceitos já destacados na literatura, sem inovação, mas parafraseando nos aspectos mais óbvios do tema. Mesmo assim, não se pode negar que existe uma demanda a ser assistida e que a família deve ser parceira da escola e dos professores.

Este estudo abriu um espaço de reflexão sobre questões de disciplina e indisciplina. Mas não se pode ignorar que a falta de qualidade na educação, acompanhamento da família e formação dos professores influenciam na construção e prática da indisciplina do aluno na escola. Nesse sentido, foi elaborado um ebook, em formato de cartilha sobre a indisciplina escolar em sala de aula, sem a pretensão de ser um guia didático pedagógico, mas sim uma fonte de pesquisa, com ilustrações e textos que mostram como esses profissionais entendem, trabalham o processo de ensino dos alunos com comportamento indisciplinado.

A disciplina tem a ver com respeito aos colegas e ao professor e comportamento adequado em sala de aula; indisciplina é o comportamento inadequado e contrário a regras e normas estabelecidas para a harmonia das relações sociais e escolares. A indisciplina evidencia a existência de conflito entre valores e ideologias e compromete a criança na escola e na sociedade. É bom destacar que muitas crianças chegam à escola portando indisciplina de casa e que a disciplina consiste em comportamento e atitudes adequadas na vida, escola ou na sociedade.

Diante da realidade exposta, este estudo espera:

- Contribuir para uma reflexão e análise mais profunda acerca da escola na atual conjuntura, de modo que possa permitir que os alunos se posicionem em relação a indisciplina escolar, incluindo-os no processo de discussão das práticas profissionais do professor para, assim, auxiliar e melhorar a aprendizagem dos alunos indisciplinados;

- Contribuir, a partir da literatura e dos resultados, com o aperfeiçoamento das competências profissionais e estimular a busca de ações que possibilitem construir um ambiente saudável dentro da sala de aula capaz de sustentar a boa relação pedagógica, com menos indisciplina e mais harmonia;

- Incentivar a busca de mecanismos que possibilitem à escola concretizar a educação como prática da liberdade, alcançar a autonomia e a autodisciplina.

Essa pesquisa resultou na produção de um produto educativo com o título 'Indisciplina Escolar' é composto de 25 páginas, elaborado no formato retrato. A proposta de replicar os resultados obtidos com o estudo de caso tem por objetivo mostrar a importância de professores e a família conhecerem melhor o problema da indisciplina na escola, especificamente em sala de aula e que outros docentes tenham conhecimento das possibilidades, ações e estratégias que auxiliam os profissionais da Escola do Campo EMEIEF "São Paulo" da rede municipal de Presidente Kennedy-ES a trabalhar essa questão com seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, C.M.S.D. **(In)disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar.** Ilhéus-BA: Editus, 2006.

AQUINO, J.G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24, n.2, jul/dez, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid. Acesso em jan. 2021.

ANTUNES, C. Professor bonzinho = aluno difícil: a questão da indisciplina em sala de aula. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

CHARAIM, A.M. **Família e escola: a arte de aprender para ensinar**. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2009.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 2002.

FERREIRA, E; OLIVEIRA, D.A. **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

GATTI, M.A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GUIRADO, M. Vértices da pesquisa em Psicologia Clínica. **Revista de Psicologia**. USP. São Paulo, v.8, 1997, p.143 – 155. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em dez. 2020.

JUSTO, J. S. (org.). **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 23-54.

LA TAILLE, Y. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1998.

OLIVEIRA, M.I. **A indisciplina escolar: determinações, consequências e ações**. Brasília: liber livro, 2005.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PEREIRA, M.A.S. **Indisciplina escolar: concepções dos professores relações com a formação docente**. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. (E. Lenardon, trad.). São Paulo São Paulo: Summus, 1994. (Trabalho original publicado em 1932)

PILETTI, C. **Didática Geral**. 10 ed. São Paulo: Ática, 1990.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY. **Dados do município**. 2021. Disponível em: <https://www.presidentekennedy.es.gov.br/>. Acesso em nov. 2021.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2008.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (org.) É possível superar a violência na escola? **Construindo caminhos pela formação moral**. São Paulo: Editora do Brasil, Faculdade de Educação/UNICAMP, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. Disciplina e indisciplina na escola. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 19, n. 112, p. 5-13, jul./ago., 2013.

APLICAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS JIBOIA E ORCI BATALHA EM PRESIDENTE KENNEDY/ES

Katia de Souza Merence

1. INTRODUÇÃO

Discutir a implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas é importante, considerando que a mesma foi criada para valorizar o legado africano e afro-brasileiro, bem como discutir um problema crucial que é o lugar social dos negros no Brasil e, conseqüentemente, discutir a questão do racismo e do preconceito na sociedade brasileira.

Para alcançarmos estes objetivos, iniciei abordando a importância da Lei Nº 10.639/2003, que determinou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nas escolas da rede pública e particular de ensino em todo território nacional, buscando evidenciar que a criação dessa constitui-se como um importante passo para que, por meio de conteúdos curriculares, seja incentivada a reflexão acerca de uma questão tão necessária, que é a construção a identidade dos remanescentes dos escravizados, negada e silenciada ao longo dos séculos. Questões de raça e etnia podem e devem ser trabalhadas por todos os educadores, objetivando mudanças futuras em comportamentos escolares que condenem a discriminação, o preconceito e o racismo.

Para tanto, realizei uma discussão sobre a implementação da escravidão no Brasil e ainda realizei uma discussão sobre a lei e a sua aplicabilidade nas escolas de Ensino Fundamental. Realizei, ainda, uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando como instrumento a entrevista semiestruturada com professores das escolas

Municipais de Ensino Fundamental Pluridocente Jiboia e Orci Batalha, localizadas no município de Presidente Kennedy/ES. Outra fonte de pesquisa foi a análise documental, na expectativa de captar elementos que me ajudasse a interpretar as observações obtidas no campo, buscando evidenciar de que forma esses professores têm implementado a aplicabilidade da referida lei junto aos estudantes. Espero que a partir dessa pesquisa, posso contribuir para importantes reflexões sobre a legislação e sua implementação nas escolas pesquisadas, bem como valorizar o legado africano e afro-brasileiro e entender a importância dessas culturas na formação do Brasil.

2. A LEI 10.639/2003

Em 2003, foi sancionada a Lei 10.639/2003, que determinou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas da rede pública e particular de ensino em todo território nacional. Um ano depois, em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, que instituem e regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A criação dessa lei não se deu ao acaso, ela é um reflexo de uma luta histórica dos movimentos sociais negros, que lutavam e lutam pela valorização do legado africano e afro-brasileiro na sociedade desde os tempos da escravidão. Como sabe-se, mesmo com o fim da escravidão, continuamos a ser uma sociedade discriminatória em relação aos negros e índios, condicionando o modo de agir e pensar do povo brasileiro.

A luta do movimento negro sempre foi constante, sendo um exemplo a criação da Frente Negra Brasileira em 1931, que foi um grupo que lutou pela garantia de direitos à cidadania dos negros, mas que foi calado em 1937 com a instalação de um governo autoritário, no Estado Novo. Mudar estruturas não é uma tarefa fácil. O surgimento da Lei 10.639/2003, no entanto, deu um novo alento àqueles que buscam uma sociedade mais igualitária, que se opõe à discriminação, ao preconceito e ao

racismo no Brasil. A criação da Secretaria Especial de Política e Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), que tem por finalidade a implementação de políticas voltadas para a promoção da igualdade racial e proteção a grupos étnicos discriminados, foi muito significativa em direção à busca da igualdade entre as diferentes etnias.

Sendo assim, esse trabalho objetiva verificar como os professores de História, Arte e Literatura aplicam os conteúdos propostos pela Lei 10.639/2003, no que concerne ao cumprimento da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em duas escolas públicas municipais de Presidente Kennedy/ES. Além disso, pretendemos identificar as principais dificuldades registradas pelos professores para trabalhar a Lei nº 10.639/2003 na EMEIF Jiboia e Orci Batalha em Presidente Kennedy/ES, além de conhecer os recursos e materiais didáticos escolhidos para mediar o conhecimento sobre os povos africanos/afro-brasileiros, tendo também grandes teóricos como base dialógica para este artigo.

A criação da citada Lei Nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9.394/96, determinando no Art. 26 que nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, quer sejam eles oficiais ou particulares, se tornava obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Ainda, no parágrafo primeiro desse artigo, definiu que o conteúdo programático incluiria o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política. Isso abriu uma importante brecha para transformações, no que se trata da valorização dessa etnia, buscando a igualdade entre todos os cidadãos brasileiros e, conseqüentemente, abrindo caminhos para o fim das discriminações. Além disso, no parágrafo segundo do Art. 26, apresenta que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial, nas áreas de Arte e Literatura e Histórias Brasileiras”. (BRASIL, 2003).

Analisar o que preceitua a Lei Nº 10.639/2003 é no meu entender, refletir sobre como se cristalizou na sociedade brasileira uma discriminação em relação aos africanos e afro-brasileiros, buscando compreender historicamente por que

eles ocupam as posições mais desprivilegiadas de nossa sociedade, vivendo em condições precárias, sem acesso à educação e, até mesmo, à saúde, sendo isso um reflexo da escravidão negra iniciada no território brasileiro durante o século XV.

Como espaço de desenvolvimento da educação formal (que acontece em ambientes estruturados de educação, implantada no Projeto Político-Pedagógico de uma determinada instituição de ensino e regimentada pela Lei Federal, baseada na troca de conhecimentos entre os sujeitos de forma coletiva), a escola pode ser vista como um ambiente de contradições e conflitos, complementando a manutenção de relações interpessoais desiguais e estabelecendo um mecanismo de formação de relações interpessoais democráticas com base no respeito à diversidade. Devido a isso, a lei aqui analisada deve nortear as práticas pedagógicas e políticas nas instituições de ensino, para que possa dar espaço visível ao conhecimento desenvolvido pela população negra, romper com um modelo etnocêntrico de educação, bem como aprimorar um tipo de educação onde as crianças e os jovens negros sejam capazes de se sentirem pertencentes.

Apesar de ter sido criada em 2003, há um questionamento sobre a Lei 10.639 estar sendo realmente cumprida e como a sua efetivação nas escolas brasileiras vem ocorrendo na prática. Além disso, como o conteúdo proposto na lei está sendo trabalhado junto aos estudantes? Será que os professores estão preparados para tornarem exequível o que propõe esta lei? Quais as dificuldades dos professores em tornarem realidade o previsto na lei?

Para que posso responder a estas questões geradoras, desenvolveu-se uma pesquisa sobre a aplicabilidade da lei em duas escolas públicas de Ensino Fundamental I, Jiboia e Orci Batalha, ambas localizadas numa comunidade quilombola da zona rural do Município de Presidente Kennedy/ES. Nesse sentido, estabelecemos a seguinte problemática: Como tem se dado a aplicação da Lei 10.639/2003 no município de Presidente Kennedy/ES, na visão dos professores de História, Arte e Literatura?

O fator que contribuiu para a realização desse estudo é experiência da mes-tranda como docente da rede pública municipal nessas escolas e sempre via a di-

ficuldade de implementação da Lei nessas escolas. Era comum ouvir dos colegas de magistério a frustração em não conseguirem efetivamente colocar em prática o proposto na lei. Por fim, destacamos ainda, que não existem trabalhos no município de Presidente Kennedy acerca desta temática, o que torna este trabalho original e acredita-se que, assim, é possível contribuir com a educação ao refletir-se sobre a situação da aplicabilidade da Lei Nº 10.639/2003.

Espero que a partir dessa pesquisa, haja contribuições para importantes reflexões sobre a lei e sua implementação nas escolas pesquisadas, assim como buscar valorização do legado africano e afro-brasileiro, entendendo a importância dessas culturas na formação da sociedade brasileira. Dessa forma, discutir a problemática do preconceito e do racismo em relação aos afrodescendentes em nossa sociedade é um caminho que viabiliza a empatia e humaniza as pessoas.

3. A ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL E A LEI 10.639/2003 E SUA APLICABILIDADE NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

A Lei 10.639/2003 atualmente regulamenta o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica em nosso país, sendo a principal ferramenta de luta contra o racismo dentro do espaço educativo. Essa lei é fruto das lutas históricas dos movimentos sociais que, conforme Santos (2011), estima uma educação de equidade racial, um desenvolvimento humano que gere valores não racistas. Pereira e Silva (2012) assinalam que os diversos estudos a respeito da discriminação no dia a dia escolar na década de 1980 e as afirmações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs nos anos 1990 cooperaram de forma direta ou indireta na concretização desses padrões legais que surgiram na década posterior.

Santos (2011) destaca, ainda, que a educação é uma ferramenta de luta, de combate ao pensamento discriminatório. Desse modo, as leis exibidas podem ser empregadas pelos professores das diversas disciplinas como ferramentas que permitem dissolver com a naturalização das representações da formação do Brasil.

Ainda de acordo com Santos (2011), a Lei 10.639/2003 mesmo sendo um instrumento jurídico importante, esta por si só, não garante a concretização de uma educação que elimine a discriminação e o preconceito, mas, sem dúvida, é indispensável para contribuir nesse processo.

O caminho para a implantação da temática que abrange o conhecimento da história da África e da cultura afro-brasileira ainda possui muitos impedimentos que necessitam ser vencidos.

Para D'Adesky (2001, p.89):

A escola deverá ser local de reflexão e não de omissão dos problemas sociais, deve ser reconhecida como um espaço discursivo onde a identidade discente é construída e reconstruída de maneira histórica e cultural, e deve ser um projeto de competência pedagógica baseada na constituição cultural.

Pode-se perceber, portanto, que a escola é considerada como um ambiente de conhecimento e de reconhecimento que, na essência das diferentes disciplinas e abordagens curriculares, o educando tem perspectiva de observar-se como arquiteto de sua própria história.

É importante ressaltar que, em relação ao ensino da história da África e da cultura afro-brasileira depois de 2003, ensina-se mais sobre a temática do que antes da lei. Entretanto, observa-se também que há um distanciamento daquilo que a legislação, a história e a cultura dos povos africanos concebem para o Brasil.

3.1. A realidade da aplicabilidade da Lei 10.639/2003 nas escolas brasileiras: o que nos fala a literatura

A finalidade principal da lei 10.639/2003 é desconstruir o preconceito étnico-racial através da educação. A lei atende às necessidades dos afrodescendentes e fornece orientações e respostas em termos de educação, no sentido de uma ação

positiva para reconhecer e valorizar sua história, cultura e identidade. Porém, discutir a respeito da Lei no ambiente escolar é um desafio, visto que muitos professores apresentam desinteresse e, não raro, um déficit de formação e leitura para aprofundar a temática em suas aulas, abordando como conteúdo simplesmente informativo.

Vasconcellos (2011) enfatiza que é importante considerarmos o currículo e o seu papel na escola, devendo considerar outros conteúdos e prosseguir com o Projeto Político-Pedagógico da escola como principal ferramenta. Nesse sentido, o currículo é um campo fértil, mas também um lugar de conflito e luta pelo poder. Constrói a história com ideias ocidentais, racionais e universalistas e legitima as visões do mundo e das pessoas.

Sendo assim, Santos e Lopes (1997, p. 29) também destacam: “[...] é necessário reconhecer a necessidade de o processo de interação cultural ser utilizado na escola como mecanismo de crítica e autocrítica às diferentes manifestações culturais”, ou seja, é na escola que o novo é descoberto, sendo de extrema importância obter um currículo que valorize todos os aspectos culturais, sobretudo os da comunidade negra.

Na sala de aula, alguns docentes ainda não estão preparados para lidar com questões relacionadas a lei estudada nesse artigo. Eles terão que aprender, reestruturar, compreender, estudar e, portanto, reformular conceitos e estabelecer novos paradigmas para explicar a vasta quantidade de informações e conhecimentos sobre a história e a cultura afro-brasileira (ONOFRE, 2014).

Nesse sentido, Munanga (2005, p. 15) também ressalta que “[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado”.

A implementação da Lei 10.639/03 continua sendo um desafio para os sistemas de ensino, educação básica e superior, gestores e professores e para a sociedade como um todo. Sua verdadeira eficácia virá quando todos, educadores e sociedade, perceberem que não alcançaremos a educação igualitária que almeja-

mos, a menos que nos libertemos dos preconceitos e discriminações que permanecem em nossas mentes, impedindo-nos de ver o outro e suas peculiaridades.

O papel da escola de forma democrática e comprometida é estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitam as diferenças e particularidades dos grupos e minorias. Portanto, a educação é fundamental no processo formativo de todos na sociedade e abre caminho para a expansão da cidadania nacional.

Conforme Macedo (2014), “[...] mudar os currículos escolares para simplesmente adequar às exigências legais não é a solução. A escola não pode ser simplesmente um espaço de reprodução de leis”. Isso quer dizer que a escola é um ambiente onde a desigualdade cultural encontra-se presente, mas também de formação para a cidadania, de maneira a estabelecer identidades individuais e coletivas diversificadas e não olhada com um estranhamento de diferenças ou embate cultural. Por isso, “a imposição das leis como uma ação afirmativa deve avançar para uma realidade cotidiana de igualdade e equidade” (MACEDO, 2014, p, 5).

Uma dificuldade muitas vezes encontrada para que haja a implementação da Lei na escola está na precária formação dos professores, bem como na falta de material didático. Para ser trabalhada na escola de forma apropriada, abordando as questões étnico-raciais, se faz necessário que o professor, gestor e toda a comunidade escolar tenha conhecimento dessa Lei e ainda momentos de reflexão e diálogo a respeito da questão racial.

Portanto, para que se efetive a Lei 10.639/03, se faz necessário garantir subsídios teóricos, práticos e metodológicos, permitindo lidar com a diversidade cultural na escola, onde todos os envolvidos desempenhem a função de agentes promotores de igualdade, dando conta dessa forma da demanda trazida na legislação.

A dificuldade de se trabalhar com temas que abordam a questão étnico-racial nas escolas ocorrem, na maioria das vezes, pela falta de conhecimento, ou até

mesmo, por preconceito que se encontra no subconsciente das pessoas. Gomes (2010, p. 7) discorre sobre este preconceito:

Temos hoje o desafio de enraizar a lei nas práticas pedagógicas e na gestão, tanto no sistema de ensino, nas secretarias estaduais e municipais, quanto nas escolas. A gente tem conseguido alcançar mais professores e professoras do que aqueles que estão nos órgãos de decisão e de poder. Muitas vezes você tem práticas com professores mobilizados dentro de uma determinada instituição escolar, mas as decisões que tomam para implementação das leis e diretrizes são vetadas, inviabilizadas, ou não recebem apoio e, quando você vai ver, tem uma implicação da gestão da escola, da coordenação pedagógica ou da gestão do sistema.

Para efetuar uma mudança de atitude em relação a esta questão, os educadores devem ver o ambiente educacional como um espaço de representação e aprendizagem multicultural, com o objetivo de desenvolver e manter relações sociais positivas, a fim de promover o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária em termos de direitos e cidadania.

É necessário discutir e explicar a importância e o cumprimento da Lei 10.639/03 a todos os docentes e, principalmente, aos gestores das instituições de ensino, a fim de desenvolver e construir uma nova perspectiva crítica sobre a educação, primando pela democratização do conhecimento, investindo em diversos saberes e mediando os conhecimentos dos educandos.

Portanto, analisando as teorias dos mais diversos estudiosos aqui apresentados, observa-se que é importante haver o estímulo por parte dos gestores escolares aos professores para a aplicação, de fato, da lei nos currículos. Orientar e conduzir os docentes, realizar reuniões de repasses de informações a fim de instruí-los e atentá-los sobre a importância de se trabalhar questões que deem visibilidade aos negros, não é somente mediação do conhecimento, mas também pagamento de uma pequena parcela da “dívida histórica” que a sociedade em geral possui.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

O universo da pesquisa foram os professores das escolas municipais de Ensino Fundamental Jiboia e Orci Batalha, localizadas no município de Presidente Kennedy/ES, totalizando seis sujeitos, sendo três docentes da escola Jiboia e três da escola Orci Batalha.

Como fonte de pesquisa, nos apropriamos de entrevista semiestruturada e de análise documental. Em relação às entrevistas, estas foram agendadas previamente por contato com a escola. Optamos por realizar as entrevistas diretamente no local de trabalho dos professores, em horário e dia definido pelos mesmos. Optamos ainda, gravar essas entrevistas, com autorização dos professores. As entrevistas foram transcritas apenas em relação ao que tinha ligação direta com a pesquisa, desprezando-se, portanto, falas que fugissem ao que era de interesse da pesquisa.

Em relação à análise documental, considerou-se o Projeto Político Pedagógico das escolas e orientações emanadas pela Secretaria de Educação Municipal de Presidente Kennedy/ES em relação a aplicação da Lei 10.639/2003.

Em relação a formação acadêmica dos professores, um é licenciado em Letras, Arte e Pedagogia, um tem formação em Pedagogia com Especialização em Arte na Educação e os outros quatro tem formação em Pedagogia. Portanto, todos os professores têm ensino superior, estando capacitados para trabalhar no Ensino Fundamental - Séries Iniciais.

Outra questão abordada foi em relação ao tempo de trabalho. De acordo com o gráfico a seguir, observa-se que 16% trabalham de 05 a 10 anos no Ensino Fundamental I, 17% de 10 a 15 anos de experiência nessa etapa da educação básica e 67% trabalham a mais de 15 anos. É no dia-a-dia da sala de aula que o professor constrói seu conhecimento e onde conhece os contextos, entrando em contato com temas importantes das diferentes áreas para formar a base do saber. Dessa forma, o tempo de serviço, mostra quanta experiência o professor tem, baseando em suas vivências.

Gráfico 1 - Tempo de Serviço



Fonte: Da autora, 2021

Os dados que encontrei na realidade da escola pesquisada estão em consonância com o que prevê a legislação brasileira a partir de 2006 (CAMARGO, 2013), que passou a exigir, conforme aprovado pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução nº 1, de 15 de maio, que o curso de graduação em Pedagogia fosse transformado em Licenciatura, passando a atribuir a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o Ensino Médio, na modalidade Normal (GOMES et al., 2018).

Ao questionar o conhecimento dos professores sobre a Lei n. 10.639/2003, todos os professores informaram que a conheciam e que procuram aplicá-la no contexto de suas disciplinas. Explicando-nos sobre o conhecimento da referida lei, esses nos relataram:

A lei 10.639/2003 altera a lei 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. (Professor A).

Essa lei veio para substituir a LDB, abrangendo a África e racismo dentro do contexto escolar. (Professor B)

A Lei veio para que se efetivasse a obrigatoriedade do ensino da cultura e história Africano/ Afro-brasileiro. (Professor C)

Ela veio para tornar obrigatório o ensino da história da cultura Afro dentro do estabelecimento de ensino. (Professor D)

A lei veio para assegurar o direito ao povo quilombola ao acesso a cultura do seu povo. (Professor E)

Ela veio para manter a cultura e acesso de maneira institucionalizada. (Professor F).

Por meio das respostas percebe-se que o conhecimento da Lei 10.639/2003 ainda é muito vago, sem fundamentação. Dessa forma, percebe-se a necessidade de o professor estudar a lei para que possa garantir uma nova compreensão e valorização da cultura afro-brasileira e compreendendo, assim, a diversidade cultural brasileira. Dessa forma, podemos dizer que alguns docentes ainda não estão preparados para lidar com questões relacionadas a lei. Eles terão que aprender reestruturar, compreender, estudar e, portanto, reformular conceitos e estabelecerem novos paradigmas para explicar a vasta quantidade de informações e conhecimentos sobre a história e a cultura afro-brasileira (ONOFRE, 2014).

Gráfico 2 - Formação sobre a Lei 10.639/2003



Fonte: Da autora, 2021

Compreendendo que falta informações dos professores sobre a aplicabilidade da referida Lei, perguntei se a Secretaria de Educação ou o Governo do Estado do Espírito Santo tem possibilitado a oferta de cursos de capacitação sobre o tema. Conforme pode ser verificado no gráfico 2, 43% dos professores já fizeram capacitação sobre a lei e 57%, entretanto, afirmam já ter feito por iniciativa própria, pois ainda não foi ofertado nada sobre tema pela Secretaria Municipal de

Educação. Eles relataram que essa capacitação foi muito importante, pois, a partir dessa, conseguiram trabalhar valores, as desigualdades sociais com mais propriedade, mostrando a importância do negro para nossa história.

Para Nóvoa (1992, p. 38),

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de construção permanente de uma nova identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência”.

Desse modo, é indispensável que a escola promova momentos de formação, onde possam discutir os documentos que fundamentam o currículo, ressaltando a importância de prever esses documentos no planejamento das aulas e não somente trabalhar em datas comemorativas, como era feito antigamente.

Quando perguntado qual o conhecimento que eles têm sobre a importância da lei para a educação, eles responderam da seguinte forma:

A lei é muito importante, pois através dela, podemos combater o racismo em nossa sociedade através da educação, visto que em nossa educação existe uma supervalorização da Cultura Afro-Brasileira. (professor A)

A lei 10.639/2003 altera a lei 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira (Professor B).

Veio para tornar obrigatório o ensino da história da cultura Afro dentro e fora da escola (Professor C).

Assegura o direito ao povo quilombola ao acesso a cultura do seu povo. Manter a cultura e acesso de maneira institucionalizada (Professor D).

A Lei veio para mostrar a importância do negro em nossa história (Professor E)

A lei mostra que o negro tem direitos como qualquer outra pessoa. Portanto, ela veio valorizar o negro (Professor F)

Cabe ressaltar que a escola não é a única, mais uma das instituições responsáveis pelo combate à desigualdade, visto que é partir dela que as relações sociais se ampliam.

Também foi perguntado como os professores trabalham os aspectos da lei em suas aulas. Dos seis professores, somente um professor relatou que trabalha a lei como abordagem pedagógica nas aulas, de acordo com o conteúdo. Os demais professores trabalham somente através de projetos durante o ano, contação de histórias e na semana da consciência negra.

Trabalho a lei em minhas aulas através de projetos de pesquisa e contação de história (Professor A)

Costumo trabalhar em minhas aulas a Cultura Afro-Brasileira com a formação da sociedade brasileira, e os costumes herdados dos negros em nossa sociedade até os dias de hoje. Para as aulas costumo utilizar imagens, fotografias, materiais intitulados, filmes, histórias contadas, oficinas artísticas e pesquisas (Professor B).

Trabalho com projetos durante o ano, na contação de histórias, nas representação das próprias identidade dos alunos, etc...(Professor C)

Trabalho na disciplina de história abordando o racismo e na semana da consciência negra (Professor D).

Nas aulas trabalho a igualdade com os alunos, racismos, desigualdades sociais (Professor E).

Procuro sempre trabalhar as desigualdades sociais, racismo, exclusão (professor F).

Fica evidente na fala dos professores a falta de conhecimentos de como trabalhar a Lei 10.639/2003 em sala de aula. Munanga (2005) adverte sobre a importância de o professor ter formação a respeito da questão social, visto que a

maioria dos professores inicia o trabalho em sala de aula sem ter conhecimento necessário a respeito da questão e, quando acontece algum problema, este é resolvido pelo bom senso do conhecimento cotidiano.

Mesmo com o relato dos docentes sobre a formação que já participaram sobre a referida Lei, reflete-se um despreparado. Assim, perguntei por que não trabalhavam a lei em todas as disciplinas como abordagem. Os mesmos relataram que os cursos realizados mostravam o que era o conteúdo da lei, mais não traziam formas de como se trabalhar nas disciplinas. Dessa forma, os professores relataram:

Achei que trabalhando a Lei como projeto já era suficiente para conscientização do aluno (Professor A).

Não trabalho a lei apenas na história, mais sim no português trazendo textos sobre racismo e desigualdades sociais. Também trago contos sobre as questões raciais. Procuro trazer a lei em todas as disciplinas de forma contextualizada (professor B).

Trabalho a Lei apenas quando tem algum projeto (Professor C).

Trabalho através de vídeos e quando se encaixa na disciplina de história. Também realizo trabalho com os alunos no dia da Consciência negra (Professor D).

Ao questionar sobre quais as dificuldades ou facilidades encontradas para haja o cumprimento da lei, a maioria dos professores falou que a maior dificuldade é a luta diária contra o racismo e as desigualdades sociais, porém todos da escola devem estar envolvidos e engajados nessa luta.

Outra questão abordada foi em relação à formação dos professores. Foi questionado se eles estudaram essa temática na formação acadêmica ou nos cursos de formação continuada. Todos falaram que tiveram acesso a essas informações, porém percebe-se a necessidade de ampliar as pesquisas e maior embasamento em relação à lei e sobre como ela deve ser trabalhada em sala de aula.

Quando questionado se os colegas de profissão trabalham a temática, os professores relataram que a maioria trabalha por meio de projetos ou com textos e atividades no dia da consciência negra.

Sim. Trabalham com folhas xerografadas e diálogo, porém o ensino ocorre, mas no período do dia 20 de novembro (Professor A)

A maioria apenas trabalha no dia 20 de novembro (Professor B)

Sim. Com projetos, texto explicativos, porém essa temática é mais focada na semana da consciência negra (professor C)

Sim, com projetos desenvolvidos pela escola (Professor D)

Sim, através projeto da Consciência Negra (Professor E).

Os dados coletados nas entrevistas deixam evidente a falta de conhecimento dos professores, sendo necessário à escola promover momentos de discussão sobre a Lei 10.639/2003, promovendo, dessa forma, uma formação continuada para, assim, trabalharem de forma correta, contemplando a lei em seu currículo, de modo que os alunos os alunos construam sua identidade respeitando a diversidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que a responsabilidade pela eliminação do racismo na sociedade brasileira não se limita à escola, como se ela fosse a única a cumprir tal papel. Deve-se promover, com base em leis e diretrizes, ações que culminem em uma discussão e no aprofundamento das demandas raciais, pois, assim como explanado no decorrer do texto, é na escola que muitas das vezes o racismo e o preconceito contra pessoas negras ganham maior força. O desrespeito disfarçado por “uma brincadeirinha” traz consequências graves para quem houve e remonta o retrocesso da sociedade.

A criação da Lei 10.639/2003 deu um importante passo para que, por meio de conteúdos curriculares, haja a possibilidade de reflexão acerca de um problema tão grave que é o de se construir identidades que foram negadas e silenciadas

ao longo dos séculos. Questões de raça e etnias podem e devem ser trabalhadas por todos os educadores, objetivando que num futuro próximo possamos estar mudando comportamentos escolares, para que haja combate à discriminação, ao preconceito, ao racismo. Dessa forma, os professores juntamente com toda comunidade escolar possuem o “poder” de transformar o mundo, de estimular o pensamento crítico para o bem, de rever situações que a própria sociedade criou por mera ignorância e contribuir para a criação de cidadãos humanos, empáticos, utilizando, sobretudo, os parâmetros legais que buscam a igualdade racial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.639/2003, 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003. Disponível em <https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003__incluso_no_curriculo_oficial_da_Historia_e_Cultura_Afrobrasileira.pdf> Acesso em 04 mar. 2021.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. A formação inicial de professores para os anos iniciais da escolaridade: o currículo como categoria central. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, p. 63-86, jan./jun. 2013

D'ADESKY, J. **Racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Implantação da lei 10.639 esbarra na gestão do sistema e das escolas. **Revista Nação Escola**, n.2 – NEN (Núcleo de Estudos Negros), Florianópolis-SC: ATILÊNDE, 2010.

MACEDO, João Heitor Silva. A implantação da Lei 10.639/03 como forma de inclusão social: uma etnografia da Lei. **Identidade**, São Leopoldo/RS. v. 19 n. 1, p. 32-43, jan./jun. 2014.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Supe-**

rando o racismo na escola. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2005. p. 15-20.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** Porto. Porto Editora. 2a edição. 1992.

OLIVEIRA, Sônia Terezinha Duarte de. **A Cultura afro no ensino fundamental: análise da aplicação da Lei 10.639/2003 no contexto das escolas municipais de Porto Alegre.** Monografia (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2012.

ONOFRE, Joel Alves. **A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola.** Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal da Bahia. 2014. 171 f. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18024/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20V.%20Final%20Joelson%20A%20Onofre.pdf>>. Acesso em 04 mar. 2021.

PEREIRA, M. M. SILVA, M. Percurso da lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania** , v. 01,.Pelotas/RS: UFPELJan./Dez. 2012, p. 01-12.

SANTOS, Lucíola de C. P; LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio (org.). **Currículo: questões atuais.** Campinas: Papirus, 1997.

SANTOS, R.E. A Lei 10.639 e o ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**, v. 7. n° 1, p. 4-24, Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo.** 3. ed. São Paulo: Libertad, 2011.

FATO OU FAKE – COMO LIDAR COM AS FAKE NEWS EM SALA DE AULA

Kêmeron Chagas dos Reis Almeida
Pablo Ornelas Rosa

1. INTRODUÇÃO

O mundo globalizado, principalmente este que emerge no século XXI através das plataformas digitais, nos expõe cada vez mais ao acesso à informação e comunicação mediadas por máquinas digitais que, com um simples clicar, nos permite acessar diferentes pessoas e lugares instantaneamente. Estamos a todos os momentos conectados a tudo e a todos, buscando dados sobre tudo e sobre todos. A alguns anos atrás, as pessoas só se informavam através do rádio e/ou televisão e, por muitas vezes à noite, pois era o momento que a maioria da população reservava para acompanhar os acontecimentos de sua cidade, estado e país, bem como de outras regiões do planeta. Isso sem falar naquela parcela populacional que tinha o hábito de ler as notícias em jornais impressos, uma realidade que não cabia em todos os contextos.

O fato é que hoje estamos muito próximos das informações, principalmente com a popularização da internet e, sobretudo, das plataformas digitais que emergem a partir da criação da chamada Web.2.0, utilizadas em aparelhos digitais, como smartphones, tablets, dentre outros, que, além de se tornarem acessíveis, também se tornaram portáteis. Não obstante, é importante destacar que a nossa proposta nesse momento não é adentrar no mérito de quem tem condições ou não de possuir alguma dessas ferramentas tecnológicas, embora seja certo que esses dispositivos de interação virtualizados se tornaram populares, permitindo com que a grande massa da população esteja conectada.

Diante disso, é possível compreender que as notícias circulam com muito mais rapidez e velocidade se comparado a alguns anos atrás, apesar de muitas de

suas informações serem passíveis de abarcarem mentiras, distorções sobre fatos e demais elementos que constituem aquilo que será apresentado como objeto desta pesquisa que trata da difusão de *fake news* nas escolas da rede pública de ensino do Município de Presidente Kennedy - ES. Esse fenômeno que só foi possível a partir da emergência da internet pode ser muito positivo para uma sociedade em vários aspectos, como, por exemplo, ao divulgar uma campanha de vacinação; ao noticiar tragédias, perigos com a violência; ao anunciar escândalos políticos, sejam eles na esfera municipal, estadual e/ou federal etc. Por outro lado, isso pode levar à ruína de outrem, quando acontece da referida notícia se tratar de uma mentira construída através da manipulação de dados e fatos.

No âmbito escolar, por sua vez, o aluno perpassa por toda educação básica adquirindo conhecimento sobre os variados componentes curriculares que a eles são preconizados, sempre com o objetivo de torna-lo um cidadão crítico, questionador pertencente a uma sociedade na qual o mesmo está inserido.

2. FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSOR E ALUNO

O fazer do professor em ambiente escolar é muito abrangente, uma vez que sua atuação é de extrema importância na formação crítica do aluno. O pensador Paulo Freire aponta, acerca deste fato, que o educador deve “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (1996, p. 13). Freire ainda afirma que é perceptível “[...] a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo [...]” (1996, p. 13).

Assim, entende-se que tal fator motivador deve ser algo que o professor deve levar permanentemente em sua bagagem, diligenciando para que o seu aluno caminhe de modo dinâmico e participativo, descobrindo-se como sujeito aprendente e transformador do espaço. Diante disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se apresenta como um regimento que norteará as ações educacionais, sendo utilizada como um importante documento elaborado por es-

pecialistas de todas as áreas do conhecimento, que corresponde às demandas do estudante, preparando-o para o futuro (BRASIL, 2017, p. 5).

Observa-se, então, que a BNCC afirma:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14)

Dessa forma, percebe-se a necessidade de formação ampla e global desse discente, que deve ser alguém realmente preocupado com o seu preparo, não somente enquanto em experiência como aluno de uma instituição de ensino superior, mas como um cidadão crítico, comprometido com o conhecimento e que está integrado a uma sociedade. É neste contexto que se afirma a urgente necessidade que esse profissional tem de desenvolver sua autonomia, sua criticidade, seu saber-fazer, a fim de conseguir lidar com um universo tão amplo e diversificado com tantas informações disponíveis nessa “era digital”.

Quanto a isso, vale afirmar que,

Considerando-se a escola o espaço onde acontece a intervenção pedagógica, e o professor mediador da formação do aluno, percebe-se a necessidade de se estabelecer um diálogo entre esses segmentos, objetivando adequar o conhecimento difundido no contexto escolar as práticas sociais. O professor deve atuar comprometido com essa difusão do conhecimento, mas sempre voltado à pesquisa, socializando suas buscas e experiências durante a prática educativa, para a melho-

ria da qualidade de ensino. Na realidade, o professor é consciente de como é importante sua atuação na formação de pensadores, contudo o programa curricular preestabelecido pela escola tem o propósito de preparar o aluno para ingressar numa universidade. Essa realidade é comum na educação brasileira. Com isso o professor não tem a liberdade ou o apoio para conduzir suas aulas, então o ensino volta-se para a transmissão de conteúdos e os alunos permanecem no papel de repetidores (OLIVEIRA, 2012, p. 2-3).

A partir do momento que esse educador aplica o que preconiza a BNCC, buscando elaborar suas práticas, precisamente com o objetivo de formar globalmente esse indivíduo que é seu aluno, a chance deste se tornar um cidadão que não se deixa levar por *fake news* é muito maior, principalmente quando há incentivo à pesquisa no âmbito escolar, uma vez que, conforme sugere Paulo Freire (1996, p. 14), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Assim, o fomento para a existência de um espírito investigador, questionador, que procura fazer e,

[...] Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 14)

Freire (1996) deixa em evidência que não há ensino sem que haja a pesquisa comprometida. Logo, a pesquisa deve ser ponto preponderante de estímulo desde o início da Educação Básica. É a partir desse viés que o educador insiste que a escola é o principal espaço em que o discente aprende a questionar, indagar, inquirir e reorganizar seus conceitos, inclusive acerca de sua existência. Quando essa formação ocorre de forma efetiva, esse aluno, ao se deparar com qualquer notícia, investigará a sua veracidade.

3. METODOLOGIA

Ao delimitar o assunto e construir os objetivos que envolvem a pesquisa bibliográfica, foi necessário procurar subsídios teóricos para potencializar a investigação proposta. É nesse sentido que Triviños (1987, p. 100) reconhece que o processo de avaliação do material bibliográfico ensinará ao pesquisador até onde outros investigadores têm chegado a seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar e o que ainda pode ser investigado. Pois para ele, o pesquisador,

Ao mesmo tempo, irá avaliando seus recursos humanos e materiais, as possibilidades de realização de seu trabalho, a utilidade que os resultados alcançados podem emprestar a determinada área do saber e da ação. (TRIVIÑOS, 1987, p.100)

Assim, o embasamento teórico oportunizou uma reflexão mais apurada da leitura de autores de livros e artigos, em que foi possível fazer um levantamento de informações a respeito da crescente onda de *fake news* que passou a se intensificar nas sociedades contemporâneas a partir da criação da Web 2.0, também conhecida como internet de plataforma, em que a importância de uma formação crítica dos alunos enquanto cidadãos se faz extremamente necessária no tempo presente. Com isso, pôde-se refletir sobre a importância de basear-se em fontes confiáveis para uma efetiva formação crítica pautada na verdade factual e objetiva ainda que tratada em termos genealógicos, conforme sugere a analítica foucaultiana, evitando então, que injustiças ganhem forças e causem terríveis transformações nefastas numa sociedade.

A pesquisa de campo foi realizada com professores da área de ciências humanas (história, geografia, sociologia e filosofia) da rede pública de ensino do município de Presidente Kennedy – ES, em que se primou cumprir as orientações éticas fazendo com que os participantes fossem identificados com as seguintes nomenclaturas Professor A, B, C, D, E, F, G, H, I e J. É válido ressaltar que não houve professor de filosofia participando da pesquisa. Diante disso, foi aplicado, então,

um questionário aos professores com uma série de perguntas ordenadas, apresentadas de diversas formas abertas, com o intuito de não envolver o encontro entre o pesquisador e os seus interlocutores (APÊNDICE A). O questionário foi preparado pelo aplicativo Google Formulários e enviado para os mesmos via WhatsApp, uma vez que estávamos vivendo uma pandemia do novo coronavírus que causou um impacto mundial, o que me impediu de aplicar o questionário presencialmente.

O material obtido a partir da pesquisa foi avaliado de forma qualitativa, com base na intersecção entre a Análise de Conteúdo - que, segundo Bardin “é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento”, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (1977, p.9) - somado à analítica genealógica foucaultiana - que procura compreender quais as forças que se apresentam nessa disputa agonística acerca das verdades proferidas nos espaços virtuais que acabam por incidir no espaço escolar, muitas vezes comprometendo o processo de ensino e aprendizagem. Não obstante, também é importante destacar que foram aplicadas entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B), uma vez que, esse tipo de entrevista é

em modo geral aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TRIVIÑOS, 1987, p.146)

A entrevista foi aplicada presencialmente, uma vez que, dos dez professores que responderam ao questionário pelo Google Formulários apenas três estiveram dispostos a participarem da entrevista. Marcamos um encontro em locais de fácil acesso tomando todas as medidas de segurança para evitarmos qualquer contato físico e uma possível infecção do vírus. A aplicação presencial da entrevista foi de grande importância por que deu para observar as reações do entrevistado em algumas perguntas e fazer inferências não planejadas previamente sobre determinadas perguntas, isso será fácil observar nos resultados e discussões.

Dessa forma através do questionário fechado e da entrevista semiestruturada podemos trabalhar melhor os dados obtidos com discussões mais amplas, investigando como o professor procede ao lidar com as *fake news* em sala de aula, buscando entender suas estratégias, bem como suas opiniões acerca de questões políticas e sociais. Sendo assim, foram selecionados aleatoriamente dois professores, dos acima supracitados, para participarem da entrevista semiestruturada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As análises aqui levantadas, sejam nas respostas dos questionários ou nas entrevistas realizadas, são baseadas numa análise de conteúdo. Mas o que seria essa análise de conteúdo? Segundo Bardin é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (1977, p.9).

Para o autor:

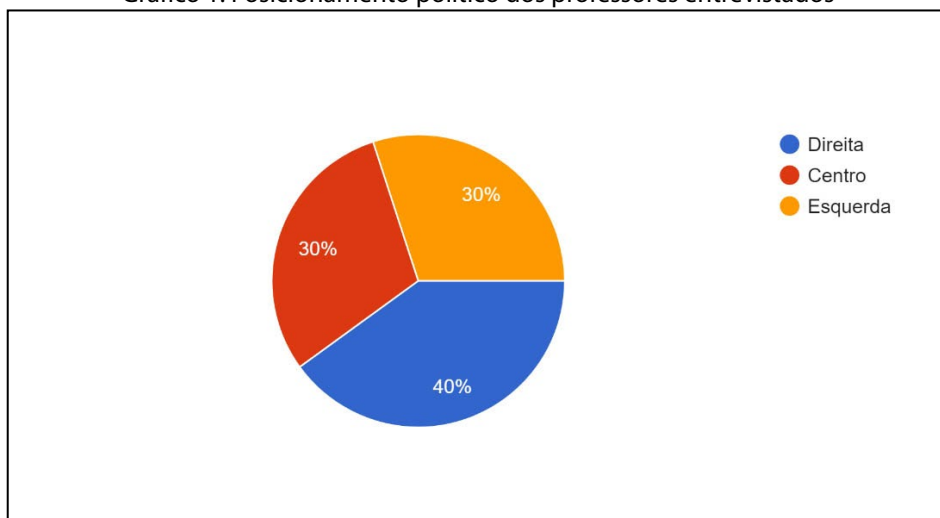
O factor comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extracção de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. (BARDIN, 1977, p.9)

Dessa forma, tentaremos buscar nas respostas analisadas de forma sutil elementos que nos fazem entender o perfil do entrevistado para que assim possamos compreender a constituição de sua subjetividade presente em seus discursos que fará concordar ou não com a hipótese de que esses profissionais da educação não orientam seus alunos de forma eficiente sobre como evitar cair em *fake news*, bem como não estimulam os mesmos a serem questionadores, críticos, pesquisadores o suficiente para que estes consigam diferenciar o que é fato do que é *fake* e vice e versa.

Iniciaremos levantando os dados obtidos no questionário (APÊNDICE A) realizado pelo Google Formulários. Dez professores da área de humanas da rede pública de ensino do município investigado responderam o formulário.

Para melhor análise das respostas, foi perguntado aos professores como os mesmos se reconhecem politicamente, sendo de direita, centro ou esquerda. Evidenciamos aqui, que embora os sujeitos dessa pesquisa sejam da área de humanas, 6 professores se autodeclararam de direita, ou seja a maioria, enquanto que os demais se dividem em 3 de esquerda e 3 de centro, conforme podemos observar no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1: Posicionamento político dos professores entrevistados

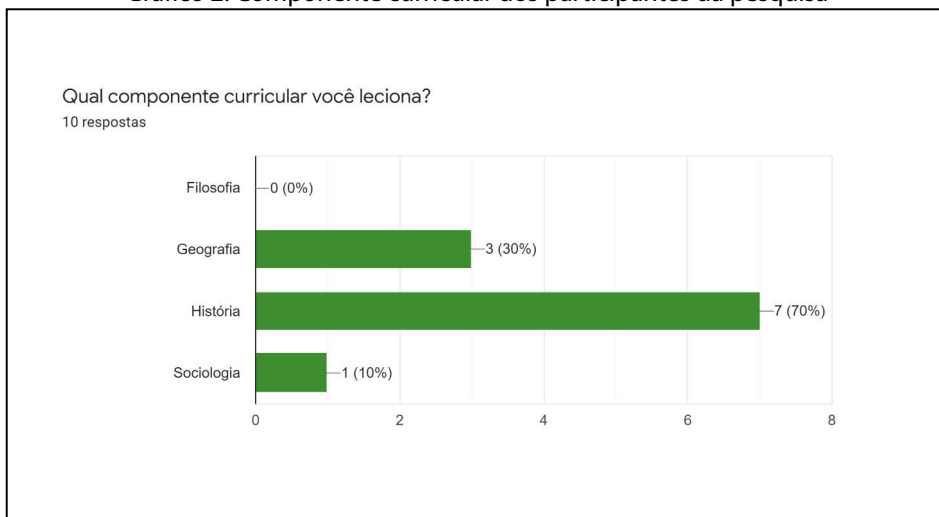


Fonte: Material elaborado pelo pesquisador (2021).

Dos 10 professores que responderam ao questionário, 4 são de direita, sendo 3 professores de história (sendo um desses também de sociologia) – Professor D, Professor E, Professor J e 1 professor de geografia – Professor F. Os 3 professores de centro são 2 professores de geografia – Professor A e Professor B e 1 professor de história – Professor H. Os 3 professores que restaram são de esquerda, sendo os 3 professores de história – Professor C, Professor G e Professor I.

Desses dez, 6 são professores de história, 3 são professores de geografia e 1 é professor de história e sociologia. Conforme podemos ver no Gráfico 2 à seguir:

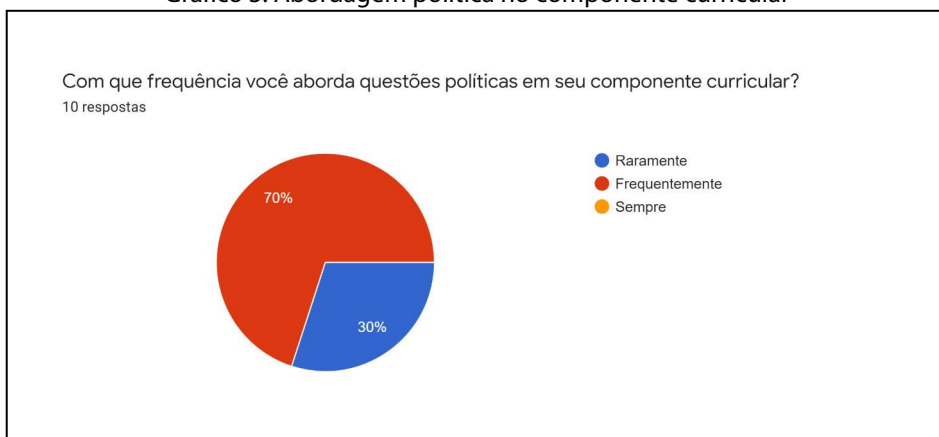
Gráfico 2: Componente curricular dos participantes da pesquisa



Fonte: Material elaborado pelo pesquisador (2021).

A fim de cumprir as orientações éticas previstas em trabalhos científicos como o que está sendo propostos nesta investigação, os participantes não serão identificados com os seus nomes reais, porém suas identificações se darão a partir das seguintes nomenclaturas Professor A, B, C, D, E, F, G, H, I e J. Sendo assim, iniciamos o questionário perguntando aos educadores analisados com que frequência aborda questões políticas em seu componente curricular. Diante deste questionamento, 7 professores responderam frequentemente e 3 responderam raramente.

Gráfico 3: Abordagem política no componente curricular

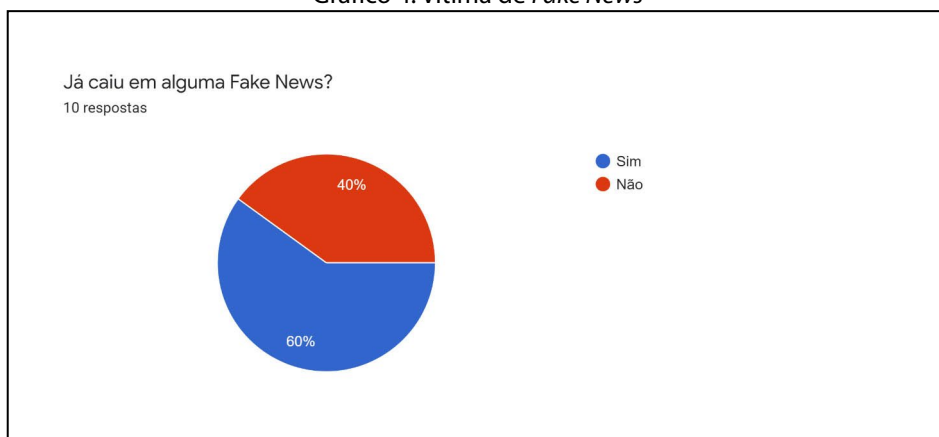


Fonte: Material elaborado pelo pesquisador (2021).

Em seguida os professores foram questionados sobre como eles definem as *fake news* e suas respostas foram similares, predominando como “mentiras políticas”, “mentiras divulgadas”, “notícias falsas” e “manipuladas pela mídia ou particulares”, outro ainda disse: “uma notícia falsa que pode trazer uma grande consequência”. Diante das respostas podemos compreender que todos entendem o significado de *fake news*, concordando com o conceito dado por Allcott e Gentzkow (2017) que diz que *fake news* são informações produzidas de forma inverossímil, que podem levar o leitor a considera-las verdadeiras, se não forem devidamente averiguadas.

A próxima pergunta indagou os docentes se eles já haviam caído em alguma *fake news* e em caso afirmativo, foi pedido que descrevessem qual a notícia falsa que haviam acreditado.

Gráfico 4: Vítima de *Fake News*



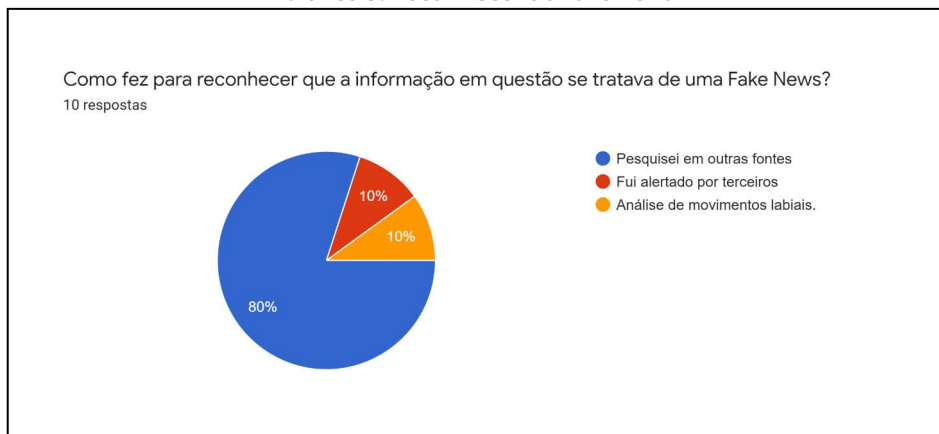
Fonte: Material elaborado pelo pesquisador (2021).

O curioso é que dos 10 professores entrevistados, 4 disseram que não haviam caído em *fake news*, porém 2 delas descreveram as *fake news* em que já caíram, entrando numa contradição. Afinal, como você responde que não havia caído em *fake news* e em seguida a descreve? Soa contraditório para o leitor. Ao analisar as respostas desses professores que entraram em contradição nos deparamos que enquanto um acreditou em uma pesquisa falsa, sem dar mais detalhes sobre que pesquisa seria essa, o outro professor relatou ter acreditado que não

precisava mais pagar imposto de renda devido à Covid-19. Outras *fake news* citadas pelos demais professores envolvem mentiras como a vacina da covid-19 que mata idoso, bem como mentiras sobre o coronavírus, dentre outras respostas.

Em seguida os professores responderam como eles fizeram para reconhecer que a informação em questão se tratava de uma *fake news* e novamente nos deparamos com uma contradição, porque se 4 professores alegaram não ter caído em nenhuma *fake news*, vemos aqui que todos responderam o que fizeram para descobrir a veracidade daquela informação. Das respostas dadas, 8 professores disseram que pesquisaram em outras fontes, 1 professor foi alertado por terceiros e 1 professor fez análise de movimentos labiais.

Gráfico 5: Reconhecendo *Fake News*



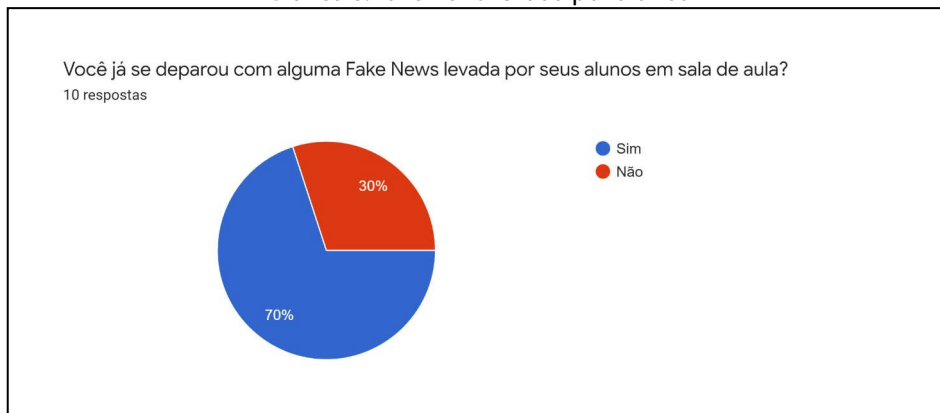
Fonte: Material elaborado pelo pesquisador (2021).

Visando compreender quais são as fontes pelas quais os professores costumam se informar, foi pedido para que eles citassem os portais de notícias que mais acessam. Dentre as respostas obtidas tivemos: “Jornais tradicionais, de diferentes linhas ideológicas, como o Globo, Folha de São Paulo, Uol, Veja, Estadão”; “Globo, Uol, CNN Brasil”; “G1, folha, veja, época”. O curioso aqui, é que algumas respostas não foram tão específicas, como a do Professor A: “portais de notícias renomados”; Professor C: “os mais confiáveis”; Professor F: “sites oficiais”; Professor G: “certos sites do google”, e ainda teve o Professor J que respondeu apenas “google”. Respostas vazias como essas podem nos deixar várias interpretações,

ou os professores não quiseram expor em quais sites de fato acessam ou ainda, talvez, não acessem portais de notícias.

Na sequência, as perguntas foram feitas com base na postura dos professores em sala de aula. Foi perguntado se esses professores já haviam se deparado com alguma *fake news* levada por seus alunos e dos entrevistados 7 disseram que sim.

Gráfico 6: *Fake News* levada por alunos



Fonte: Material elaborado pelo pesquisador (2021).

Então, foi pedido para que os mesmos descrevessem quais estratégias eles utilizaram ao se deparar com *fake news* em sala de aula. O Professor A relatou que convida a turma para pesquisar a temática em questão e depois abre um bate papo com a mesma; O Professor B relatou que simplesmente mostra a verdade dos fatos; e o Professor D ainda diz que mostra os caminhos para verificar a veracidade da informação, dentre outras respostas que se assemelham. Uma resposta específica chamou atenção porque o Professor F relatou que tenta mostrar a verdade, mas que na maioria das vezes é em vão, segundo o docente alguns alunos já estão programados em informações irreais.

Na sequência do questionário, foi perguntado aos professores se eles concordam que as *fake news* podem ser prejudiciais para toda uma sociedade. Dos 10 professores, tivemos 1 que respondeu que as *fake news* não são prejudiciais. Diante disso vemos a necessidade, conforme diz Oliveira (2019), da sociedade se adaptar a isso, tentando melhorar o seu julgamento de credibilidade ao processar uma informação.

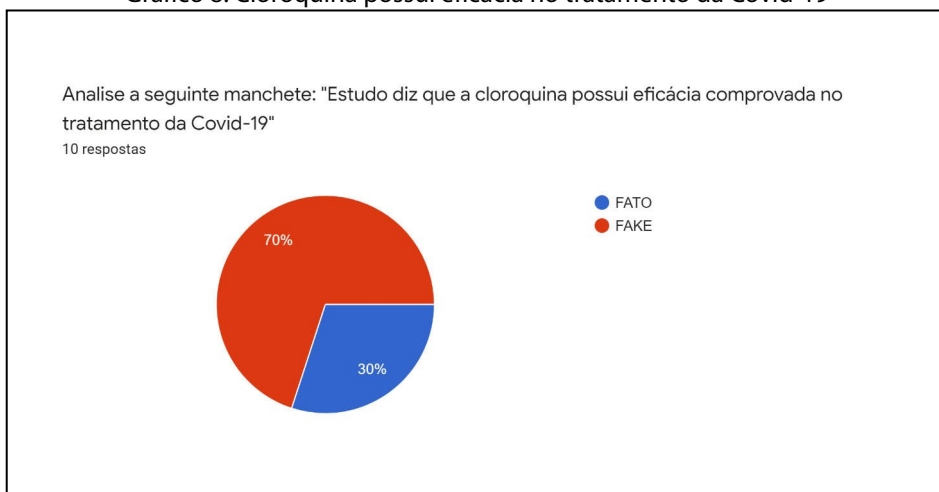
Gráfico 7: Fake News prejudiciais para a sociedade



Fonte: Material elaborado pelo pesquisador (2021).

Para saber se os professores entrevistados de fato sabem reconhecer uma *fake news*, os mesmos tiveram que ler algumas notícias com este perfil falacioso divulgadas nos últimos meses e julgar se aquilo era fato ou *fake*. A primeira *fake news* foi: “Estudo diz que a cloroquina possui eficácia comprovada no tratamento da Covid-19”. Dos 10 entrevistados 7 disseram que era fake, ou seja, 3 desses professores concordaram de que se tratava de um fato. O curioso aqui é que esses três professores lecionam o componente curricular de história e se autodeclararam no término do questionário como sendo politicamente de direita.

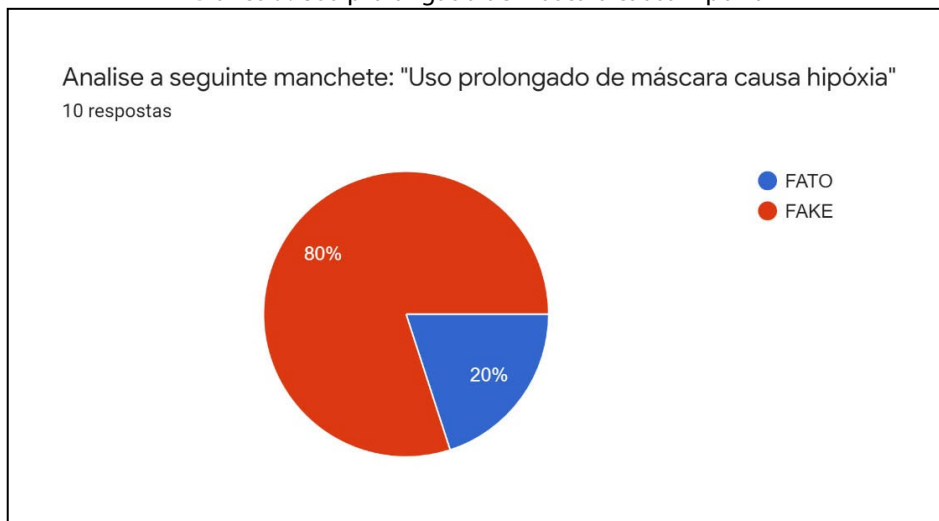
Gráfico 8: Cloroquina possui eficácia no tratamento da Covid-19



Fonte: Material elaborado pelo pesquisador (2021).

A segunda fake news em análise afirma o seguinte: "Uso prolongado de máscara causa hipóxia"¹. Dos 10 entrevistados 2 responderam que é fato, sendo esses dois professores de história que se reconhecem à direita no espectro político brasileiro.

Gráfico 9: Uso prolongado de máscara causa hipóxia



Fonte: Material elaborado pelo pesquisador (2021).

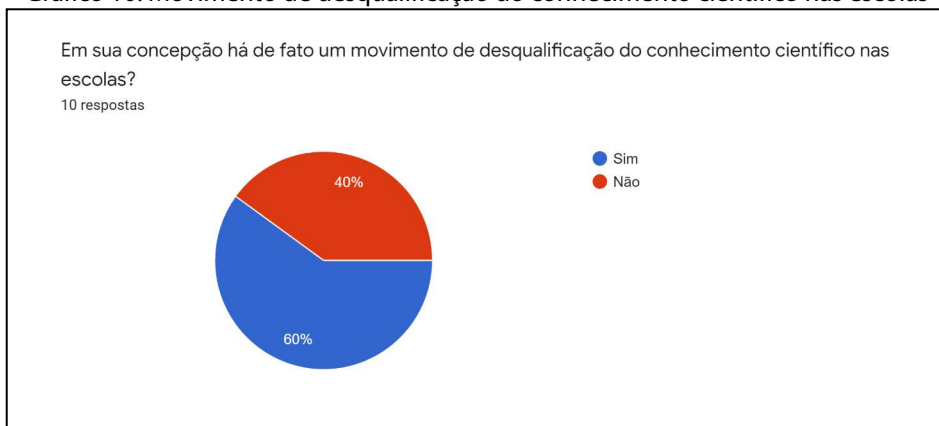
A próxima *fake news* analisada foi: "A vacina contra a covid-19 irá modificar o DNA dos seres humanos". Esta, por sua vez, foi a única manchete em que todos concordaram de que a notícia em questão era *fake*.

Finalizamos as análises perguntando se era fato ou *fake* que os voluntários dos testes da vacina contra a covid-19 já morreram por terem se submetido ao uso da vacina. Dos entrevistados, 4 deles disseram que era fato, e desses 4, todos são professores de história e apenas 1 finalizou o questionário se autodeclarando como sendo politicamente de esquerda.

Para melhor compreensão do perfil dos entrevistados foi perguntado se na concepção deles ocorre de fato um movimento de desqualificação do conhecimento científico nas escolas. Das 10 respostas, 6 concordaram que de fato há esse movimento.

¹ Diminuição das taxas de oxigênio no ar, no sangue arterial ou nos tecidos, o que pode levar à anóxia; hipoxia.

Gráfico 10: Movimento de desqualificação do conhecimento científico nas escolas



Fonte: Material elaborado pelo pesquisador (2021).

Em seguida, foi pedido para que esses professores descrevessem como essa desqualificação pode ser vista em seus cotidianos. Dentre as respostas, destaca-se a do Professor G revelando que isso ocorre com a falta de informação e pesquisa e que muitas vezes por não pesquisarem acabam sendo transmissores de *fake news*. O Professor H relatou que a falta de interesse por novos conhecimentos faz com que o profissional se acomode e não busque estudar e pesquisar. Já o Professor I relatou que essa desqualificação do conhecimento científico ocorre quando nos deparamos com adultos que não procuram ler coisas que contribuem para seu crescimento pessoal, professores mal qualificados. O professor I afirmou também que isso se deve, entre outros fatores, pelo sistema, que não valoriza o servidor, não prepara a escola de forma adequada, não prioriza uma educação de qualidade, e como resultado vem profissional com poucos conhecimentos, com baixo rendimento profissional. Para finalizar, o Professor C relatou que essa desqualificação ocorre, quando alunos e/ou alguns professores questionam estudos e métodos comprovados cientificamente por questões ideológicas. Segundo o Professor C, a repulsa por Paulo Freire, por exemplo, que interfere diretamente na forma como todos os professores trabalham só é negado pelo simples fato do mesmo se assumir comunista enquanto vivia. Entretanto, o Professor C revela que essa negação aos métodos de Freire é balela, pois para ele, a

partir do momento que o professor, muda sua forma de falar, de agir diante das séries, turmas e escolas que trabalham para o melhor entendimento do aluno, está claramente usando Freire. Com relação às respostas dos demais professores resumem-se em dizer que não sabem ou não percebem se ocorre desqualificação do conhecimento científico nas escolas.

Antes de finalizarmos o questionário, foi requerido aos professores que os mesmos dessem sugestões para que as pessoas não caíam em *fake news*. O Professor A sugeriu a leitura e a pesquisa, o Professor B aconselhou a buscar informações em diversas fontes confiáveis, o Professor D falou sobre não acreditar em tudo o que falam ou leem. O Professor C, por sua vez, enfatiza a busca por sites de confiança e alerta que esses sites são os tradicionais. O professor E aconselha a estudar e não ouvir “pseudoespecialistas”. O Professor F reforça que não se deve acreditar de primeira em qualquer notícia e que ao lê-la, devem-se buscar fontes seguras. O Professor G e Professor H enfatizaram a busca por sites confiáveis e qualificados, o ultimo, no entanto, evidencia a importância em adquirir informação através de artigos científicos. O Professor I sugere a leitura e a reflexão sobre o texto lido, recomendando também que cada um questione o que está sendo lido e/ou ouvido. E, por fim, o Professor J que aconselha que todos devem confirmar a veracidade dos fatos.

Esses dez professores da área de humanas da rede pública de ensino do município investigado que responderam ao questionário pelo Google Formulários foram convidados novamente a participarem de uma entrevista (APÊNDICE B) a fim de obtermos melhores respostas a cerca de algumas questões que serão aqui relatadas. Contudo apenas três concordaram em participar. Para melhor compreensão denominarei aqui esses três professores como Professor 1, Professor 2 e Professor 3, para evitar qualquer tipo de constrangimento.

Primeiramente, me fala um pouco da sua carreira, você é professor de que? E seu cargo é de designação temporária ou cargo efetivo?

O Professor 1 respondeu que é professor de história efetivo, tal como o professor 2, porém de designação temporária. O professor 3 afirmou atuar na área de geografia, também sendo de designação temporária. Essa informação é relevante porque a partir daqui podemos compreender se o fato de o professor ser efetivo ou não na sua função poderá influenciar em suas ações e/ou condutas no ambiente escolar.

Politicamente, você se considera, de direita, esquerda ou centro?

O Professor 1 se autodeclarou como de esquerda, o Professor 2 como de direita e o Professor 3 centro.

Você se consegue dizer a partir de que momento da nossa história contemporânea essa onda de fake news começou a ficar em alta?

“A partir da candidatura do presidente Bolsonaro, inclusive foi um dos fatores que contribuíram para sua eleição, disseminando notícias que nunca aconteceram como forma de favorecer sua candidatura” (Professor 1, esquerda, história).

O Professor 2, por sua vez, respondeu que isso ocorreu “com a candidatura do presidente Bolsonaro, as pessoas, principalmente os de esquerda pegavam falas soltas do então candidato para propagar inverdades, aliás, fazem isso até hoje” (Professor 2, direita, história).

O Professor 3 concorda com o Professor 1. E ainda acrescenta que, essa onda “começou nos EUA nas eleições do Donald Trump, e em seguida no Brasil, pelos seguidores do então candidato Bolsonaro em 2018” (Professor 3, centro, geografia), concordando com Genesini (2018) em dizer que esse termo foi cunhado a partir da campanha e eleição de Donald Trump para a presidência dos Estados Unidos em 2016.

Os três entrevistados concordam com e Rosa, Souza, Camargo (2019) em dizer que o termo no Brasil foi a partir das eleições de 2018 que tornou Jair Messias Bolsonaro presidente do país. No entanto, há um equívoco na fala do Professor 2 em dizer que as fake news ocorreram por parte da esquerda para prejudicar o então candidato a presidência, uma vez que, foi o

próprio candidato quem iniciou, segundo Rosa, Souza, Camargo (2019), as divulgações de notícias falsas, propagando o kit gay, por exemplo, alegando que era um material voltado para tornar crianças em homossexuais, argumento esse comprovadamente mentiroso.

Como você tem visto o crescimento das fake news nos últimos anos? Você acredita que simplesmente elas fazem parte da nossa vida e que não há necessidade de ser feito nada, pois elas “caem por si só”?

“Tenho visto com muito temor, uma vez que essas fake news podem atrasar uma sociedade, e não, elas não caem por si só, elas devem ser combatidas sim, devem ser investigadas sim, e punidos os seus criadores” (Professor 1, esquerda, história).

“Simplesmente ignoro, principalmente quando eu conheço a pessoa que me mandou a notícia, a maioria das vezes falando mal do presidente, já vejo que não dá para acreditar.” (Professor 2, direita, história). Segui questionando ao Professor 2 se as *fake news* que ele por ventura recebe são sempre notícias contrárias ao atual governo e ainda o inquiri se ele não recebe nenhum outro tipo de fake news. Sua resposta foi um tanto curiosa: “A grande maioria das vezes sim, já cheguei receber fake news falando da eficiência da vacina contra a Covid por exemplo”. Imediatamente retruquei se ele não confiava na eficiência da vacina, e o mesmo disse que “sim, mas que não dava pra confiar numa vacina que foi criada num curto espaço de tempo”. Segui indagando se o mesmo não havia sido vacinado e o Professor 2 disse que sim, porém que foi praticamente obrigado. Não satisfeito ainda questionei se o mesmo nunca resolveu pesquisar se aquela *fake news* falando do presidente não pudesse ser verdade, e a resposta foi ainda mais instigante: “Já fiz isso sim, mas a maioria dos sites que confirmam a notícia são da Globo, e todo mundo sabe que a globo detesta o Bolsonaro, então não perco meu tempo mais”, finalizou o Professor 2 (direita, história).

Já o Professor 3 respondeu:

Acredito que as *fake News* devem ser combatidas sim, principalmente porque quando essas notícias chegam em pessoas com menos conheci-

mento, elas acabam acreditando, sem sequer confirmar sua veracidade, e se nessa família não tiver alguém mais esclarecido para contestar essas informações pode acabar virando um efeito dominó, fazendo toda a família acreditar naquela *fake news*, e afetando toda uma sociedade. (Professor 3, centro, geografia).

Em seguida, pedi ao Professor 3 que me desse um exemplo disso na prática.

A exemplo da pandemia, em que muitas fake news foram espalhadas, vi exemplo da família de um aluno meu, que mora na roça, e que eles se recusavam a tomar vacina, alegando que nela continha um microchip e que era da “Besta” fazendo referência ao número da besta contido no livro de Apocalipse da Bíblia Sagrada, alegavam que não iriam para o céu se estivesse com esse microchip injetado no corpo. Foi uma *fake news* que os fizeram acreditar nisso, e por simplesmente se recusarem a se vacinar, atrasam a nossa sociedade de promover um ambiente seguro em que todos estejam vacinados, colocando suas vidas em risco (Professor 3, centro, geografia).

Continuei indagando se o Professor 3, ao ter ciência disso, tentou esclarecer a família.

Eu tentei alertar meu aluno e a escola, mas como estávamos somente no ensino remoto, ficava difícil eu tentar qualquer intervenção. Além disso, o aluno é passivo à família, mesmo que ele se esclareça, tive a impressão de que a família, por ser bem religiosa, já tinha uma opinião bem formada quanto isso, uma lástima ver uma opinião formada baseada numa mentira (Professor 3, centro, geografia).

Finalizei essa questão pedindo ao Professor 3 que desse sugestões de como proceder para tentar solucionar esse problema, afinal, devem existir muitas famílias como a desse aluno em questão por todo o Brasil.

Acredito que as igrejas podem resolver isso, incentivando seus fiéis a se vacinarem sim, dizer que as vacinas foram aprovadas pela OMS, e mesmo em tempo recorde, todos devem confiar. Eu também faço parte de uma igreja evangélica e graças a Deus tenho um líder pastoral bem esclarecido, ele sempre incentiva a todos se vacinarem. Acredito que se a família do meu aluno, receber orientações certas dos seus pastores, padres ou líderes religiosos, tenho certeza que eles acatam suas orientações (Professor 3, centro, geografia).

Em sala de aula, qual sua conduta, ao se deparar com *fake news*?

“Tento explicar e desmistificar o fato, utilizando fontes confiáveis, mostrando as inverdades daquela *fake news*” (Professor 1, esquerda, história).

“Convido a turma para pesquisar a temática em questão e depois abrir um bate papo, porém evito grandes embates, não gosto de polemizar em sala de aula” (Professor 2, direita, história).

Indaguei ao Professor 2, em seguida, o porquê de não polemizar em sala de aula, e o mesmo respondeu que por ser professor de designação temporária tenta evitar discussões que gerem problemas que transcenda a sala de aula, a fim de não se comprometer com a família e nem com as autoridades de forma que acabe perdendo seu contrato.

“Tento mostrar a verdade, mas infelizmente na maioria das vezes, em vão. Alguns alunos já estão programados a acreditar em informações irreais.” (Professor 3, centro, geografia).

A intervenção do professor ao difundir as práticas sociais em contexto escolar é enfatizada por Oliveira (2012), uma vez que, a escola deve ser considerada um espaço onde acontecem essas intervenções, e o professor é o mediador desse fazer. Assim sendo, os professores ao se depararem com *fake news* em sala de aula, é atribuição de ele atuar comprometido com essa difusão de conhecimento, sempre voltado à pesquisa, para a melhoria da qualidade de ensino (OLIVEIRA, 2012).

Você já caiu em *fake news*? Como soube de que se tratava de *fake news*?

“Sim, fui alertada por amigos e colegas de profissão” (Professor 1, esquerda, história).

“Já sim, alguns amigos me alertaram” (Professor 2, direita, história).

“Sim, pesquisei em outras fontes” (Professor 3, centro, geografia).

Você poderia me citar uma *fake news* em que caiu?

“O vídeo do Dória traindo a esposa” (Professor 1, esquerda, história).

“Pesquisas falsas” (Professor 2, direita, história). Fiquei intrigado e indaguei ao Professor 3 que pesquisas falsas seriam essas, o professor respondeu apenas “pesquisas de internet, de qualquer site” e pediu logo para prosseguir com as perguntas, não deixando claro que pesquisas falsas seriam essas.

“O uso da cloroquina eficaz no tratamento de covid” (Professor 3, centro, geografia).

Dei continuidade a entrevista expondo algumas situações comuns nos dias de hoje e pedi que cada professor desse a sua opinião a respeito.

Primeira situação: uma determinada mulher após ter feito sexo casual sem nenhuma prevenção com seu parceiro que mal conhecia descobriu que estava grávida e como estava na sua melhor fase da carreira optou-se por abortar. O que você pensa a respeito? Ela não teria direito pelo próprio corpo?

Para o Professor 1,

falar de aborto hoje é muito complexo, sim a mulher é dona do próprio corpo, ela quem deve decidir o que fazer. No entanto, precisa estar mais atenta em sempre prevenir-se em suas relações sexuais. Na minha opinião, se ela tiver um acompanhamento psicológico, e se a interrupção for feita antes do 3º mês de gestação, ela deve sim abortar, desde que seja amparada pela lei, até como forma de evitar que ela busque clínicas clandestinas para fazer o ato e colocar também a sua própria vida em risco. Assim, existindo a liberação do aborto no

Brasil, por exemplo, quem sabe não diminua o quantitativo de meninas que morrem ao tentar buscar uma clínica irregular, até porque, quando as mesmas decidem, não é a falta da lei que vai impedi-la de fazê-lo (Professor 1, esquerda, história).

O Professor 2, por sua vez, alegou que a mulher

tem direito ao próprio corpo sim, mas a partir do momento que ela tem uma vida dentro dela, ela perde esse direito. Em minha opinião trata-se de uma mulher egoísta, sem amor no coração, que está disposta a matar uma criança que de nada tem culpa simplesmente porque está na melhor fase da carreira, quantas mulheres existem por aí, talvez com bem menos condições que ela, e que sonham em ser mãe (Professor 2, direita, história).

O Professor 3 também se posicionou contra o aborto, por ser cristão: “Como falei, eu sou cristão, então não sou a favor do aborto, entendo que com exceção de casos em que o feto já esteja deformado, nenhuma mulher deveria se submeter a isso, se não querem ter o filho, que seja dado a adoção” (Professor 3, centro, geografia). Em seguida, aleguei ao professor que no Brasil não temos uma lei que libere o aborto e que mesmo não havendo essa legislação muitas meninas optam por fazê-lo mesmo em clínicas clandestinas, perguntei qual é a visão dele sobre isso.

Acredito que deveria haver uma campanha de acompanhamento psicológico para mães com gravidez indesejada, sei que isso não é o suficiente, mas não concordo que regulamentar o aborto vá diminuir esse quantitativo, a meu ver vai atrair as mulheres que por qualquer motivo irão querer abortar (Professor 3, centro, geografia).

Segunda situação, um jovem do sexo masculino decide usar roupas femininas, pois se identifica como sendo do sexo feminino, e que sente atrações

por mulheres, sendo identificado como mulher transgênero homossexual. O que você pensa a respeito? Você acredita que essa questão de gênero deveria ser atribuída como distúrbio psicológico?

O Professor 1 relata que não acredita numa padronização humana.

Não acredito numa padronização humana, em que só exista homem e mulher, em que o homem deve se vestir como homem e se relacionar com mulher e que a mulher deve se vestir como mulher e se relacionar com homem, aliás, falar de vestimenta é mais uma questão cultural, o que é roupa de mulher aqui no Brasil pode não ser na Escócia por exemplo, onde lá, os homens usam saias, e não são homossexuais, transsexuais ou transgêneros por isso. O fato é que a igreja tem padronizado isso ao longo dos séculos, e o que foge da padronização da igreja torna-se pecado, torna-se escandaloso. É muito complexo falar da mente humana, mas daí dizer a uma pessoa que nasceu com genitais masculinos, mas que se identifica do gênero feminino, que ela possui distúrbios psicológicos é um tanto demais para mim, uma vez que a própria ciência não a reconhece assim. Possui distúrbios com base em que? Na opinião do pastor? Um absurdo!! Acredito que vivemos num país livre, onde as pessoas devem ser o que quiserem, agora se o modo de ser do “fulano” não condiz com o seu modo de ser, cabe a você simplesmente respeitar (Professor 1, esquerda, história).

O Professor 2 define essa situação como um absurdo.

Eu acho um absurdo! Respeito a todas as pessoas e entendo que cada um tem sua liberdade em sua vida privada, inclusive tenho amigos gays que são ótimas pessoas, mas daí, você querer empurrar essa ideologia de “guela a abaixo” na população, eu acho um absurdo. Eu tenho o direito de ser contra, se ele quiser se vestir de mulher, que se vista, mas não me peça pra concordar. E com relação a pessoa achar que não é do sexo biológico, penso que isso é distúrbio psicológico sim! (Professor 2, direita, história).

Diante da resposta, indaguei ao Professor 2 com base em que ele afirma que ser transgênero é possuir distúrbio psicológico? Ele respondeu que

A Bíblia fala que Deus fez Adão e Eva, e não Adão e Ivo, e a bíblia condena quem pratica esses atos, mas pode curar através de Cristo, se a pessoa se arrepender, então não posso te afirmar com exatidão que seja um distúrbio psicológico, pois não sou nenhum especialista na área, mas acredito que a pessoa esteja confusa e precisa sim de um acompanhamento psicológico e se mesmo assim a pessoa optar por continuar vivendo dessa maneira, é porque ela desistiu de lutar e renunciar o seu eu, como a bíblia diz “não vivo mais eu, mas Cristo vive em mim” (Professor 2, direita, história).

Questionei o Professor 2 se ele não estava levando muito para o viés religioso, uma vez que a bíblia não é um livro científico. O mesmo respondeu: “então entraremos numa discussão complexa que envolve fé, e com a minha fé não há questionamentos” (Professor 2, direita, história).

Por fim o Professor 3 relatou

Não sou profissional na área para dizer o que é ou o que não é distúrbio psicológico. A mente humana é muito complexa, porém, tenho meus princípios bíblicos, e creio neles. Se eu disser o que eu acredito, talvez soe como homofobia, no entanto guardarei minhas opiniões a mim, por que penso que é assim que deve ser. O mundo seria bem melhor se cada um guardasse suas opiniões alheias para si, não vai ser a minha opinião que vai impedir a pessoa de ser quem ela quer ser. Independentemente de qualquer princípio cristão, o amor deve prevalecer, pois assim que Jesus nos ensinou, e isso darei a todos que quiserem, amor, o resto não diz respeito a mim (Professor 3, centro, geografia).

Terceira situação: uma escola X em uma cidade do interior realiza mensalmente oferendas aos orixás acompanhados de batuque e dança com os alunos. O que você pensa a respeito? Você concorda com manifestações religiosas dentro da escola?

O Professor 1 discorda da situação.

Acho totalmente errado, uma vez que vivemos num país laico, no entanto o que mais vejo nas escolas são rituais cristãos ali sendo transmitidos, orações antes das aulas, músicas gospels em apresentações culturais, etc. Não que eu seja totalmente avessa a essa prática, mas se eu chegar tocando tambor usando um turbante branco, vão me criticar ao extremo, alegando que estou levando “macumba” para a escola. Então, se não aceitam evidenciar a pluralidade das religiões em ambiente escolar, então que obedecem a laicidade do Estado, e não façam nenhum tipo de manifestação religiosa, deixem seus cultos para os seus respectivos templos (Professor 1, esquerda, história).

O Professor 2, também discorda da situação: “Na escola em que trabalho, jamais aceitaria essa prática e se eu souber que isso acontece na escola da minha filha, eu a transfiro no mesmo instante” (Professor 2, direita, história). Aleguei ao Professor 2 que em boa parte das escolas é possível observar práticas cristãs em seu cotidiano, como a oração do “pai nosso” em sala de aula por exemplo, perguntei qual a opinião dele sobre isso, e o mesmo respondeu que, neste caso, não vê problema.

Eu sou professor, eu sei que o Estado é laico, mas aqui a nossa clientela são todos evangélicos ou católicos, então não acho que exercer uma prática cristã em sala de aula, possa infligir alguém, e caso houvesse algum aluno que não fosse cristão, seria até uma forma dele ser evangelizado (Professor 2, direita, história).

Segui questionando o Professor 2, que a escola não é igreja para evangelizar ou catequizar alguém, e o mesmo respondeu: “Eu sei que não, mas eu como sou um bom servo do Senhor, aproveito da minha profissão sempre para falar de Jesus para os alunos, dar conselhos, a juventude de hoje em dia é muito rebelde!” (Professor 2, direita, história).

O Professor 3, (centro, geografia) alegou que “se está na Constituição que o Estado é laico, assim deve ser”. relatei ao Professor 3 que como ele havia se autodeclarado cristão e sabemos que é comum escolas em que a população é predominantemente cristã, praticarem hábitos religiosos num ambiente em que a laicidade deveria ser respeitada, questionei o que ele pensa a respeito.

Concordo que não deveria haver, no entanto não está na minha alçada impedir esses momentos, uma vez que os próprios funcionários muitas vezes também são de famílias cristãs. Contudo, se chegar a meu conhecimento de que na escola há qualquer aluno que seja de outra religião que não seja a cristã, serei o primeiro a ser contra a essas práticas, pois entendo que devemos promover uma escola acolhedora e que não segregue ninguém, independente de sexo, etnia, religião, etc. (Professor 3, centro, geografia).

Com esses questionamentos encerrei as entrevistas com o Professor 1 e Professor 3, agradecendo-os por terem aceitado responder minhas perguntas. Antes de encerrar com o Professor 2 quis ainda fazer um último questionamento. relatei que o que mais ouvimos por aí é que os professores de história são de esquerda e “doutrinadores” e ele por se tratar de um professor também de história, porém de direita, questionei qual era a opinião dele sobre esses relatos.

Concordo, embora eu não me inclua nesse grupo, a maioria dos professores de humanas que conheço são de esquerda, e já vem da faculdade doutrinados por seus professores. Falo isso, porque tenho 10 anos de formado, e sei como foi difícil relevar muitas opiniões que meus professores ensinavam em sala de aula, baseando-se em autores como Karl Marx, Paulo Freire, etc. (Professor 2, direita, história).

Finalizei questionando ao Professor 2 qual autor que ele tem lido e se baseado nos últimos tempos. Ele apenas respondeu “Olavo de Carvalho”. Sem mais perguntas eu o agradei por ter aceitado a participar da entrevista.

É claro que o professor contribui além de conhecimento, como também experiência na formação desse aluno, Oliveira (2012) relata isso. Para a autora, essa contribuição deve estar voltada ao ensino dialógico, uma vez que, os seres humanos aprendem com a interação dos mesmos. Contudo, a autora ainda relata que o professor deve provocar o aluno passivo para que se torne um sujeito da ação. Isso quer dizer que o professor até contribui com suas experiências, mas é o aluno quem deve formar suas opiniões, e a partir delas interagir com o mundo. Por isso a importância de o professor não impor suas ideologias e opiniões pessoais, mas suas ações, devem estar pautadas na cientificidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesta investigação que buscou compreender a incidência das *fake news* nas escolas de uma pequena cidade do interior da região sudeste do Brasil, ficou evidente a necessidade de uma formação crítica voltada tanto para os alunos quanto professores e professoras, de modo a evitar com que a desinformação seja difundida. Nesse sentido, a pesquisa proposta mostra a necessidade de enfrentamento deste desafio, que é o combate às mentiras que circulam pela internet, afetando consideravelmente o processo de ensino e aprendizagem.

Também ficou evidente que as plataformas digitais aceleraram esse processo de desinformação que alcançou as escolas de todo o país, quiçá de todo o mundo, fazendo com que em num só clique várias pessoas dos mais distintos lugares ao mesmo tempo possam acessar determinada informação que eventualmente pode ser falaciosa, porém, até que se prove a inverdade da mesma, algumas consequências nefastas já podem ter sido instauradas.

Outro aspecto de extrema importância que foi constatado nesta investigação diz respeito à presunção de que, os professores das áreas de humanidades, ou seja, educadores que atuam com as disciplinas de história, geografia, e sociologia, de modo geral, se posicionam politicamente no espectro político à esquerda. Embora a nossa pesquisa tenha contado com uma pequena amostra acerca no

número de professores entrevistados e que também responderam o questionário proposto, encontramos nestas respostas um maior número de tributários à direita do que esquerda. Contudo, no que se refere às entrevistas, coincidentemente apenas três professores participaram desta etapa da investigação, sendo um representante de esquerda, outro de direita e um terceiro ainda que argumentasse ser de centro no espectro político.

Esse número de professores entrevistados e/ou que responderam o questionário aplicado a eles nesta pesquisa, nos mostra que a afirmação baseada na ideia de que a maioria dos professores da área de humanidades seria composta por representantes da esquerda e que, conseqüentemente, estariam “doutrinando” os alunos a partir de seu viés político, não encontrou lastro em nossa pesquisa, que evidenciou justamente o contrário. Porém, o que nos chamou mais atenção foram as falas proferidas em entrevista pelo professor 3 que não apenas se posicionou de forma bastante problemática, na medida em que é possível constatar diversos preconceitos proferidos por ele, como afirmou que o autor que mais tem lido nos últimos tempos é Olavo de Carvalho. Justamente o escritor que se reconhece como filósofo apesar de não ter nenhuma formação acadêmica, mas que talvez seja o maior difusor de *fake news* do país e que atua como uma espécie de mentor do bolsonarismo apresentando pretensos diagnósticos do tempo presente baseado em mentiras e desinformação.

É possível observar que os professores investigados são em sua maioria de direita e estes por sua vez, por possuírem suas crenças e ideologias, as colocam à frente do que é comprovado cientificamente e aceito pelo campo acadêmico como consenso, o que dificulta na análise de *fake news*, uma vez que, só acreditam naquilo que reitera a sua forma de pensar. Então, se temos professores que acreditam em certas *fake news* justamente porque a notícia diz o que eles querem ouvir, ou ainda, professores que descredita em notícias verídicas, principalmente aquelas que desmentem essas notícias falsas, fica difícil que os mesmos tenham capacidade de orientar seus alunos de forma eficiente sobre como evitar cair em *fake news*.

REFERÊNCIAS

ALLCOTT H, Gentzkow M. Social media and Fake News in the 2016 election. **J. E-con. Perspect.** 2017; 31(2). Disponível em: <https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>. Acesso em: 04 fev 2021.

BARDIN, L. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa... https://www.academia.edu/40820250/BARDIN_L_1977_Análise_de_conteúdo... BARDIN, L. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa edições, 70, 225.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL E FATO. **Livro popularizado pela fake news de Bolsonaro sobre "kit gay" faz 20 anos.** 28 de Junho de 2021. Disponível em. Acesso em: 10 jul. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976), (trad. de Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: http://www.unirio.br/cla/ppgeac/processo-seletivo-2021/bibliografia-2021/freire-paulo-pedagogia-da-autonomia-saberes-necessarios-a-pratica-educativa/at_download/file. Acesso: em 16 abril 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GENESINI, Silvio Genesini. A pós-verdade é uma notícia falsa. **Revista USP**, São Paulo. n. 116, janeiro/fevereiro/março 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/5-Silvio-Genesini.pdf>. Acesso: em 09 jul. 2021.

NOTÍCIAS DA TV. **Alexandre Garcia lucrou quase R\$ 70 mil com fake news, diz relatório do Google.** Publicado em 12/6/2021. Disponível em: <https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/televisao/alexandre-garcia-lucrou-quase-r-70-mil->

-com-fake-news-diz-relatorio-do-google-59275?cpid=tx. Acesso em: 09 jul. 2021.

OLIVEIRA, Wilandia Mendes de. **Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem**. 2012. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

PRESIDENTE KENNEDY, Prefeitura Municipal de. A cidade. **Dados sobre a história do município**. Presidente Kennedy, 2021.

PÚBLICO. **Alex Jones pede desculpa pelo boato do Pizzagate, o falso caso de pedofilia de Hillary**. 2017. Disponível em: <https://www.publico.pt/2017/03/26/mundo/noticia/alex-jones-pede-desculpas-por-pizzagate-o-suposto-caso-de-pedofilia-que-envolia-clinton-1766558>. Acesso: em 09 jul. 2021.

ROSA, Pablo O.; SOUZA, Acnaton T.; CAMARGO, G. Matheus. O Combate à “ideologia de gênero” na era da pós-verdade: uma cibercartografia das fake news difundidas nas mídias sociais brasileiras. In: ROSA, Pablo Ornelas (org). **Fascismo tropical: uma cibercartografia das novíssimas direitas brasileiras**. Vitória: Editora Milfontes, 2019.

ROSA, Pablo Ornelas. **Drogas e a governamentalidade neoliberal: uma genealogia da redução de danos**. Florianópolis: Editora Insular, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação – São Paulo: Atlas, 1987.

QUALIDADE NUTRICIONAL E ACEITABILIDADE DA MERENDA ESCOLAR NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Lívia França Costa
Luciana Barbosa Firmes Marinato

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento biopsicossocial humano abrange variadas conotações, incluindo aspectos fisiológicos, psicológicos e sociais. Assim, o desenvolvimento humano refere-se ao desenvolvimento mental, ao crescimento orgânico e os aspectos que o envolvem: físico-motor, que diz respeito ao crescimento orgânico; à maturação neurofisiológica; o intelectual, que é a capacidade de pensamento, raciocínio; o afetivo-emocional, que é a forma particular do indivíduo integrar as suas experiências, e, por fim, o aspecto social, que é como o indivíduo reage diante das situações que envolvem outras pessoas (MONTEIRO, 2016).

Apesar da proliferação de programas e sites sobre culinária e alimentação saudável, altos níveis de comportamento alimentar abaixo do ideal têm sido comuns, com baixos níveis de ingestão de frutas e vegetais, ingestão inadequada de nutrientes importantes e alta ingestão de alimentos pobres em nutrientes com alta densidade energética em todas as faixas etárias (NASCIMENTO; GABE; JAIME, 2019).

No Brasil, de acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde, em 2019, 60,3% dos adultos apresentam excesso de peso (Índice de Massa Corporal – IMC >25 Kg/m²), não havendo diferença significativa entre os indivíduos que vivem na cidade ou no campo. As mulheres apresentam maior prevalência, com 62,6%, enquanto nos homens a porcentagem está em torno de

57,5%. Entre crianças e adolescentes, apresentam excesso de peso 28,1% das crianças com idade entre 5 e 9 anos; 14,8% de crianças com idade inferior a 5 anos; e 28% dos adolescentes (IBGE, 2019).

Os maus hábitos alimentares respondem por uma proporção significativa da carga global de doenças, contribuindo para o sobrepeso e a obesidade e para o risco de doenças não transmissíveis. A prevalência de doenças crônicas atinge especialmente grupos com baixo nível socioeconômico e, segundo Soares et al. (2018), a desigualdade social está associada a uma menor qualidade da dieta.

Para Nascimento, Gabe e Jaime (2019), permitir que todas as crianças estabeleçam hábitos alimentares saudáveis precocemente e proporcionar um ambiente favorável para uma dieta equilibrada é, portanto, fundamental para a promoção da saúde pública. Nesse contexto, a merenda escolar pode atingir crianças de todas as classes socioeconômicas e representar uma proporção considerável do consumo alimentar infantil durante um longo e crítico período de crescimento, apresentando, portanto, um grande potencial para contribuir com a promoção de hábitos alimentares saudáveis em todas as crianças, reduzindo as desigualdades sociais na saúde em longo prazo.

Segundo Soares et al. (2018), a escola representa um ambiente eficaz para intervenções voltadas a influenciar as escolhas alimentares das crianças em um momento em que os hábitos alimentares são desenvolvidos e continuam a seguir uma trajetória estabelecida ao longo da vida. As crianças consomem em média 40% da quantidade total de energia durante o horário escolar e muitas vezes os tipos de alimentos consumidos são ricos em gordura saturada, açúcar e sal (leite com chocolate, bolos e salsichas). Entretanto, esse tipo de alimentos e bebidas prejudica as diretrizes dietéticas e encoraja a noção de que podem ser consumidos todos os dias, em vez de ocasionalmente.

Este estudo se justifica diante do interesse crescente em políticas destinadas a estabelecer as escolas como ambientes promotores de saúde, incluindo educação em saúde no currículo escolar e como locais para uma alimentação

saudável, entendendo que os alimentos consumidos em ambientes educacionais contribuem significativamente para a dieta total das crianças e políticas, orientações e regulamentações neste campo tem um potencial considerável de impacto sobre a ingestão alimentar dos alunos.

Também se justifica diante do interesse desta pesquisadora, que atua no setor de nutrição escolar e entende a importância de oferecer uma alimentação não somente nutritiva, mas que possua boa aceitabilidade por parte dos estudantes.

Nesse contexto, este estudo tem por objetivo investigar a qualidade nutricional e aceitabilidade da merenda escolar em um município do interior do estado do Espírito Santo.

2. A ESCOLA E A EDUCAÇÃO NUTRICIONAL

Quando se trata da promoção da nutrição entre os jovens, as escolas podem desempenhar um papel importante na mudança dos hábitos alimentares. Quando as crianças vão para a escola, o controle dos pais na dieta diminui e a alimentação fornecida nas escolas, além da influência dos colegas tornam-se mais importantes. Além disso, o ambiente alimentar escolar é cada vez mais reconhecido como tendo uma influência significativa sobre os comportamentos alimentares das crianças devido à quantidade de tempo em que permanecem neste espaço e ao grande percentual de ingestão de alimentos ali consumidos (BEZERRA, 2018).

Um benefício potencial adicional da promoção da nutrição escolar é que, ao melhorar a nutrição e a saúde das crianças em idade escolar, seu desempenho educacional e de aprendizagem podem ser aprimorados, criando um ambiente de apoio que permite que as crianças façam escolhas alimentares saudáveis que, em última análise, irão reduzir a morbidade e mortalidade futuras associadas ao sobrepeso e obesidade (RAMOS; SANTOS; REIS, 2013).

Locais como creches e escolas podem afetar a dieta e a atividade por meio dos alimentos e bebidas que oferecem e das oportunidades de atividade física que

proporcionam. Através da necessidade de se desenvolver um trabalho preventivo com as crianças e adolescentes, no intuito de promover um estilo de vida saudável a escola aparece como um ambiente facilitador. Neste ambiente se inserem jovens em pleno desenvolvimento físico e intelectual, o que possibilita uma educação permanente com práticas relacionadas a melhores condições de saúde e comportamento para uma alimentação saudável, evitando-se, assim, o surgimento de fatores de risco para doenças crônicas na fase adulta (SANTOS, 2012).

O ambiente escolar propicia um espaço de aprendizagem, onde o aluno pode passar até duas décadas de sua vida nele. Com a promoção e discussão de conteúdos em educação nutricional no currículo escolar, juntamente à prática regular de atividade física, este estímulo pode influenciar positivamente na manutenção de hábitos saudáveis ao longo de sua trajetória.

3. IMPORTÂNCIA DA NUTRIÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A primeira infância é o estágio de desenvolvimento em que ocorre o crescimento e os comportamentos relacionados à dieta e à saúde, sendo importante destacar que a formação de um comportamento alimentar não saudável, como maior consumo de lanches ricos em energia, super ou subnutrição e preferências alimentares na primeira infância afetam a saúde por toda a vida (MARREIRO; ZEMINIAN, 2019).

Este período é considerado por Carmo e Castro (2014), como o momento ideal para desenvolver comportamentos que auxiliam os padrões de alimentação saudáveis ao longo da vida. Os hábitos e as preferências alimentares estão se estabelecendo nos anos pré-escolares e a primeira infância é caracterizada por alta plasticidade e transições rápidas que podem efetuar mudanças comportamentais. Os pais e responsáveis têm um alto grau de controle sobre o ambiente alimentar da criança e o padrão e os comportamentos são, portanto, mais fáceis de influenciar do que dos mais velhos e adultos.

As famílias são um ambiente social fundamental para o desenvolvimento de padrões e preferências alimentares e vários comportamentos estão positiva-

mente associados a uma dieta saudável na primeira infância, como tomar café da manhã, se alimentar juntos em família, exemplos positivos dos pais, estímulo ao equilíbrio e a variedade, não assistir televisão ou usar celulares durante a alimentação, dentre outras atitudes. Os comportamentos relacionados à nutrição estão inseridos no contexto socioeconômico da família e são influenciados pelos recursos disponíveis (OLIVEIRA; SAMPAIO; COSTA, 2014).

Para crianças com ambientes de nutrição domiciliar não ideais, a educação infantil fora de casa pode oferecer uma oportunidade de melhorar ou atenuar as preferências e comportamentos aprendidos em família. Como a maioria das crianças estão matriculadas em creches ou nas escolas, esses ambientes da Educação Infantil se tornaram um componente importante da alimentação e nutrição infantil (KOCK; LEITE, 2014).

4. MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa. A pesquisa exploratória gera percepções iniciais sobre a natureza de um problema e desenvolve questões a serem investigadas por estudos mais extensos.

A população do estudo foi composta pela nutricionista e merendeiras das escolas de Educação Infantil da rede municipal de Presidente Kennedy-ES, que possui 20 escolas para atender estudantes da pré-escola ao segundo segmento do Ensino Fundamental, sendo três Centros Municipais de Educação Infantil em tempo integral, três Escolas Polo, quatro Escolas Pluridocentes e dez voltadas às Escolas de Campo.

O município possui 3 nutricionistas, mas somente uma é responsável pelo cardápio escolar. Assim, a amostra foi composta por uma nutricionista e, das 20 merendeiras, 17 aceitaram participar da pesquisa.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma entrevista com a nutricionista, onde se buscou identificar de que forma, com que periodicidade os cardápios

são organizados e se os mesmos são diferenciados por faixa etária, bem como o tipo de alimentos oferecidos, verificando se são realizadas ações educativas junto aos alunos.

A entrevista realizada com as merendeiras buscou verificar de que forma os alimentos são oferecidos, se há uma boa aceitabilidade por parte dos alunos, se estas profissionais recebem capacitação e se ocorrem ações educativas nas escolas.

As entrevistas foram previamente agendadas com as profissionais, levando em conta o melhor dia e local para a sua realização. Com a nutricionista, a entrevista ocorreu de forma presencial e, entre as merendeiras, somente 4 ocorreram de forma remota, através do Google Meet. A fim de não se perder nenhuma informação fornecida, as mesmas foram gravadas e posteriormente transcritas. No caso das entrevistas presenciais, estas seguiram os protocolos exigidos pela Covid-19, com uso de máscaras, distanciamento e uso de álcool gel.

Para o desenvolvimento deste estudo, primeiramente este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Vale do Cricaré, por meio do Parecer nº 4.853.922. Em seguida, a pesquisa foi autorizada pela secretaria municipal de educação, através da assinatura da Carta de Aceite.

Os participantes da pesquisa, após serem esclarecidos sobre os objetivos, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes do início das entrevistas, que foram realizadas individualmente, de forma presencial, por telefone ou chamada de vídeo, em horário e local da conveniência do entrevistado.

Os dados obtidos nas entrevistas foram tratados utilizando a análise narrativa, que se concentra em utilizar as histórias e experiências compartilhadas pelas pessoas para responder às perguntas da pesquisa.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma meta importante do Programa Nacional de Alimentação Escolar é servir refeições nutritivas e que atendam aos requisitos do padrão de alimentação do programa e sejam bem aceitos pelos alunos, como já explicitado ante-

riormente neste estudo. Para ajudar a atingir esse objetivo, existem várias políticas relacionadas à alimentação escolar que os provedores de cuidados infantis devem cumprir, a fim de garantir que cada refeição servida contenha alimentos nas quantidades e com o valor nutricional indicado para a faixa etária apropriada e que a educação nutricional seja encorajada.

Assim, este estudo buscou focar a qualidade da alimentação escolar, por meio de entrevistas com a nutricionista responsável pela elaboração dos cardápios utilizados na rede municipal de educação, bem como a aceitabilidade desses alimentos pelos alunos, por meio das entrevistas com as merendeiras das escolas.

A nutricionista participante da pesquisa informou possuir 14 anos de atuação como nutricionista, onde 12 deles foram dedicados à atuação na merenda escolar. Afirmou também que, para a elaboração do cardápio escolar, segue a Lei nº 11.947/2009 e a Resolução PNDE nº 6/2020 (BRASIL, 2009; 2020).

Observa-se que a profissional já atua há bastante tempo na alimentação escolar, possuindo vasta experiência neste setor, seguindo as determinações legais do FNDE e PNAE para o fornecimento de alimentos saudáveis para os alunos da rede pública municipal.

Segundo Corrêa et al. (2017), o nutricionista é um profissional com formação técnica e científica para resolver problemas relativos à nutrição humana, devendo, para isso, possuir uma formação sólida e adaptada às necessidades da população com a qual atua. A constante atualização dos programas curriculares permite a formação desses profissionais com conhecimentos, competências e habilidades para funcionar de forma socialmente útil nas diferentes áreas de trabalho, adaptando-se às mudanças que estão ocorrendo no meio ambiente.

Planos e programas nacionais incorporaram componentes da Educação Alimentar e Nutricional (EAN), expresso quase sempre na forma de comportamentos saudáveis para promover a saúde e prevenir doenças, além das campanhas comunicacionais que são desenvolvidas, tendendo à divulgação de conteúdos sobre alimentação saudável.

Assim, a EAN deve ser articulada entre todos os profissionais da escola, envolvendo os alunos e suas famílias para que não ocorra falta de informação e problemas de comunicação entre a nutricionista e as unidades escolares nas questões relacionadas à alimentação escolar (LOCATELLI; CANELLA; BANDONI, 2018).

Questionada sobre como são elaborados os cardápios das escolas, afirmou que estes *“são feitos em conformidade com as normas do PNAE, trimestralmente, e de acordo com a faixa etária e/ou nível de ensino e que estes oferecem porções diárias de frutas e hortaliças nas refeições”*.

De acordo com a entrevistada, *“os cardápios escolares excedem as diretrizes federais de nutrição e enfatizam a oferta de frutas e vegetais, apresentando uma variedade de produtos frescos, saladas e opções à base de vegetais diariamente. Nossos menus incluem receitas preparadas pelas merendeiras usando muitos ingredientes cultivados localmente”*.

Para Souza et al. (2017), os programas de nutrição nas escolas devem obedecer às políticas federais que determinam padrões compulsórios baseados em nutrientes para as refeições escolares e que exigem que as sirvam refeições balanceadas e nutritivas que estejam em conformidade com as diretrizes dietéticas. Assim, as escolas devem servir refeições que forneçam pelo menos um terço da ingestão diária de nutrientes recomendados de acordo com a faixa etária e que atendam às necessidades específicas de macronutrientes e micronutrientes e incluam uma variedade de alternativas de carnes, grãos inteiros, frutas, vegetais e opções de laticínios com baixo teor de gordura.

De acordo com a profissional, *“é importante fornecer alimentos que não só sejam saborosos, mas também tenham baixo teor de gordura e sódio. Novos alimentos são testados periodicamente com grupos de alunos e, se os resultados forem positivos, são introduzidos nos cardápios de todos os alunos”*.

“Às vezes, alimentos, como grãos inteiros, não são particularmente aceitáveis pelos alunos, mas são reconhecidos como altamente benéficos e saudáveis. Nesses casos, experimentamos diferentes formas do produto, acreditando que, com o tempo, os alunos ficarão mais acostumados a ter esses alimentos como parte regular da sua dieta”.

A nutricionista afirmou também que o cardápio elaborado é cumprido integralmente, *“pois a secretaria se incumba de fornecer os produtos necessários para que este não tenha que ser adaptado ou substituído”*. Em relação às visitas nas escolas, estas ocorrem mensalmente e são realizados testes de aceitabilidade sempre que alimentos novos são introduzidos no cardápio.

Segundo Soares et al. (2015), a composição dos cardápios deve ser realizada com a inclusão de produtos e preparações cujas características devem estar de acordo com os processos de desenvolvimento, incluindo testes de aceitabilidade e funcionalidade, entendendo que a logística para a entrega dos produtos e a infraestrutura da escola para o seu armazenamento devem ser fatores determinantes na seleção dos cardápios.

O objetivo é que a criança consiga realizar uma alimentação saudável e diária, oferecendo-lhe pratos bem apresentados, atraentes e saborosos. Para evitar o ganho de peso, as porções são ajustadas de acordo com a faixa etária a que se destina o cardápio, evitando, assim, um consumo excessivo de energia.

O cálculo do valor nutricional destas refeições não é feito devido à insuficiência de recursos humanos ou dificuldade de atendimento às necessidades de alguns micronutrientes. Para contornar a dificuldade de determinação do valor nutricional das refeições, as nutricionistas buscam seguir outras recomendações do PNAE sobre a composição do cardápio, por exemplo, evitando o uso de alimentos industrializados, para não ultrapassar os limites máximos de açúcares simples, gorduras e sódio impostos pela legislação.

Os hábitos alimentares e a aceitação dos alunos são fatores importantes que orientam o planejamento do cardápio pelos nutricionistas. Os critérios estão relacionados, pois os alunos tendem a aceitar alimentos que sejam compatíveis com os hábitos alimentares locais.

A qualidade dos produtos alimentícios fornecidos pelo programa de alimentação escolar deve ser determinada com base na sua adequação ao uso e na satisfação das necessidades dos escolares que os consomem, e inclui, além

da segurança e proteção, alguns aspectos importantes, dentre as quais a quantidade (peso), o valor nutricional (proteína e energia) e sensorial (sabor, cheiro, textura e cor); ressaltando que a preparação e a apresentação também fazem parte dessas propriedades.

De acordo com Soares et al. (2015), os refeitórios são locais de aprendizagem onde os alunos são expostos a novos alimentos por meio do programa de alimentação escolar, veem como são as refeições balanceadas e podem ser incentivados a experimentar novos alimentos, por meio de instruções verbais da equipe de nutrição da escola ou testes de sabor.

Assim, o menu semanal deve se concentrar em refeições adequadas, incentivando os alunos a experimentarem mais proteínas de origem vegetal (como feijão e leguminosas), bem como frutas. Nos refeitórios das escolas, a educação alimentar vai além do que se come, para incorporar também como se come.

Perguntada se a equipe de nutrição desenvolve ações de incentivo e/ou educativas à alimentação e hábitos saudáveis nas escolas, respondeu que sim e, ao ser indagada sobre como essas ações ocorrem, afirmou que esta ocorre por meio de palestras, preparo de alimentos junto aos alunos, mas que são esporádicas, em geral somente uma vez ao ano.

Torna-se importante destacar que as atividades de educação nutricional devem ser desenvolvidas também junto aos professores e pais. Junto aos docentes devem ter por objetivo promover o desenvolvimento de competências para que estes transfiram os conhecimentos adquiridos aos alunos, através de estratégias inovadoras, que posteriormente sejam verificadas através de atividades recreativas. Os conteúdos que são reforçados fazem parte do currículo escolar incluindo alimentos e nutrientes, grupos de alimentos, alimentação saudável, combinações e substituições de alimentos, higiene e manuseio, cardápio saudável, café da manhã, doenças de origem alimentar, entre outros. A promoção de hábitos alimentares saudáveis nas crianças e seus familiares deve ser feita por meio de estratégias educativas que incorporam o lúdico.

As atividades de educação nutricional dirigidas aos pais devem consistir de palestras dinâmicas que incluam a preparação de receitas saudáveis. Os cursos de educação alimentar e nutricional têm se voltado para temas específicos, como o preparo de receitas ricas em ferro, devido à prevalência dessa patologia na população escolar. Desta forma, o conteúdo é fortalecido, eles aprendem técnicas culinárias e preparações econômicas e nutricionais, que irão complementar a alimentação da família e, ao mesmo tempo, contribuir para melhorar a segurança alimentar.

Segundo Rossi et al. (2019), o processo da educação em saúde e, portanto, a EAN como fenômeno social, é construído a partir da intencionalidade dos sujeitos, os pressupostos do educador, posicionamento do aluno, as consequências na sua formação e na prática profissional com a comunidade. Por isto, as estruturas explicativas de onde é compreendido o trabalho educativo do nutricionista, se separam em primeira instância, da estrutura de significados e práticas resultantes da interação entre alunos, professores e o currículo.

Esta pesquisadora concorda com a concepção de Rigo et al. (2010) sobre o papel do nutricionista como educador, constituindo, nesta prática, um início possível para uma compreensão mais completa do problema estabelecido neste trabalho.

Entende-se também que um programa de alimentação escolar deve ser considerado uma contribuição para o processo de desenvolvimento humano em um contexto educacional e, portanto, suas repercussões na saúde, higiene e saneamento, atividade física, socialização e formação de bons hábitos também devem ser consideradas. O programa deve ir além da simples entrega de alimentos, passando a ser a prestação de um serviço que permita o alcance dos objetivos educacionais e nutricionais, tanto durante o processo educativo quanto na vida dos alunos. Esses elementos devem necessariamente incluir os aspectos de educação para a produção de alimentos, educação alimentar e nutricional e vigilância alimentar e nutricional.

Nesse contexto, de acordo com Kock e Leite (2014), a razão pela qual um país tem um programa de alimentação e nutrição escolar atende a uma necessidade social que não só facilita a disponibilidade, o acesso e o consumo de alimentos e garante a segurança alimentar local ou nacional, mas também contribui, sobretudo, para reduzir a fome das crianças. Esse objetivo deve ser assumido como responsabilidade da sociedade.

Por fim, ao planejar e implementar um programa de alimentação escolar, uma meta nutricional razoável deve ser definida. No entanto, deve-se ter em mente que o seu objetivo principal não é exclusivamente nutricional, nem que sua função é substituir, mas complementar a dieta domiciliar. Entende-se que a eficácia dos programas escolares relacionados à nutrição pode ser aumentada com a educação nutricional para pais/família, especialmente para escolas em áreas menos desenvolvidas economicamente.

Para ser oferecida aos alunos, a alimentação escolar é preparada e distribuída pelas merendeiras que, devido ao contato direto com os alunos, podem identificar a aceitabilidade do cardápio oferecido, podendo, portanto, contribuir com as nutricionistas na elaboração dos cardápios, auxiliando para que não haja desperdício de alimentos devido à não aceitabilidade dos mesmos.

Por entender a importância desses profissionais no preparo dos alimentos para que estes sejam atrativos, além de serem incentivadores do consumo, conhecendo os gostos dos alunos, foram convidadas a fazer parte da amostra 20 merendeiras que atuam nas unidades escolares da rede municipal de educação. Entretanto, três se recusaram a participar, sendo a amostra composta por 17 profissionais. O tempo de atuação na função variou entre 14 e 21 anos, com tempo médio de 17,7 anos atuando com alimentação escolar.

Por exercerem esta função durante tanto tempo, as merendeiras demonstraram conhecer as preferências dos alunos quase que de forma individual. Ao serem perguntadas se consideram que o cardápio oferecido na escola está adequado ao público-alvo, no que se refere à idade, região onde mora e

cultura, todas responderam afirmativamente. De acordo com alguns depoimentos, as frutas e verduras são sempre frescas, pois são compradas de produtores locais e já fazem parte da dieta das crianças em suas casas, por isso não rejeitam quando é oferecida na escola.

É importante que a promoção da alimentação saudável considere os hábitos alimentares culturais de cada região e promova melhor aceitação da merenda escolar pelos estudantes para que possa alcançar o seu objetivo. Nesse sentido, as compras de gêneros alimentícios da agricultura familiar local é considerada uma estratégia importante, pois incentiva os pequenos produtores, além de estimular o desenvolvimento econômico e sustentável dos municípios (LOPES, 2017).

Por meio da Lei nº 11.947/2009 foi definido que do total dos recursos financeiros no âmbito do PNAE, no mínimo 30,0% devem ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar o que tornou possível oferecer alimentos frescos e regionais, que já fazem parte da alimentação familiar (BRASIL, 2009).

Questionadas se a secretaria de educação ofereceu/oferece cursos quanto ao preparo da merenda, todas responderam que sim, que a gestão municipal oferece cursos todos os anos.

De acordo com Chaves (2011), os gestores municipais devem planejar a implementação de um programa de desenvolvimento profissional para funcionários dos serviços de nutrição, incluindo nutricionistas e merendeiras, entendendo que é um investimento direto e crítico. Novos cardápios baseados na culinária local exigem que esses profissionais aprendam novas habilidades. Os cardápios que se pretende servir dirão quais habilidades a equipe precisa adquirir. Também é verdade que o trabalho se torna mais recompensador e satisfatório quando é menos rotineiro e exige uma execução habilidosa.

Assim, é por meio do desenvolvimento profissional que a equipe de serviços de nutrição adquire essas habilidades, que podem qualificá-la para oferecer alimentos nutritivos e saborosos e que agradam ao paladar dos alunos.

Indagadas sobre as principais reclamações que os alunos costumam fazer da merenda, todas afirmaram que não costuma ocorrer nenhuma reclamação dos alunos, mas que alguns se recusam a ingerir legumes e verduras. Ao serem perguntadas sobre quais os principais elogios que os alunos costumam fazer à merenda, as respostas foram: “Gostei tanto que vou repetir”; “A comida está uma delícia”; “Eles são muito sinceros em dizer que está uma delícia”.

Muitos hábitos alimentares e gostos são estabelecidos durante a idade escolar, especialmente nos primeiros anos. Assim, Fernandes (2012) entende que este é o momento perfeito para experimentar novos alimentos, já que as crianças geralmente estão dispostas a ingerir uma variedade maior de alimentos. Ao mesmo tempo, elas podem enfrentar novos desafios em relação às escolhas e hábitos alimentares. As decisões sobre o que ingerir são parcialmente determinadas pelo que é fornecido na escola, em casa, pelas influências dos amigos na escola e pela mídia, especialmente a televisão.

Os alunos que comem refeições completas e balanceadas todos os dias têm maior probabilidade de ter um melhor desempenho acadêmico e comportamental. Frequentemente, a alimentação fornecida pela escola é a melhor maneira das crianças obterem a nutrição de que precisam para se concentrarem na sala de aula, por isso, é essencial que sejam oferecidos alimentos saudáveis e que as crianças gostem dos mesmos (MELGAÇO, 2021).

Ao serem perguntadas se costumam receber a visita do nutricionista e com qual frequência, todas responderam que a nutricionista faz visita mensal à escola. Questionadas sobre a existência de ações de incentivo/educativas à alimentação e hábitos saudáveis na escola, todas responderam que sim, uma vez ao ano e que estas são desenvolvidas por meio de palestras e atividades envolvendo os alunos e as nutricionistas.

Nesse sentido, Leal (2011) salienta que é importante trabalhar coletivamente para promover uma alimentação saudável na escola, fornecendo aos alunos nutrição de melhor qualidade e ajudando as crianças a criar hábitos

para a vida toda e que conectam os alimentos que comem com sua saúde. Para isso, deve haver um trabalho integrado entre nutricionistas e merendeiras, para que os objetivos sejam alcançados.

Nas escolas, as visitas dos nutricionistas têm por objetivo avaliar as condições gerais do serviço de alimentação escolar quanto ao cumprimento do cardápio, porções, combinações, condições de higiene e manuseio. Inclui a supervisão das instalações, o reforço do serviço de alimentação e a formação das merendeiras.

De acordo com uma merendeira, nas visitas, *“a nutricionista acompanha a preparação dos alimentos e se os cardápios estão sendo seguidos de forma correta. Também acompanham se as crianças estão aceitando bem a comida que é servida”*.

Ao comentar sobre as ações que a nutricionista realiza anualmente na escola, outra merendeira afirmou que *“acho que as crianças aprendem com a experiência, por isso elas gostaram muito quando fizeram uma salada de frutas com a nutricionista”*.

Outra merendeira afirmou que *“seria bom se as crianças pudessem cultivar alguns alimentos da merenda na escola ou visitarem alguns sítios para entender um pouco sobre como são plantados. Acho que as crianças não sabem como os alimentos que comem são produzidos, especialmente as crianças da cidade”*.

O desenvolvimento e a avaliação de atividades e intervenções culinárias nas escolas, portanto, têm o potencial de dar uma importante contribuição aos esforços atuais para melhorar o comportamento alimentar e os resultados nutricionais das crianças. As interações e intervenções são essenciais para o processo e o ambiente da escola deve ser utilizado para a educação alimentar.

Portanto, as escolas podem oferecer um ambiente ideal para promover hábitos alimentares saudáveis e comportamentos de estilo de vida saudável para um grande número de crianças por meio de educação nutricional, com atividades nos refeitórios e em sala de aula, e oferta de refeições nutritivas. Dessa forma, torna-se importante integrar intervenções que incluam componentes educacionais de nutrição e saúde para complementar o fornecimento de alimentos nutritivos, a fim de melhorar o estado de micronutrientes das crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por entender a importância deste tema ser problematizado à luz das percepções, experiências, trajetórias institucionais e contextos dos atores sociais envolvidos nos processos em que ocorrem essas práticas, este estudo buscou verificar, junto à nutricionista da secretaria municipal de educação, os fatores considerados no processo de elaboração dos cardápios escolares no município.

Constatou-se que os cardápios oferecidos no município são elaborados respeitando as faixas etárias, a cultura local e os costumes alimentares das crianças, sendo organizados mensalmente e, sempre que alimentos novos são inseridos nas refeições, são realizados testes de aceitabilidade, para que não ocorra rejeição por parte dos alunos.

Constatou-se que os alunos aceitam muito bem a alimentação oferecida nas escolas, consumindo frutas, verduras e legumes frescos diariamente, desde o berçário, considerando-a deliciosa. Assim, estas crianças são estimuladas ao consumo de alimentos nutritivos desde muito pequenas, criando hábitos saudáveis que, provavelmente, perdurarão ao longo de toda a vida.

Apesar de não fazer parte do escopo desta pesquisa, constatou-se que grande parte das frutas, legumes e hortaliças são comprados localmente, para serem preparados e servidos frescos, o que ajuda os agricultores e a economia local, pois as escolas representam uma demanda confiável e estável de produtos, permitindo que estabeleçam melhores controles de plantio, colheita e comercialização. Comprar localmente também reduz os custos dos alimentos, reduzindo o transporte de alimentos por longas distâncias.

Os hábitos de nutrição para toda a vida e as lições que as crianças adquirem nos programas de alimentação escolar não terminam com uma alimentação melhor. Um currículo de sistemas alimentares deve promover a compreensão sobre a origem dos alimentos e os ciclos naturais que os produzem. A maneira como as refeições são servidas faz parte do currículo oculto que diz aos alunos o que a escola realmente acredita sobre a comida. Por fim, um programa nutricional de

sucesso também precisa envolver os pais, além de motivar as crianças com aulas de culinária para que cultivem ou preparem os alimentos que comem, tornando esses alimentos mais atraentes, o que tem sido feito na rede municipal.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, J. A. B. **Educação alimentar e nutricional**: articulação de saberes. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.947**, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2009.

BRASIL. **Princípios e Práticas para Educação Alimentar e Nutricional**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social, 2018.

BRASIL. **Resolução nº 6**, de 08 de maio de 2020. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

CARMO, M. C. L.; CASTRO, L. C. V. Educação nutricional para pré-escolares: uma ferramenta de intervenção. **Rev. Eletr. De Extensão**, v. 11, n. 18, p. 66-79, 2014.

CHAVES, L. G. **Formação de merendeiras na perspectiva da promoção da alimentação saudável na escola**: as capacitações no âmbito dos Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar. 2011. 97f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011.

CORREIA, R. S. et al. Atuação do nutricionista no Programa Nacional de Alimentação Escolar na região sul do Brasil. **Ciênc Saúde Coletiva**, v. 22, n. 2, p. 563-574, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional em Saúde 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

KOCK, M. M.; LEITE, D. G. Educação nutricional para pré-escolares: a horta como ferramenta de ensino. **Revista Nutrir**, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2014.

LEAL, C. M. **Concepções de professoras e merendeiras sobre o consumo de frutas e hortaliças em uma escola pública do Rio de Janeiro, RJ**. 2011. 106 p. Dissertação (Mestrado em Alimentação, Nutrição e Saúde) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LOCATELLI, N. T.; CANELLA, D. S.; BANDONI, D. H. Influência positiva da merenda escolar no consumo alimentar no Brasil. **Nutrição**, v. 53, n. 1, p. 140-144, 2018.

LOPES, B. J. **Análise da implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE a partir de instrumentos de avaliação de políticas e fiscalização de programas governamentais**. 2017. 168f. Tese (Doutorado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

MARREIRO, N. A. M.; ZEMINIAN, L. B. A importância da educação alimentar e nutricional na primeira infância. **Revista Medicina e Saúde**, v. 2, n. 3, p. 127-142, 2019.

MELGAÇO, M. B. **As merendeiras do DF: voz e silêncio no Programa Nacional de Alimentar Escolar**. 2021. 233f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MONTEIRO, W. D. Aspectos fisiológicos e metodológicos do condicionamento físico na promoção da saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 1, n. 3, p. 44-58, 2016.

NASCIMENTO, F. A.; GABE, K. T; JAIME, P. C. Vigilâncias em saúde: o lugar da vigilância alimentar e nutricional e da vigilância sanitária de alimentos. In: JAIME, P. C.(Org). **Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2019.

OLIVEIRA, M. N.; SAMPAIO, T. M. T.; COSTA, E. A. Educação nutricional de pré-escolares – um estudo de caso. **Rev. Brasileira, de Economia Doméstica**, v. 25, n. 1, p. 93-113, 2014.

RAMOS, F. P.; SANTOS, L. A. S.; REIS, A. B. C. Educação alimentar e nutricional em escolares: uma revisão de literatura. **Cad Saúde Pública**, v. 29, n. 11, p. 2147-2161, 2013.

RIGO, N. N. et al. Educação nutricional com crianças residentes em uma associação beneficente de Erechim, RS. **Vivências**, v. 6, n. 11, p.112-118, 2010.

ROSSI, C. E. et al. Fatores associados ao consumo alimentar na escola e ao sobrepeso/obesidade de escolares de 7-10 anos de Santa Catarina, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 2, p. 443-454, 2019.

SANTOS, L. A. S. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 2, p. 453-462, 2012.

SOARES, D. S. B. et al. Análise da qualidade dos cardápios do Programa Nacional de Alimentação Escolar em um município do Rio de Janeiro: Brasil. **Rev Chil Nutr**, v. 42, n. 3, p. 235-240, 2015.

SOARES, P. et al. Brazilian National School Food Program as a promoter of local, healthy and sustainable food systems: evaluating the financial implementation. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 23, n. 12, p. 4189-4197, 2018.

SOUZA, A. A. et al. Atuação de nutricionistas responsáveis técnicos pela alimentação escolar de municípios de Minas Gerais e Espírito Santo. **Ciênc Saúde Coletiva**, v. 22, n. 2, p. 593-606, 2017.

O PLANEJAMENTO ESCOLAR PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA SALA DE AULA

Marcela de Orequio Fernandes Machado
Sara Dousseau Arantes

1. INTRODUÇÃO

Associar a escola à formação integral do cidadão é a realidade da nossa sociedade atual. Na escola, crianças e adolescentes passam a maior parte de sua vida e aprendem uma variedade de conhecimentos que dificilmente aprenderiam em outro contexto. Os alunos desenvolvem o senso crítico e exercitam os princípios morais e éticos, além do aprimoramento técnico e científico, que os preparam para a vida em sociedade e para o processo produtivo (LIBÂNEO, 2009). A escola é uma das ferramentas para garantir o exercício da cidadania, e o professor desempenha um papel de suma importância nesse processo.

O professor é o mediador da construção do conhecimento e, para a efetivação do processo de ensino, ele precisa acompanhar a evolução dos alunos e formular estratégias de ensino que atendam às particularidades deles. Assim, o planejamento torna-se o norteador das ações necessárias para que o processo de ensino atinja os resultados desejados.

A educação básica¹ como primeira etapa do sistema educacional brasileiro tem por finalidades criar condições para que os estudantes adquiram habilidades. Nessa fase, o professor tem grande importância na educação dos alunos e na mediação da construção da aprendizagem, desenvolvendo habilidades e competências que os tornem aptos a participar de forma crítica, criativa e autônoma

1 Segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu art. 21, a educação básica apresenta três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil compreende a creche e a pré-escola; já o ensino fundamental, os anos iniciais e os anos finais.

na vida social, aprendendo os conteúdos necessários, os princípios da explicação científica, o convívio com a arte e a educação para a cidadania, exigindo, portanto, o reconhecimento de alguns critérios do convívio coletivo, compreendendo informações e utilizando a tecnologia com responsabilidade, sendo extremamente atuante na construção do conhecimento (BRASIL. BNCC, 2019).

A sociedade mudou e avançou de tal maneira nos últimos anos, que a escola, como mediadora do conhecimento e da formação integral do indivíduo, não pode mais ficar para trás. Essa evolução conduziu a população a uma nova sociedade, conhecida como a sociedade do conhecimento. Nessa nova sociedade, priorizam-se tanto o conhecimento cognitivo quanto o desenvolvimento integral do indivíduo na condição de sujeito ativo, suas necessidades, interesses, estilos e ritmo de aprendizagem (BNCC, 2019).

Como nasceram em um mundo dominado pela tecnologia, o novo perfil dos alunos da atualidade é aquele que tem acesso às informações a todo o momento e em qualquer lugar. Na maioria das vezes, os educadores precisam ser capazes de se conectarem com essa nova geração de alunos, utilizando, em suas aulas, métodos ativos centrados nas atividades dos alunos com a intenção de propiciar uma aprendizagem significativa.

Surge, então, um novo modelo pedagógico que deve ser centrado na aprendizagem mediada por metodologia ativas² e por meio de uma variedade de recursos tecnológicos e virtuais. Nesse contexto, o planejamento deve integrar as informações dos conteúdos programáticos com a internet, juntamente a outros recursos que possibilitam a discussão e a coletividade, tais como o vídeo, a televisão, os experimentos, as visitas e saídas de campo, entre outros, integrando o que há de mais avançado nas técnicas já conhecidas, dentro de uma visão pedagógica nova, criativa e aberta.

2 Segundo Bacich e Moran (2018), metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. Elas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu desenvolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com base na orientação do professor.

Mediante o exposto, este trabalho visa contribuir para a criação de um projeto de formação continuada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Presidente Kennedy-ES. A proposta do projeto é incentivar o uso da prática de metodologias ativas na sala de aula para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, visto que essas capacitações proporcionam aos docentes o aprimoramento do seu conhecimento, a troca de experiências, a busca de inovações e de soluções para os problemas que emergem do cotidiano escolar.

2. O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

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, colabo-

rativo 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.

3. O PLANEJAMENTO E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

O que significa planejar? Piletti (2010) escreveu que planejar é estudar a situação, tentando refletir e escolher os meios e recursos necessários para atingir os objetivos traçados. Vasconcellos (2006) afirma que planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto.

São várias as situações que comprovam a eficácia da ação de planejar, porém esta pesquisa reportou-se a uma reflexão sobre planejamento num contexto educacional, suas características e importância da inovação desse instrumento no processo de ensino-aprendizagem. Para melhor compreensão apresentam-se, como base na fundamentação teórica, alguns autores renomados especialistas em educação, entre os quais se destacam Libâneo (2009), Vasconcellos (2006), Morretto (2017), Piletti (2010), Gandin (2017), Menegolla e Sant' Anna (2019), abordando os diferentes elementos inseridos no referido processo.

O planejamento é um meio de programar e organizar as atividades docentes, mas também é um momento de pesquisa e reflexão intimamente relacionadas à avaliação do processo pedagógico. Nesse sentido, o planejamento é algo bem amplo cujos objetivos vai além da sala de aula e cujas ações devem ser baseadas no conhecimento prévio da turma. Deve ter por finalidade a adaptação dos conteúdos às necessidades do processo de ensino-aprendizagem contemplando suas individualidades, para torná-lo eficaz, significativo e avaliável (MENEGOLLA; SANT' ANNA, 2019).

Para Moretto (2017), o principal objetivo do planejamento é contribuir para que realmente haja aprendizagem significativa por meio de conteúdos que sejam relevantes para a sua formação. Isso significa que o aluno precisa aprender, dando significância ao conhecimento que aprendeu, e conseguir relacionar seus conhecimentos da vida em seu contexto social. Portanto, é importante que o planejamento esteja articulado com a realidade social em que o aluno e escola estejam inseridos, o que facilita o processo educativo (MENEGOLLA; SANT' ANNA, 2019).

Para muitos profissionais da educação, sua importância ainda não foi reconhecida. Há quem pense que o seu planejamento se encontra pronto no guia metodológico dos livros didáticos utilizados pela escola e ainda há alguns que acreditam que sua experiência como docente é suficiente para ensinar com eficácia, sem planejar. Dessa maneira, além de não planejar suas aulas, acabam não realizando a revisão e avaliação do seu trabalho (GAMA; FIGUEIREDO, 2014). Ademais, a falta de planejamento é extremamente prejudicial à sala de aula, pois leva ao imprevisto.

Entretanto, o planejamento por si só não garante um bom desempenho, ele precisa ser elaborado de acordo com os conhecimentos da teoria didática da educação e aprimoramento da prática pedagógica. À medida que ele for elaborado e praticado, o professor aperfeiçoará suas habilidades adquirindo experiências que muito contribuirão em sua prática docente. Planejar não garante que não haverá imprevistos nas aulas, mas, se algo acontecer, o professor saberá lidar com a situação, conduzindo a aula com segurança e eficiência.

Cada instituição de ensino tem a responsabilidade de elaborar o seu plano de trabalho com a equipe escolar, relacionando as atividades e ações a serem realizadas durante o ano letivo. A elaboração desse documento tem por objetivo planejar as ações pedagógicas, administrativas, culturais e sociais, visando ao sucesso das ações docentes no processo da construção do conhecimento e na formação integral do indivíduo. A elaboração e aplicação desses documentos contribuem para a solução de problemas comuns à escola, bem como fortalecem a construção de uma escola democrática e objetiva.

O processo de planejamento ocorre em níveis e fases diferentes no cenário da educação. Segundo Libâneo (2009) e Vasconcelos (2006), existem pelo menos três tipos de planos que compõem a documentação das instituições de ensino. Tais planejamentos são elaborados e articulados de acordo com a organização e objetivos educacionais do ambiente escolar e com as diferentes situações ali existentes, a saber: planejamento escolar, planejamento de ensino ou plano de aula.

O educador deve investir em estratégias diferenciadas para atender os alunos visto que a sala de aula é heterogênea e nem todos os alunos detêm os mesmos conhecimentos, tampouco aprendem de forma igual. É dever do professor identificar e considerar as reais necessidades dos alunos, analisando os conteúdos e as habilidades que eles precisam alcançar. Para isso, é importante que o educador esteja atualizado, dedicando-se, cada vez mais, à pesquisa e ao conhecimento e buscando a oportunidade de aprendizagem todos os dias (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2019).

4. METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

Segundo Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas de ensino surgiram na perspectiva de aprimorar as técnicas na sala de aula e permitir que os alunos construam habilidades e competências, que vão além do domínio técnico-científico, possibilitando que o estudante seja protagonista do seu processo de construção de conhecimento, e não meramente um receptor de informações, conforme ressalta a BNCC (2019). Esse modelo de ensino transpõe a antiga posição passiva do aluno, que apenas escuta e recebe o conteúdo, para a posição de agente ativo na construção do conhecimento. E o professor atua como um guia que orienta o aluno no caminho do aprendizado. Nesse processo, as práticas educativas são mais participativas, dinâmicas, instigadoras, favorecendo a aprendizagem significativa.

Aprendizagem significativa é uma teoria apresentada pelo psicólogo americano David Ausubel na década de 1960, tendo o conhecimento prévio o fator fundamental para determinar e influenciar a aprendizagem. Para ele, a aprendizagem requer um processo de modificação do conhecimento, quando novas informações

são relacionadas a conhecimentos preexistentes e levam a mudanças em sua estrutura cognitiva (PEREIRA et al., 2021). Portanto, a teoria da aprendizagem significativa tenta atribuir sentido à realidade pessoal do indivíduo, com foco na compreensão, conversão, armazenamento e uso das informações envolvidas na aprendizagem.

Tendo em vista os avanços da educação e da tecnologia, as escolas precisam acompanhar essas mudanças, inserindo na sala de aula métodos que promovam a interação da teoria com a prática, utilizando comandos que impulsionem os alunos a refletir, discutir, praticar e ensinar, tirando-os, assim, da passividade e envolvendo-os no processo de construção do conhecimento em sua aprendizagem e na dos colegas. Quanto mais interativo, maior a fixação. Porém, como já foi constatado, as escolas do município de Presidente Kennedy-ES não oferecem instrumentos tecnológicos suficientes e de qualidade para um estudo interativo. Surge o uso de metodologias ativas como uma opção de aulas que propiciem uma aprendizagem significativa.

4.1. Percorso metodológico

O município de Presidente Kennedy-ES está inserido numa região litorânea no extremo sul do estado do Espírito Santo, com uma área de 583.932 quilômetros quadrados. É considerada uma das cidades menos populosas do estado com 11.742 habitantes, residentes, em sua maioria, na zona rural. O município conseguiu a sua emancipação política em 4 de abril de 1964 e foi chamada de Batalha, mas, com o assassinato do então presidente norte-americano, John Fitzgerald Kennedy, foi sugerido que homenageasse o político que criou a Aliança para o Progresso, programa de ajuda aos países do 3º Mundo, ficando então com o nome de “Presidente Kennedy”.

O município de Presidente Kennedy-ES é composto por 20 instituições de ensino, entre as quais quatro centros de educação infantil, três escolas polo que atendem da educação infantil ao ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) 1º e 2º segmentos e 13 escolas menores situadas no campo com algumas turmas multisseriadas, que funcionam com educação infantil, ensino

fundamental anos iniciais e algumas com a EJA. Mediante o foco deste estudo, esta pesquisa foi direcionada apenas às 13 instituições do município que atuam com as etapas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Os professores são os responsáveis pela elaboração e execução do planejamento diário das atividades que são desenvolvidas no decorrer do ano letivo. Dessa maneira, foram selecionados como participantes desta pesquisa todos os professores lotados nas 13 escolas que atuam com os anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Presidente Kennedy-ES, totalizando 63.

Por se tratar de uma pesquisa com humanos, ela submeteu-se ao Conselho de Ética e Pesquisa (CEP), com o objetivo de preservar o bem-estar dos participantes, comprovando que a proposta é eticamente adequada, não causando nenhuma maleficência participantes. Teve por parecer a aprovação da pesquisa sob o número 4.368.492.

A pesquisa apresenta uma abordagem mista de cunho quali-quantitativa, uma vez que tem por objetivo apresentar o caminho para desenvolver trabalho em nível de investigação e fornecer dados estatísticos, tentando converter opiniões e informações em números para classificação e análise. Segundo Gil (2010, p. 13), “[...] quantidade e qualidade são características imanentes a todos os objetos e fenômenos e estão inter-relacionados”.

O processo de coleta de dados desta pesquisa iniciou-se mediante a visita à secretária Municipal de Educação. Para obter uma amostra maior da população, foi utilizado o questionário. Após a revisão das questões, o questionário foi elaborado pela plataforma Google formulário e enviado, com uma carta de apresentação da pesquisa, aos 63 professores por meio do WhatsApp.

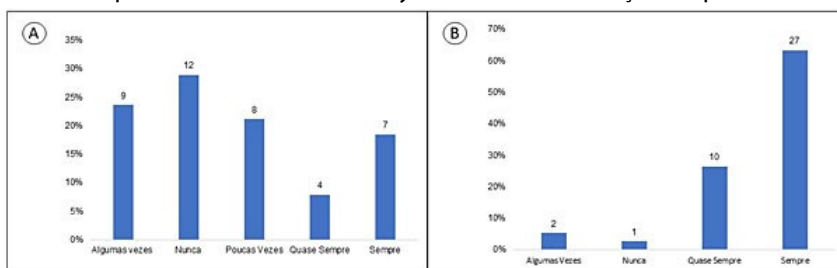
O questionário foi composto por 22 questões e aplicado aos professores sujeitos da pesquisa de acordo com as seguintes finalidades: levantamento dos dados de caracterização do perfil dos sujeitos da pesquisa, concepções da dos professores sobre a elaboração do seu plano de aula e dificuldades na elaboração e aplicação do planejamento em tempos de pandemia.

Dos 63 professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Presidente Kennedy-ES, 40 aceitaram participar da pesquisa, o que caracterizou uma representatividade de 64% da população estudada, sendo uma amostragem suficiente para efetuar a análise dos dados.

4.2. Resultados

Constatou-se que 82% dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental de Presidente Kennedy-ES tiveram pouco ou nenhum acesso ao projeto político-pedagógico da escola em que trabalha (Figura 1 – Gráfico A), dos quais 29% responderam que nunca tiveram acesso ao PPP da escola, 21% poucas vezes e 24% algumas vezes. Apenas 18% sempre têm acesso ao PPP e 8% alegaram que quase sempre. Por outro lado, 64% dos professores afirmaram que elaboram o seu plano de aula baseando-se no planejamento curricular da escola, 26% quase sempre e 10% algumas vezes ou até mesmo nunca utilizaram o planejamento curricular para embasar suas aulas (Figura 1 – Gráfico B).

Figura 1 – Gráfico referente à concepção dos professores dos anos iniciais das escolas do município de Presidente Kennedy-ES sobre a elaboração do plano de aula



Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Nota: A – Acesso ao PPP da escola que trabalha;

B – Planejamento curricular com apoio no plano de aula.

Os valores acima da coluna representam a quantidade dos correspondentes da pesquisa.

A expressiva quantidade de professores que não têm tido acesso, com frequência, ao projeto político-pedagógico em sua escola é um fator preocupante. Menegolla e Sant'Anna (2019) enfatizam que, por meio do PPP, as escolas definem e articulam o que será ensinado e como ensinar mediante as realidades sociais,

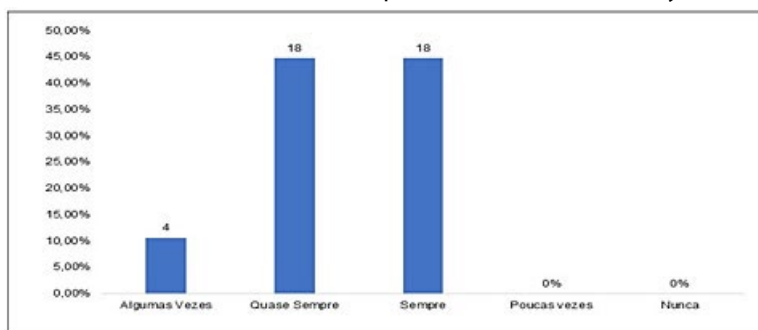
culturais e econômicas existentes. Os planos elaborados pela escola ou pelos professores, como o planejamento administrativo, curricular ou o plano de aula, não devem ser elaborados sem uma inter-relação com o PPP, pois eles se completam.

Para Lima et al. (2018), o professor precisa considerar o planejamento curricular para a elaboração de suas aulas. Esse documento contribui para a organização dos conteúdos e das atividades a serem executadas pelos estudantes. O planejamento curricular deve ser elaborado de acordo com o PPP da escola e contemplar as particularidades de cada instituição e da clientela que atende, garantindo que o planejamento da aula do professor seja personalizado de acordo com cada realidade (LIMA et al., 2018).

Para tanto, a orientação pedagógica para esses profissionais deve ser uma prioridade no município, haja vista a grande rotatividade de pedagogos e professores que trabalham em regime de designação temporária. Assim, devido ao pouco tempo que ficam no município e à demanda das instituições escolares, muitas das vezes eles nem chegam a conhecer esses documentos.

Ademais, foi investigado o hábito dos professores de avaliar seu trabalho, buscando um feedback com seus alunos, cujos dados estão expostos na Figura 2, e replanejando, se preciso for, para alcançar aqueles que apresentaram dificuldades. Desses professores, 45% realizam o feedback com os alunos, alegando que fazem sempre; 45% quase sempre; e 10% afirmaram que realizam apenas algumas vezes.

Figura 2 – Gráfico sobre planejamento e feedback avaliativo dos professores dos anos iniciais das escolas do município de Presidente Kennedy-ES



Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

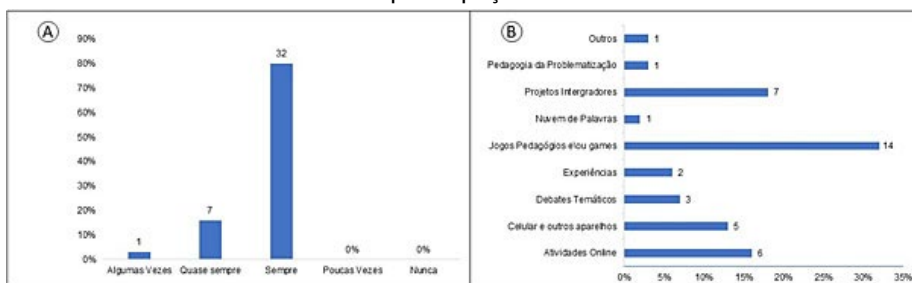
Nota: Os valores acima da coluna representam a quantidade dos correspondentes da pesquisa.

Esse feedback com os alunos representa uma avaliação para a análise de resultados, embora, com a publicação antiga, os conceitos de Zabala (1998) e Vasconcelos continuem atuais. Zabala (1998) enfatiza a necessidade da avaliação para melhorar a qualidade do ensino, permitindo aos professores analisar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e redesenhar seu trabalho.

Os dados referentes à percepção dos professores quanto à elaboração de um planejamento que envolve uma participação mais ativa dos alunos estão representados na figura 9. A maioria dos professores (82%) caracteriza-se como dinâmica, procurando desenvolver, em seu planejamento, ações em que os alunos interagem nas aulas, tornando-os mais participativos (Figura 3 – Gráfico A). Os demais professores (18%) estão inserindo nas aulas de metodologias ativas de forma mais lenta.

Os jogos pedagógicos (32%) foram citados como a principal estratégia dinâmica utilizada em sala de aula, seguidos de projetos integradores (18%), atividades online (16%) e celular e outros aparelhos eletrônicos (13%) (Figura 3 – Gráfico B). As demais metodologias (21%) têm sido aplicadas de forma mais tímida, assim distribuídas: debates temáticos (7%), experiências (6%), nuvem de palavras (2%), problematização (3%), outras metodologias não citadas nas pesquisas (3%). Oficinas pedagógicas, uso de aplicativos e aula invertida não foram citados como estratégias utilizadas.

Figura 3 – Gráfico referente a concepção dos professores dos anos iniciais das escolas do município de Presidente Kennedy-ES sobre a elaboração do plano de aula envolvendo a participação ativa do aluno



Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Nota: A – Uso de recursos tecnológicos e metodologias ativas no planejamento; B – Elaboração do plano de aula. Os valores acima da coluna (Gráfico A) e ao lado da barra (Gráfico B) representam a quantidade dos correspondentes da pesquisa.

Tendo em vista as mudanças por que a sociedade tem passado, é necessário que as escolas revisem sua organização curricular e os métodos utilizados na sala de aula, favorecendo a aprendizagem dos educandos. Apesar das dificuldades enfrentadas nas escolas sem recursos digitais, os professores dos anos iniciais de Presidente Kennedy-ES têm procurado incluir em seu planejamento metodologias em que o aluno tenha uma participação mais ativa nas aulas, em vez de ser apenas mero ouvinte.

Sintra (2018) afirma que, quando o professor permite a participação ativa dos alunos nas aulas, eles desenvolvem interesse por elas, sendo mais provável que consigam aprender algo novo e permanecendo interessados na atividade. Essa mudança de prática contribui para desenvolver a autoconfiança e a autonomia dos alunos, possibilitando a tomada de decisões que contribuam para a resolução de conflitos, aprendendo a respeitar a opinião do outro sem depender dela demasiadamente.

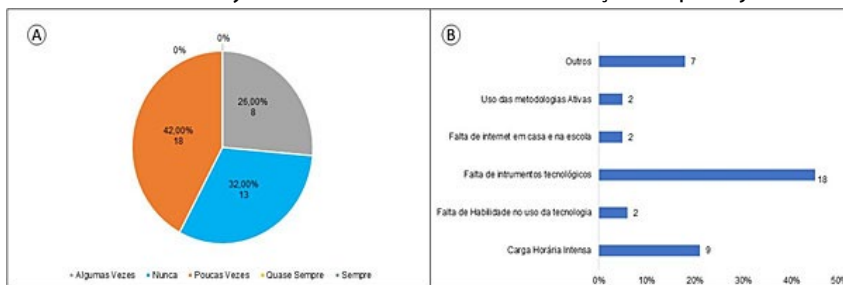
Os métodos de aprendizagem ativos apresentam grande potencial para substituir os requisitos e desafios da educação de hoje. No planejamento das aulas, o professor incluirá o comando de atividades que desenvolvam a fala, escrita, análise, resolução de problemas, trabalho em equipe, reflexão e tomada de decisão (CAMARGO; DAROS, 2018).

Levando em conta as vivências e experiências dos entrevistados, foi solicitado que eles elencassem quais os desafios enfrentados na elaboração do planejamento das suas aulas. Os professores alegaram ter pouca ou nenhuma dificuldade quanto ao uso da tecnologia e suas inovações na elaboração do planejamento das aulas, dos quais 42% disseram possuir pouca dificuldade, 32% não apresentam nenhuma e 26% apresentam algumas vezes.

A maioria dos professores (45%) confirmou que a falta de instrumentos tecnológicos mais limita o seu planejamento e 21% afirmaram ser a carga horária extensa de trabalho. (Figura 4 – Gráfico B). O restante dos professores (16%) declarou como desafios o uso de metodologias ativas em sala de aula (5%), a falta

de habilidade no uso da tecnologia (6%) e a falta de internet em casa ou na escola (5%), para estudar, pesquisar e se aperfeiçoar ainda mais. Entre os estudados, 18% não se identificaram com as opções apresentadas.

Figura 4 – Concepção dos professores dos anos iniciais das escolas do município de Presidente Kennedy-ES sobre os desafios na elaboração do planejamento



Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Nota: A – Dificuldade no uso de tecnologias no planejamento;

B – Principais desafios enfrentados. Os valores abaixo da porcentagem (Gráfico A) e ao lado da barra (Gráfico B) representam a quantidade dos correspondentes da pesquisa.

O baixo grau de dificuldades relativas ao uso da tecnologia e suas inovações na elaboração do planejamento das aulas pode ser reflexo do perfil dos professores com idade entre 20 e 40 anos. Por outro lado, os 26% que alegaram apresentar dificuldades algumas vezes podem ser relacionados à idade dos professores da pesquisa. Ou seja, 8% apresentam mais de 50 anos de idade e 22% de 40 a 50 anos.

Embora os professores tenham afirmado que não apresentam grandes dificuldades em utilizar a tecnologia e suas inovações no planejamento das suas aulas, percebe-se que há outros desafios enfrentados pelos docentes na elaboração do seu planejamento. Nesses dados, os professores elencaram alguns desafios encontrados no percurso de seus planejamentos.

A maioria dos professores (45%) elencaram a falta de instrumentos tecnológicos como o maior desafio para o planejamento das aulas. Ou seja, a tecnologia está presente diariamente na vida de alunos e professores, surgindo de diversas maneiras e utilizadas de inúmeras formas (MACHADO; LIMA, 2017). Não ter uma ferramenta tecnológica que contribua com o professor em seu planejamento fica praticamente impossível haver mudanças na sala de aula. A falta de infraes-

trutura é um dos maiores obstáculos para a introdução da tecnologia nas escolas públicas, não sendo diferente no município de Presidente Kennedy-ES.

Nas escolas envolvidas nesta pesquisa, constatou-se que, das 13 escolas do município, três são maiores, denominadas escolas polo, e dez são menores, chamadas de escolas do campo. As escolas polo possuem entre 500 e 800 alunos, uma das quais se localiza na sede do município e duas em comunidades rurais. Nessas escolas, há oferta para a educação infantil, ensino fundamental séries iniciais e finais e EJA 1º e 2º segmentos. Elas possuem laboratório de informática com capacidade para atender até 20 alunos, valor inferior ao da demanda das turmas que possuem entre 25 e 35 alunos. Além disso, diversos computadores estão sem funcionar, precisando de manutenção e reparo de peças, que é uma realidade na maioria das instituições públicas brasileiras que não possuem plano de manutenção de equipamentos contínuo.

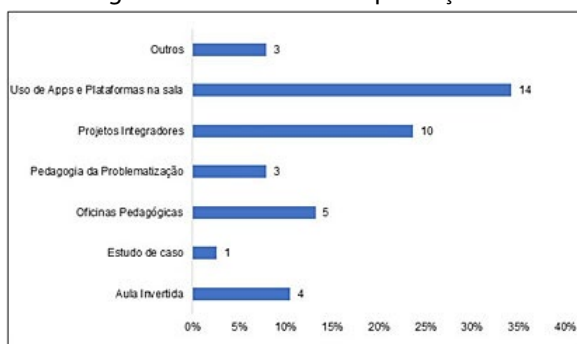
As outras dez escolas são menores, denominadas de escolas do campo, e apresentam um quantitativo menor de alunos variando de acordo com a comunidade em que estão inseridas, possuindo de 20 a 150 alunos. Nelas há oferta para educação infantil, ensino fundamental séries iniciais e EJA 1º segmento, três das quais são multisseriadas. Nas escolas do campo, não há laboratório de informática, apenas computadores que, em geral, são utilizados pelos profissionais técnicos da escola, apresentando no máximo três nas maiores escolas, mas nem todos funcionam. Nas escolas com menos de 20 alunos há apenas um computador.

Além da falta de recursos tecnológicos, algumas escolas rurais ainda não contam com a disponibilização de internet, ferramenta essencial para os dias atuais, que auxilia os professores na preparação de um planejamento diferenciado e dinâmico. Essas escolas rurais de Presidente Kennedy-ES também não possuem um datashow, lousa digital ou notebooks, para que o professor aproveite como um recurso para inovar as suas aulas. Porém, apenas 5% dos professores consideraram como fator mais limitante ao seu planejamento a falta de internet em casa ou na escola, para estudar e pesquisar de forma a se aperfeiçoarem ainda mais.

A falta de internet em casa ou nas escolas, embora também não tenha sido considerada fator expressivo na dificuldade de elaborar o planejamento das aulas, expõe questões importantes, como infraestrutura deficitária nas escolas e extrapolação da carga horária de trabalho. É fácil cobrar do professor uma aula inovadora, bem estruturada, com recursos tecnológicos que contribuam para uma aprendizagem ativa.

A falta de habilidade no uso da tecnologia para programar suas aulas, embora limite apenas 5% dos professores das séries iniciais de Presidente Kennedy-ES, é um fator decisivo nos dias atuais, em meio à grande quantidade de inovações tecnológicas. Carvalho e Guimarães (2016) destacam, ainda, que a formação do professor não oferece condições para que ele aperfeiçoe sua prática tecnológica para a utilização da tecnologia em sala de aula. Segundo eles, não basta laboratórios de informática nas escolas se o professor não está preparado para o uso da tecnologia. Nesse cenário, o professor deve atualizar-se não apenas para atender à demanda do momento, mas também para crescer pessoal e profissionalmente. Ter autonomia e segurança em manusear essa ferramenta facilita a vida do professor, tornando a sala de aula interessante e melhorando a eficiência do aprendizado dos alunos (KLEIN, 2020).

Figura 11 – Gráfico sobre os tipos de metodologias ativas em que os professores dos anos iniciais do município de Presidente Kennedy-ES gostariam de receber capacitação



Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Nota: Os valores ao lado da barra representam a quantidade dos correspondentes da pesquisa.

Embora apenas 5% dos professores dos anos iniciais de Presidente Kennedy-ES tenham alegado não haver dificuldades tecnológicas, observa-se que: 35%

relataram que gostariam de aprimorar e ou aprender a utilizar aplicativos e plataformas na sala de aula; 24%, projetos integradores; 13%, oficinas pedagógicas; 11%, aula invertida; 7%, pedagogia da problematização; e 2%, os estudos de caso.

Muitos acreditam que metodologia ativa é sinônimo de tecnologia. O uso de tecnologia não é metodologia ativa de aprendizagem. As metodologias ativas estão alicerçadas na autonomia, no protagonismo do aluno, independentemente do uso ou não de ferramentas tecnológicas. Têm por foco o desenvolvimento de competências e habilidades que o ensino convencional nem sempre apresenta (BACICH; MORAN, 2018).

Diante disso, podemos concluir que os professores da pesquisa apresentaram interesse em participar de formação continuada para aprofundar os conhecimentos em algumas metodologias ativas, para utilizarem na sala de aula. Tais métodos citados promovem o desenvolvimento efetivo de competências para a vida profissional e pessoal do indivíduo.

O uso de aplicativos e plataformas totalizou a maioria do interesse, representando 35%. Realmente a capacitação em instrumentos tecnológicos e de comunicação precisa ser realizada continuamente, haja vista as constantes atualizações nessa área. De acordo com Guarda, Cunha e Gonçalves (2019), o uso de aplicativos educacionais é capaz de proporcionar diferentes possibilidades de trabalho pedagógico significativo como uma forma para motivar os estudantes a buscar, pesquisar e gerar novos conhecimentos. Camargo e Daros (2018) concordam com os autores e advertem que essas novas tecnologias precisam ser utilizadas por meio de planejamento, buscando adequar seu uso aos conteúdos necessários.

A segunda opção escolhida como tema de interesse em receber capacitação foi projetos integradores, com 24%. Tal metodologia baseia-se no fato de que as atividades de aprendizagem devem ser desenvolvidas a partir de um alvo comum e compartilhadas para incentivar o desenvolvimento de soluções para problemas do cotidiano (MAGALHÃES, 2019). Para Mattar (2017), a metodologia consiste

em envolver os alunos em uma investigação construtiva, focada em questões e problemas autênticos do mundo real, com uma questão orientadora, para que os alunos cheguem a uma solução para o problema.

A terceira opção escolhida foi oficina pedagógica por 13% dos professores. Nas oficinas pedagógicas (atualmente esquecidas), a aprendizagem acontece de forma ativa, em uma combinação da teoria com a prática, exercitando o protagonismo e a autonomia no processo de aprendizagem. Monteiro et al. (2019) concorda que é uma ferramenta importante para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades dos alunos. Para que os resultados sejam positivos, é fundamental ser planejada de acordo com a faixa etária e alinhada com o projeto pedagógico da escola.

A sala de aula invertida, quarta opção escolhida (11%), também não é novidade e consiste na leitura e estudo de um tema antes de a aula ocorrer, seguida de pequenas aulas em vídeos. Segundo Mattar (2017), é uma metodologia que favorece o tempo da sala de aula. O aluno chega com um conhecimento prévio sobre o tema, e o tempo da sala de aula é dedicado a debates em grupos, atividades práticas, favorecendo a integração entre alunos e professores.

A quinta opção (7%) foi a aprendizagem baseada em problemas, estratégia embasada em uma situação em que os problemas são elaborados pelos professores para os alunos, em função do conteúdo estudado. Segundo Mattar (2017), Camargo e Daros (2018), é uma metodologia ativa, desafiadora e reflexiva, em que os alunos precisam apresentar a solução para os problemas propostos pelo professor, com base nos conhecimentos adquiridos. Cabe a cada professor adequar os comandos de acordo com faixa etária da sua turma.

O estudo de caso foi sugerido pelo menor número de professores, nem por isso menos importante. É uma metodologia que pode ser utilizada no envolvimento de problemas reais ou fictícios. Esse método desenvolve a capacidade de resolver problemas e o desenvolvimento da capacidade argumentativa, porém, por ser complexo, é mais utilizado no meio acadêmico (CAMARGO; DAROS, 2018).

Ao longo da pesquisa, percebe-se que a educação tem um grande caminho a trilhar, para alcançar melhores resultados que garantam uma aprendizagem sólida, capaz de contribuir para uma formação em que o indivíduo consiga enfrentar as mudanças da atual sociedade da informação e do conhecimento. Para que o estudante assuma uma postura mais ativa, os processos educativos devem acompanhar essas mudanças (CAMARGO; DAROS, 2018).

Por fim, deduzimos que os professores desta pesquisa alegaram ter pouca ou nenhuma dificuldade, ao planejarem suas aulas utilizando tecnologias, e, mesmo sem terem grandes dificuldades tecnológicas, gostariam de aprimorar e/ou aprender a utilizar aplicativos e plataformas para o uso na sala de aula. Caracterizam-se como dinâmicos, procurando utilizar metodologias ativas em seu planejamento e envolvendo os alunos com uma participação mais atuante nas aulas. O que mais dificulta a realização de um planejamento mais criativo é a falta de instrumento tecnológico no ambiente escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que os professores são capacitados e não apresentam grandes dificuldades no uso da tecnologia, possivelmente pelo fato de a maioria estar em idade profissional ativa. Eles têm consciência da importância do planejamento e preocupam-se com a qualidade de suas aulas, buscando inovação em suas metodologias para oportunizar novos conhecimentos. Porém, foi detectado que alguns professores, embora compreendam a importância do planejamento, têm-no elaborado conforme suas concepções de ensino, sem se basearem nas propostas curriculares, políticas e pedagógicas da escola.

Por ser tão importante, é necessário que diretores e pedagogos estejam apresentando e estudando todo o tempo, com os professores e a equipe escolar, esses documentos, para que estes sejam revisitados e reconstruídos coletivamente sempre que necessário. Essas ações coletivas podem ser organizadas pelo diretor e pedagogo nos momentos de planejamento com os

professores e fazer parte do cronograma de ações da escola.

Embora não seja novidade, os professores não dominam as metodologias ativas, introduzindo-as de forma ainda tímida em seus planejamentos. Apresentam dificuldades em elaborar planejamentos interativos, pois tanto a quantidade quanto a qualidade de aparelhos e recursos tecnológicos distribuídos nas escolas se mostram deficitárias. A falta de um espaço na escola que atenda às expectativas de um planejamento inovador com uso de tecnologia é, sem dúvida, um dos maiores desafios para a modernização do ensino.

Devido à falta de infraestrutura nas escolas municipais que atenderiam a uma inovação educacional com espaço apropriado e recursos digitais, é necessário um investimento em capacitação dos professores em metodologias ativas. Embora as metodologias ativas não substituam a eficiência e dinamismo da tecnologia, ela proporciona o envolvimento ativo dos estudantes no processo de sua aprendizagem. Isso significa ir além dos conteúdos para desenvolver nos alunos a criatividade, a curiosidade, a consciência social, a empatia e o pensamento crítico.

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para reflexões de mudanças positivas da prática do professor com o uso de metodologias ativas e essas mudanças se consolidem e venham a ser um caminho alternativo e eficaz na prática docente.

REFERÊNCIAS

BACHIC, Lillian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Série Documental. Relatos de Pesquisa. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083>. Acesso em: 12 mar. 2021.

GAMA, Anailton de Souza; FIGUEIREDO, Sonner Arfux de. O planejamento no contexto escolar. **Web-Revista Discursividade Estudos Linguísticos**, 2014. Disponível em: <http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/04/Arquivos04/05.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KLEIN, Regina Daniele et al. Tecnologia na educação: revolução histórica e aplicação nos diferentes níveis de ensino. **Educere**, v. 20, n. 2, jul. 2020. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/7439>. Acesso em: 10 abr. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Alana Kelly Rodrigues et al. A relevância do planejamento da ação didática do professor no ensino fundamental. **Realize**, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_ID3484_05062018210646.pdf. Acesso em: 24 jun. 2020.

MACHADO, Flávia Cristina; LIMA, Maria de Fátima Webber Prado. O uso da tecnologia educacional: um fazer pedagógico no cotidiano escolar. **Scientia cum Industria**, v. 5, n. 2, p. 44-50, 2017. Disponível em: <http://ucs.br/etc/revistas/index.php/scientiacumindustria/article/view/5280>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MAGALHÃES, Walena de Almeida Marçal. O uso da aprendizagem baseada em problemas no ensino técnico: projetos integradores como experiência interdisci-

plinar. **Educitec**, Manaus, v. 5, n. 12, p. 274-287, dez. 2019. Disponível em <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/836>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MATTAR, João. **Metodologias ativas para a educação presencial Blended e a distância**. Artesanato Educacional, São Paulo, 2017.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?: currículo, área, aula**. Petrópolis: Vozes Limitada, 2019.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento das competências**. Petrópolis: Vozes, 2017.

PEREIRA, Jackeline Camargos et al. Metodologias ativas e aprendizagem significativa: Processo Educativo no Ensino em Saúde. **Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2021v22n1p11-19>. Acesso em: 10 jul. 2021.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 24. ed. São Paulo: Ática, 2010.

SINTRA, Ana Catarina Pinto. **A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário de Almada, Escola Superior de Educação Jean Piaget. Portugal, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/23886>. Acesso em: 13 mar. 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 7. ed. São Paulo, 2006.

ENSINO HÍBRIDO: UM ESTUDO QUANTITATIVO SOBRE A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA 2002-2021

Marcelo Silva Bolzan
Anilton Salles Garcia

1. INTRODUÇÃO

Conhecida popularmente como ‘Coronavírus’, a doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2 manifestou-se inicialmente na China, no fim do ano de 2019. Posteriormente, no ano de 2020, instalou-se em outros países e resultou em uma pandemia mundial que mudou radicalmente o cotidiano da sociedade.

Empresas, indústrias, comércios e instituições de ensino tiveram que fechar suas portas e reinventar suas formas de relacionamento. Esse fato se deu por conta das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), uma vez que a minimização do contato físico entre os indivíduos é um importante meio de frear a pandemia da Covid-19. No entanto, o cumprimento de tal recomendação tem refletido na sociedade e severas restrições e distanciamento social, culminando em diversas transformações em várias esferas: econômica, social, política etc.

Desse modo, as organizações passaram a explorar o uso das tecnologias digitais como recurso essencial para o desenvolvimento de seus serviços e atividades. A educação, sobretudo, teve que se adequar para que o processo de ensino-aprendizagem não paralisasse e colocasse em risco o desenvolvimento dos alunos, bem como o todo o contexto que envolve o referido processo. A exigência de reinventar-se, de desenvolver e fazer uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem ganhou ainda mais destaque e visibilidade nos debates educacionais.

Nesse sentido, o ano de 2020 deixou ainda mais latente a necessidade de aprimoramento e capacitação docente no que tange ao uso das tecnologias digi-

tais aplicadas às práticas docentes e ao processo de ensino – aprendizagem, uma vez que, diferente do ano de 2019 em que diversos estudantes e instituições de ensino conseguiram realizar seus programas curriculares tradicionais de forma presencial, no ano de 2020 alunos de todos os níveis de ensino tiveram suas aulas presenciais suspensas, exigindo a reformulação do processo de ensino - aprendizagem e o desenvolvimento das competências da comunidade escolar para lidar com as mudanças impostas pela pandemia.

No âmbito da educação a pandemia impôs novos métodos de ensino, a modernização das práticas pedagógicas, e, conseqüentemente, a necessidade de capacitação do corpo docente para a utilização de novas ferramentas e dispositivos capazes de proporcionar momentos síncronos e assíncronos de interação entre os professores e seus respectivos alunos nos ambientes digitais.

Na compreensão de Hack e Negri (2010) o uso de tecnologia no processo de ensino - aprendizagem, dentro ou fora de sala de aula, não substitui o professor, mas contribui com o papel desenvolvido por ele na vida dos alunos e nas práticas docentes no referido processo. É nessa conjuntura que o ensino híbrido emerge como uma grande aposta para o processo de ensino-aprendizagem, apresentando abordagens inovadoras unindo o ensino remoto e as aulas presenciais, remodelando as práticas educacionais tradicionais, deixando de ser um desejo entre os profissionais da educação e tornando-se uma necessidade para o bom desempenho no processo educacional.

Diante do cenário descrito, o presente trabalho apresenta um recorte da pesquisa de dissertação vinculada ao Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação, do Centro Universitário Vale do Cricaré, que tem como tema geral a educação híbrida e o trabalho docente nesse contexto. Por meio de um levantamento bibliográfico, o trabalho tem como objetivo geral realizar um mapeamento das publicações nacionais de trabalhos de cunho científico que abordem o ensino híbrido como temática de estudo e para o alcance do objetivo geral delimitou-se como objetivos específicos: apresentar um breve contexto do processo de ensino-aprendizagem no cenário pandêmico; apresentar as principais

concepções acerca do ensino híbrido; identificar as principais características dos estudos nacionais recuperáveis no Portal de Periódicos da CAPES, cujo objeto central de pesquisa é o ensino híbrido.

2. O ENFOQUE NO ENSINO HÍBRIDO EM DECORRÊNCIA DO CENÁRIO PANDÊMICO

O fechamento de comércios, igrejas, escolas e universidades foi uma das medidas adotadas mundialmente para a tentativa de redução dos casos de Covid-19 (ARRUDA; SIQUEIRA, 2021). Segundo Santos et al. (2021, p. 246),

O surto da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2) causada pelo novo coronavírus (COVID-19) surgiu entre o final do ano de 2019 e o início de 2020 em Wuhan, Província de Hubei na China [...]. O número de casos da COVID-19 começou a aumentar exponencialmente, sendo declarado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 30 de janeiro de 2020, como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional [...]. O Ministério da Saúde do Brasil, em 3 de fevereiro de 2020, declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus [...] a rápida disseminação do vírus e a falta de um tratamento específico ou vacinas, tornou as intervenções não farmacológicas, como as únicas capazes de reduzir a propagação da epidemia e reduzir seu impacto na saúde da população. Nesse sentido, as medidas preventivas como o distanciamento social e as quarentenas, limitando a mobilidade em vários graus foram adotadas [...].

A partir de então a sociedade precisou reformular suas metodologias de interação, muitas organizações passaram a cumprir suas atividades de forma remota e, conseqüentemente, o uso das tecnologias digitais se tornou algo fundamental para a efetivação dessa interação *online*, sobretudo, no âmbito da educação (ARRUDA; SIQUEIRA, 2021).

O reflexo da pandemia, que nesse contexto não atinge apenas os indivíduos infectados, resultou em muitos estudantes fora das salas de aula e, ainda, a suspensão das aulas até a concretização das modalidades de ensino que foram adotadas, seguindo o contexto e a demanda de cada unidade de ensino.

Nesse sentido, emerge o ensino híbrido, que na compreensão de Bacich (2016, p. 25) trata-se de uma junção “[...] de teorias, metodologias e técnicas de ensino on-line que apoiam o ensino presencial, *face-to-face*, durante o processo de aprendizagem que ocorre em sala de aula, misturando os melhores aspectos das duas abordagens de ensino”. Sendo considerado, portanto, “[...] uma abordagem, em que o online e o presencial se complementam, considerando o estudante no centro do processo” (BACICH, 2020, p.01), favorecendo para que várias metodologias sejam utilizadas.

Segundo a autora, o ensino híbrido tem como foco,

[...] a personalização, considerando que os recursos digitais são meios para que o estudante aprenda, em seu ritmo e tempo, que possa ter um papel protagonista e que, portanto, esteja no centro do processo. Para isso, as experiências desenhadas para o online além de oferecerem possibilidades de interação com os conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, também oferecem evidências de aprendizagem. A partir dessas evidências, nos momentos em que os alunos estão face a face com o professor, presencialmente, em uma sala de aula física, é possível que o professor utilize as evidências coletadas para potencializar a aprendizagem de sua turma (BACICH, 2020, p.02).

Nesses termos, é importante ressaltar que a abordagem não exclui o professor do processo de ensino - aprendizagem, exigindo do docente a práxis das competências para a potencialização do desenvolvimento dos alunos, sobretudo no que tange à utilização das tecnologias digitais como ferramenta didático-pedagógicas. Sendo o ensino “[...] um conjunto de interações baseadas na atividade conjunta dos alunos e dos professores” no qual ocorre o processo de “[...] constru-

ção compartilhada de significados, orientados para a autonomia do aluno”. (ZABALA, 2010, p. 92), é imprescindível que o educador esteja inteirado das transformações presentes no cenário educacional, como na conjuntura do ensino híbrido.

Na perspectiva de Moran (2015), para se pensar em educação híbrida, é necessário lembrar que o ensino híbrido propõe mudanças nos currículos escolares e nos métodos aplicados, fazendo uso de metodologias ativas que priorizam o envolvimento dos alunos. Em relação às metodologias, algumas instituições optam por mudanças curriculares mais suaves, com alterações graduais, enquanto outras optam por mudanças mais profundas, onde:

No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar –, mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas, como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou *blended* e a sala de aula invertida. Outras instituições propõem modelos mais inovadores, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos e as metodologias com base em atividades, desafios, problemas e jogos, e em que cada aluno aprende no seu próprio ritmo e de acordo com sua necessidade, além de aprender também com os outros estudantes em grupos e projetos, sob supervisão de professores orientadores (MORAN, 2015, p. 43).

Nesses termos, é importante frisar que a abordagem de ensino híbrido tem como foco central o aluno, suas demandas e vivências, ressaltando: a importância de favorecer um ambiente de diálogo e trocas quer seja em meio digital ou presencial; e a participação do professor como mediador do processo de ensino - aprendizagem.

A situação imposta pela pandemia evidenciou a necessidade de ampliação dos debates acerca do ensino híbrido, desde os formatos e as ferramentas disponíveis para seu desenvolvimento, até a capacitação dos envolvidos nesse processo de ensino - aprendizagem. Com a pandemia, nota-se a amplitude desse diálogo

e, portanto, a seguir, o estudo apresenta em um formato quantitativo a ampliação desse debate, na tentativa de viabilizar em estudos futuros os diálogos sobre o reflexo do contexto pandêmico nas publicações dentro da referida temática.

3. METODOLOGIA

Para a coleta de dados, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da internet entre outras fontes. Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266), “[...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”. A abordagem adotada nesta investigação caracteriza-se como quantitativa, por propor um modo de análise do objeto que contempla a quantificação dos dados, para que sejam viabilizadas as possibilidades futuras para dialogar sobre os conceitos, valores, comportamentos e atitudes que não se limitam às variáveis presentes nos estudos quantitativos (MINAYO, 2001).

O levantamento bibliográfico, que consiste na procura de referências teóricas para análise do problema de pesquisa e a partir das referências publicadas fazer as contribuições científicas ao assunto em questão (LIBERALI, 2011), concentrou-se em periódicos, teses, dissertações e outras mídias recuperadas por meio da utilização de descritores de pesquisa de cunho científico, como a utilização de operadores booleanos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Os descritores utilizados foram; “ensino híbrido”, “educação híbrida”, e “formação híbrida”, sendo aplicados os operadores lógicos e/and e ou/or.

Diante da delimitação metodológica com o estabelecimento do rigor científico dos textos selecionados e da temática proposta, os conteúdos foram elencados no traço temporal de 2002 a 2021 (meados do segundo semestre). O recorte temporal se deu em face da pandemia por Covid-19, que muito impactou na vida da sociedade em função do isolamento social que esta demandou, refletindo, consequentemente, no processo de ensino - aprendizagem.

Além do recorte temporal mencionado, os artigos incluídos na revisão bibliográfica foram as publicações em língua portuguesa. Durante o processo de recuperação dos trabalhos foram utilizados como descritores de pesquisa os termos presentes no título do estudo, conforme apontado no Quadro 1. Os critérios de exclusão foram: a ausência dos termos pesquisados no resumo dos trabalhos; a indisponibilidade de *download* do artigo; a ausência dos descritores de pesquisa; e os artigos duplicados.

Quadro 1: Levantamento bibliográfico.

BASE CONSULTADA	TERMO PESQUISADO	DOCUMENTOS RECUPERADOS
Portal de Periódicos CAPES	Ensino Híbrido	108
	Educação Híbrida	77
	Formação Híbrida	34
	Ensino Híbrido <i>and</i> Educação Híbrida	23
	Ensino Híbrido <i>and</i> Formação Híbrida	06
	Educação Híbrida <i>or</i> Ensino Híbrido	162
	Educação Híbrida <i>or</i> Formação Híbrida	102
	Educação Híbrida <i>and</i> Formação Híbrida	09
	Formação Híbrida <i>or</i> Ensino Híbrido	136
	Formação Híbrida <i>and</i> Ensino Híbrido <i>and</i> Educação Híbrida	01
	Formação Híbrida <i>or</i> Ensino Híbrido <i>and</i> Educação Híbrida	56
	Formação Híbrida <i>or</i> Ensino Híbrido <i>or</i> Educação Híbrida	182
	Formação Híbrida <i>and</i> Ensino Híbrido <i>or</i> Educação Híbrida	34

Fonte: Elaboração do autor.

Considerando os trabalhos cujos descritores presentes no título mais se aproximaram do título da presente pesquisa e com base nos critérios de exclusão já mencionados, chegou-se a um total de 120 (cento e vinte) publicações de relevância para discussão, resultados e considerações do presente estudo, conforme veremos a seguir.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

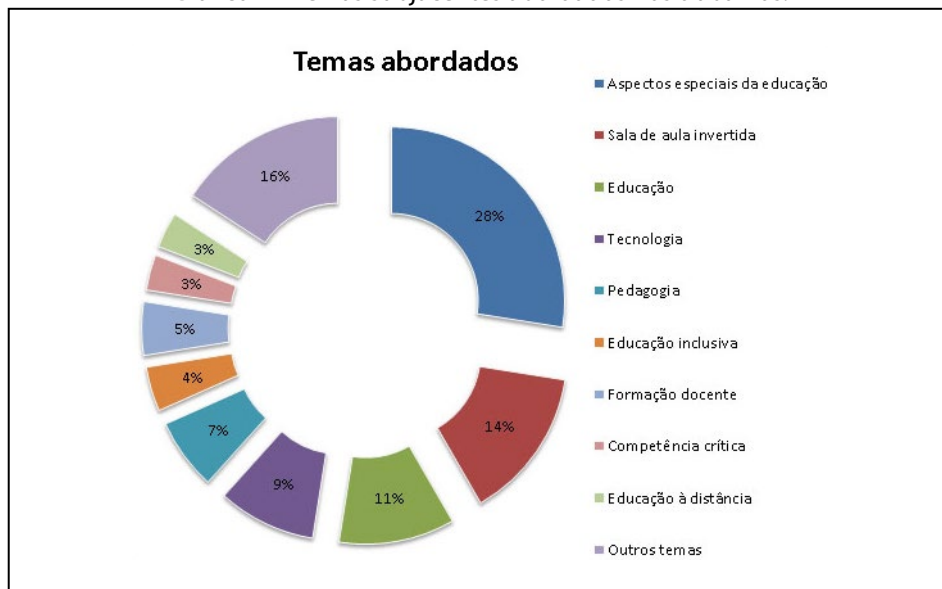
A presente seção do estudo tem por objetivo apresentar a caracterização geral dos 120 estudos mapeados por meio da pesquisa bibliográfica realizada no Portal de Periódicos da CAPES, cuja temática central é o Ensino Híbrido

Tabela 1 – Formato de trabalho.

Formato do trabalho	Quantidade
Artigo	118
Dissertação	01
Conjunto de dados	01

Fonte: Elaboração do autor, 2021.

Gráfico 1 – Temas subjacentes abordados nos trabalhos.



Fonte: Elaboração do autor, 2021.

Entre os assuntos abordados nos estudos, além do foco central que é o Ensino Híbrido, estão: competência crítica, aspectos especiais da educação, educação a distância, entre outros, como apresenta o Gráfico 1. Nesse sentido, os assuntos subjacentes ao tema central possuem relação direta com o âmbito geral da Educação, 87%. Ainda sobre os assuntos abordados no trabalho, é interessante pontuar que a tecnologia é abordada em 9% dos estudos.

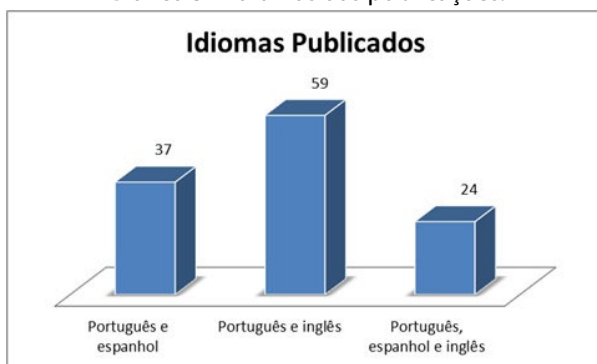
Em relação ao ano das publicações, nota-se o aumento considerável no número de publicações, a partir do ano de 2016, conforme indica o Gráfico 2. Contudo, cabe ressaltar que os resultados apresentados não fazem referência a amplitude do ano de 2021, devido o período de realização da presente pesquisa. Observa-se que 81,67% das publicações concentram-se entre os anos de 2016 e 2021.

Gráfico 2 – Anos das publicações.



Fonte: Elaboração do autor, 2021.

Gráfico 3 – Idiomas das publicações.

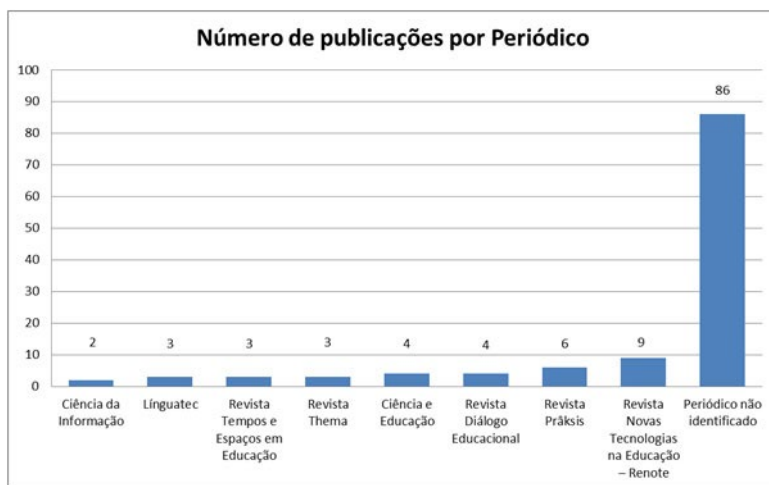


Fonte: Elaboração do autor, 2021.

Além da publicação em português, os estudos estão disponíveis no idioma inglês e espanhol, conforme aponta o Gráfico 3, notando a prevalência da tradução para a língua inglesa.

O refino da pesquisa permitiu observar o título de alguns periódicos em que ocorrem as publicações (Gráfico 4), são eles: Ciência da Informação; Línguatec; Revista Tempos e Espaços em Educação; Revista Thema; Revista Diálogo Educacional; Ciência e Educação; Revista Práxis e Revista Novas Tecnologias na Educação – Renote. Entre os dados obtidos desse âmbito, por meio das ferramentas de busca de refino de pesquisas executadas na base de dados consultada, o Portal de Periódicos da CAPES, nota-se a prevalência de estudos publicados em periódicos relacionados à tecnologia, 26,47%, conforme apresentado no Gráfico 4. Nos periódicos relacionados às tecnologias, os principais temas abordados são: sala de aula invertida; utilização do Google Sala de Aula; utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem, sobretudo, o Moodle¹ e os relatos de experiência de seus usos.

Gráfico 4 – Periódicos identificados.



Fonte: Elaboração do autor, 2021.

¹ Plataforma de aprendizagem gratuita projetada para fornecer a educadores, administradores e alunos um único sistema robusto, seguro e integrado para criar ambientes de aprendizagem personalizados. Disponível em: https://moodle.org/?lang=pt_br. Acesso em: 27 jan. 2022.

É importante ressaltar que ainda que os dados levantados sejam dados preliminares, uma vez que os mesmos não abrangem todo o ano de 2021, considerando que o presente estudo foi desenvolvido em meados do segundo semestre do referido ano, os mesmos indicam a necessidade emergente de fomentar diálogos pertinentes sobre o ensino híbrido e suas especificidades, sobretudo, quanto ao uso das tecnologias no âmbito educacional com enfoque na atuação do professor e no processo de mediação exercido por ele. Desse modo, como dito anteriormente, espera-se que os dados aqui apresentados possam, além de auxiliar no alcance dos objetivos da dissertação em andamento, favoreçam o levantamento bibliográfico para a base teórica em questão e discussões futuras.

4. CONCLUSÕES

O levantamento bibliográfico do estudo permitiu observar características e demandas investigativas que se pretende aprofundar em estudos posteriores, a saber: a necessidade de busca por outros formatos de trabalhos de cunho científico que abordem a temática do ensino híbrido, para além dos artigos já consultados; analisar a relação entre os assuntos subjacentes presentes nos estudos levantados e o contexto do ensino híbrido, sobretudo, aqueles relacionados à tecnologia e a formação docente; as possíveis causas para o aumento das pesquisas em determinados anos, conforme apresentado no estudo; e a ampliação dos estudos acerca da temática proposta nas línguas estrangeiras, devido ao número de traduções das produções brasileiras nas línguas espanhola e inglesa. Outro ponto a ser investigado de forma qualitativa, são as publicações sobre o ensino híbrido em periódicos que tratam de tecnologia, uma vez que para a viabilidade do referido ensino, o uso de tecnologias digitais é primordial.

Nesse contexto, espera-se que a seleção das publicações do presente estudo possibilite o desenvolvimento de trabalhos futuros que contemplem,

além do levantamento das publicações referentes à temática do ensino híbrido, a identificação das eventuais relações entre a pandemia da Covid-19 e o aumento das produções acerca da temática proposta, bem como uma análise mais profunda sobre a contribuição e a participação das tecnologias digitais no desenvolvimento, na aplicabilidade do ensino híbrido e na formação docente na contemporaneidade.

Ainda no contexto de trabalhos futuros, sugere-se o refino dos critérios de busca e exclusão para a realização de uma pesquisa de revisão integrativa de literatura, a fim de que sejam obtidos dados mais precisos acerca dos resultados expostos nos estudos levantados, com ênfase nas tecnologias dialogadas nos estudos e o mapeamento das mesmas.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, J. S.; SIQUEIRA, L. M. R.. Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e os Artefatos Digitais: sala de aula em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 1, p. e314292-e314292, 2021.

BACICH, L. C. **Ensino híbrido**: esclarecendo o conceito. Inovação na educação. São Paulo, 13 de setembro de 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/09/13/ensino-hibrido-esclarecendo-o-conceito/>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BACICH, L. C. **Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de Ensino Híbrido**. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/T.47.2016.tde-19092016-102157. Acesso em: 23 fev. 2021.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade de São Paulo.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

HACK, J. R.; NEGRI, F. Escola e tecnologia: a capacitação docente como referencial para a mudança. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 1, p. 89-99, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000100009. Acesso em: 22 abr. 2021.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. M. **Educação híbrida**: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). Ensino 9 Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

SANTOS, E. T. M. et al. Violência doméstica contra mulher e isolamento social durante os estágios iniciais da pandemia Covid-19 em Pernambuco. **Revista Feminismos**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 245-261, maio 2021. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/42841/24683>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

O ENSINO DE FRAÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM PRESIDENTE KENNEDY/ES – 6º ANO

Neila Alves Moreira dos Santos
André Luis Lima Nogueira

1. INTRODUÇÃO

Sabemos que a Matemática está e sempre esteve presente na vida dos seres humanos desde os tempos remotos, pois o homem vivia da caça e pesca fazendo uso da Matemática de maneira intuitiva. Ela deve sempre contribuir para a nossa sobrevivência e para nossas necessidades no meio social. O seu ensino nas escolas deve desenvolvê-la enquanto campo de investigação e de produção de conhecimento.

Um dos temas que tem sido alvo de discussões na área da matemática é o ensino das frações, pois, ensinar frações em uma turma de 6º ano é um grande desafio. Observa-se que a construção do conhecimento sobre números racionais na sua forma fracionária tem se mostrado, ao longo do processo educativo escolar complexo para ser compreendido, pois é um conteúdo onde as interpretações do conceito apresentado podem ser diversas, exigindo que o professor trabalhe esse conteúdo de forma diversificada, para que o educando seja capaz de identificar as frações em diferentes contextos.

Assim, acreditamos que uma maior capacitação do docente, associada ao uso de certas estratégias de abordagem nas relações de ensino-aprendizagem poderia contribuir de modo significativo para minimizar os impactos narrados acima proporcionando um contato menos traumático com a disciplina.

A pesquisa que deu origem ao presente artigo teve como objetivo de analisar se o livro didático de matemática e os métodos de ensino utilizados atualmente pela rede municipal de ensino de Presidente Kennedy no 6º ano, abordam o conteúdo de fração em consonância com as propostas da nova BNCC e propor-

cionando uma aprendizagem significativa. Foram traçados os seguintes objetivos específicos: analisar, como o conteúdo de fração é abordado pelo livro didático do 6º ano; e, relatar como o conteúdo de fração é desenvolvido pelos professores de matemática do 6º ano da rede municipal de Ensino de Presidente Kennedy -ES.

Almeja-se que o presente estudo, possa trazer contribuições para os professores Matemática trazendo reflexões e aquisição de ações em suas práticas pedagógicas voltadas para o ensino de frações visando uma aprendizagem significativa, de forma que se possa melhorar cada vez mais a qualidade do processo de ensino e aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental II.

2. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo teve seus argumentos fundamentados em uma pesquisa aplicada, visto que foi motivada pela necessidade de resolver problemas concretos, mais imediatos tendo a finalidade de aplicação prática e de gerar novos conhecimentos. De acordo com Zanella (2013, p.32-33) a pesquisa aplicada:

[...] tem como finalidade gerar soluções aos problemas humanos, entender como lidar com um problema [...]. É importante salientar que esse tipo de pesquisa aplicada tem um referencial teórico como base para analisar a realidade a ser estudada.

Caracterizou-se também como pesquisa exploratória, explicativa e descritiva, pois foi feito registro, análise e interpretação de fenômenos, explorando o problema de pesquisa em busca de identificar as causas e fornecer assim, informações precisas realizando uma análise minuciosa do mesmo, identificando os desafios e barreiras enfrentados pela escola sem interferir.

Por fim, podemos classifica-la também como pesquisa documental dado ao fato de trabalharmos com documentos públicos, onde foi feita a análise do livro de matemática intitulado A Conquista da Matemática, dos autores José Ruy

Giovanni Jr & Benedicto Castrucci, que está sendo utilizado pelas escolas públicas do município de Presidente Kennedy – ES, que serve como apoio didático aos alunos dos sextos ano do Ensino Fundamental II.

Inicialmente partimos da pesquisa bibliográfica visando o enriquecimento teórico. Visando atingir os objetivos propostos fizemos uso do instrumento questionário, sendo este aplicado aos sujeitos da pesquisa, que são os 6 (seis) professores de Matemática que lecionam nas três escolas polos do município de Presidente Kennedy- ES, atuantes no 6º ano do Ensino Fundamental. Estes responderam os questionários que complementaram as análises das partes do livro didático adotado pelo Município acerca dos estudos de frações, a propósito de discutirmos – de modo articulado – tanto as estratégias e abordagens encontradas no livro como as práticas pedagógicas dos docentes entrevistados. Vale destacar que este é o total de profissionais que atuam no 6º ano neste município, visto que esta modalidade só é ofertada nestas três escolas polos.

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi realizada nas três escolas Polos do município de Presidente Kennedy-ES, que fica situado na região Sul do Espírito Santo. Segundo os dados do IBGE (2002), o município possui uma área de 583,933 Km², dentre as quais 16 km de extensão são de orla marítima. Limita-se ao norte com o município de Itapemirim, ao Sul com o estado do Rio de Janeiro, a Leste com o Oceano Atlântico e ao Oeste com os municípios de Atilio Vivácqua e Mimoso do Sul (INCAPER, 2011).

Das três escolas polos, duas são situadas na zona rural: a EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo” nas comunidades de Jaqueira e a EMEIEF “São salvador” na comunidade de São Salvador. Nestas comunidades destacam-se o predomínio da agricultura e da pecuária, que ajudam a movimentar a economia do município juntamente com a exploração do petróleo. Na pecuária, o município destaca-se como o maior produtor de leite do estado do Espírito Santo. Na

agricultura os principais produtos cultivados são mandioca, maracujá, cana-de-açúcar e mamão. Nesta perspectiva, o aluno hegemônico, bem como seus familiares estão em grande medida envolvidos com a produção agrícola e os hábitos rurais dessas localidades.

Já a EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo” fica situada na sede do Município, portanto a maior parte dos habitantes dessa comunidade trabalha no comércio local, instituição municipal e estadual, nas casas de família e empresas locais. Vale ressaltar que ainda assim, parte do seu alunado é oriundo de propriedades rurais em suas cercanias, visto que só as comunidades rurais de Jaqueira e São Salvador oferecem o Ensino Fundamental II e o Município possui 26 comunidades rurais.

De acordo com as respostas obtidas, 4 de 6 professores não acham difícil ensinar fração, mas reconhecem que o fato de acharem fácil não garante que a aprendizagem seja satisfatória. Esse fato foi confirmado quando apenas 1 professor respondeu que seus alunos aprendem o conteúdo de fração com eficiência.

Diante de tais respostas, percebe-se que temos professores trabalhando frações um pouco distante da realidade do aluno, hoje, mais do que nunca é preciso que se tenha foco determinado pela educação matemática, de forma que se promova as múltiplas relações e determinações entre o ensinar, a aprendizagem e o conhecimento matemático. Neste contexto concordamos com Mocrosky et al (2019, p. 7) ao afirmarem que:

[...] não há um consenso sobre melhores estratégias para o ensino, mas afirmam que um bom começo para o trabalho está em trazer com clareza significados compreendidos. [...] sugerem o trabalho com situações problematizadoras, pois estas solicitam a mobilização de conhecimentos que permitem destacar as diferenças entre os números racionais em contextos diversos.

Ao serem questionado de como o conteúdo de fração é introduzido em suas aulas, 4 professores disseram introduzir com uma situação problema, os

outros 2 professores introduzem com um experimento ou diretamente pela definição do conceito.

Quanto à estratégia utilizada para fixar o conteúdo, as respostas foram basicamente as mesmas: utilizam jogos e apresentam listagens de exercícios para serem resolvidos.

Todos os professores responderam que utilizam outros recursos além do livro didático para ensinar frações. Utilizam -se de aulas expositivas, quadro e pincel, materiais manipuláveis, jogos, recorte e colagem, dobraduras, comidas, palitos de picolé e tampas de garrafa.

Pela análise destes três questionamentos feitos, notou-se que os professores ensinam o conteúdo de frações utilizando variadas estratégias, realidade que, de fato, facilita o processo de ensino-aprendizagem, e demonstra que os professores da rede estão ambientados com as habilidades estabelecidas pela BNCC, visto que as atividades que por eles são propostas visam desenvolver as habilidades EF06MA06 que é compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes e EF06MA10 que é resolver e elaborar situações problema que envolvam adição ou subtração com números racionais positivos na representação fracionária.

Porém, quando recordamos que mesmo assim a maioria dos alunos apresentam dificuldades em compreender esse conteúdo (como mencionado pela maioria dos professores) pensamos que, talvez, tal conteúdo não esteja sendo adaptado de acordo com a realidade de vida cotidiana dos alunos, permitindo-lhes ter uma visão de que o conhecimento das frações pode impactar suas vidas para além da sala de aula. Assim, lembrando aqui uma vez mais das observações de Prevê, Sheneckemberg e Munhoz (2014, p. 89) é importante:

[...] desenvolver juntamente com estudantes de uma turma de sexto ano uma forma interessante de aprender o conceito de fração bem como, relacioná-las com seu cotidiano de forma lúdica. [...] aplicações no cotidiano [...] com intuito de propiciar uma melhor compreensão [...].

Levantamos algumas questões referente ao livro didático utilizado pela rede municipal de ensino do município, no 6º ano. Os professores foram unânimes em afirmar que o livro didático lhes auxilia no ensino de tal conteúdo. Ao serem questionados se o livro didático proporciona um bom aprendizado sobre fração, quatro responderam parcialmente e dois responderam integralmente.

Diante dessas respostas, destacamos a importante missão que o professor assume diante de tal recurso. O guia do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2019 de matemática, orienta a respeito da utilização do livro didático da seguinte maneira:

O(A) professor(a), sendo responsável pela gestão das experiências de ensino, encontra-se numa posição chave para influenciar as concepções dos alunos e suas aprendizagens. Desta forma, é de fundamental importância que o livro didático seja utilizado como um dos instrumentos para potencializar as oportunidades de aprendizagem dos alunos, por meio do estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico. [...] O livro didático, ao lado de outros materiais educativos, pode auxiliar nesse processo, na medida em que traz elementos para o planejamento e a gestão das aulas, capacita o(a) professor(a), contribui para a construção de conceitos e atitudes frente ao mundo e à Matemática, auxilia na avaliação da aprendizagem dos alunos, colabora para implementação da BNCC. Entretanto, é indispensável que o(a) professor(a) tenha autonomia pedagógica e compromisso para complementar o livro com informações adicionais, tarefas alternativas, para corrigir percursos e equívocos e, sobretudo, para adequá-lo à realidade dos alunos e do contexto. (BRASIL, p. 15, 2019)

Metade dos professores observaram que houve algumas mudanças no livro didático após a implementação da nova BNCC e até relataram algumas delas. Um deles percebeu “**A retirada dos tópicos relacionados à multiplicação e divisão de frações**”. O outro notou a “**Progressão no ensino de frações, destacando as diferentes concepções de frações, como elemento do conjunto dos Números Racionais, como razão entre partes ou entre parte e um todo**”. Por fim o

terceiro professor relatou que **“A apresentação dos conteúdos e das atividades propostas dá ênfase ao desenvolvimento de habilidades, saindo da tradicional memorização sem reflexão apresentada em outros livros mais antigos”**.

De fato, é de extrema importância que o docente tenha essa interação com a BNCC. Esta base curricular comum fora criada com o objetivo de garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades, portanto, de modo geral, as práticas pedagógicas dos professores devem ser norteadas por suas instruções.

Focando especificamente no ensino de fração, a BNCC trouxe mudanças propondo um ensino de frações que siga uma noção de progressão de complexidade, de forma que a cada ano, os conteúdos de frações sejam revisitados de maneira gradual e mais profunda.

3.1. Discussões sobre análise do livro didático e as orientações da BNCC

Como mencionamos anteriormente, a presente discussão tem como base a análise do livro de matemática intitulado A Conquista da Matemática, dos autores José Ruy Giovanni Jr & Benedicto Castrucci que está sendo utilizado pelas escolas públicas do município de Presidente Kennedy – ES.

Neste sentido estabelecemos os pontos positivos e negativos fazendo uma análise do livro como um todo, mas enfocando em termos de conteúdo, apenas as partes que tratam de frações.

É muito importante analisar o livro didático, pois de acordo com Batista e Medeiros (2017, p.3), o livro didático tem sido ao longo dos anos e até hoje a principal ferramenta de planejamento de aulas para professores e de interação com as matérias escolares para os estudantes.

Os conteúdos de frações são abordados na 5ª unidade do livro intitulada “A Forma Fracionária dos números racionais” com 8 (oito) subdivisões que são:

A ideia de frações, Problemas envolvendo frações, comparando frações, obtendo frações equivalentes, Adição e subtração de frações, A forma mista, A fração e a porcentagem e finaliza com Probabilidade. Sendo que após cada subdivisão tem-se atividades para que o aluno possa resolver e no final de tudo, tem uma revisão geral intitulada de “Retomando o que aprendeu”.

O livro utiliza uma linguagem direta, de forma bem acessível ao aluno visando a promoção da compreensão dos conteúdos abordados acrescidos de muitas imagens e/ou ilustrações, além de atividades lúdicas contempladas nas atividades propostas, que também são contextualizadas com as temáticas alimentos, unidade de medidas de tempo, combustíveis, regiões brasileiras, estatística, meios de transportes, história da matemática, geometria, desafios, questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e situações cotidianas.

O livro não indica leituras complementares para os conteúdos de frações, porém traz uma abordagem intitulada de “Para quem quer mais”, que enriquece complementando o conteúdo.

Os conteúdos de frações são indicados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois eles ampliam o repertório cultural do aluno através das contextualizações articuladas aos diferentes temas contemporâneos e de competências gerais e específicas da BNCC.

Em relação as quais possíveis modificações o livro precisa, para proporcionar uma aprendizagem significativa de frações, percebeu-se que o mesmo não necessita de modificação, pois ele além da diagramação utiliza-se de vários tipos de fontes e tamanho de letras, tornando-o atrativo, bem como muitas figuras em quadrinho, gráficos, tabelas, todas coloridas; contém também, historinhas de matemática, lembretes e observações importantes que enriquece o conteúdo. apresenta também uma boa sequência lógica. Os autores Silva; Pietropaolo; Campos (2015, p.124):

[...] sugerem um trabalho em que aqueles conteúdos abordados, como números naturais, operações, medidas, etc., sejam ampliados

de tal forma que os alunos possam estabelecer relações, aperfeiçoar procedimentos e, assim, construir novos conhecimentos. O que se recomenda como forma de abordagem dos números racionais é a exploração de situações problema que levem os alunos a perceber a insuficiência dos números naturais e a necessidade de criação de outro tipo de números para resolver determinadas situações.

Observamos que ele faz a introdução da sua quinta unidade nas páginas 130 e 131, intitulada de “A Forma fracionária dos Números Racionais”, usando da arte através da utilização de mosaicos, interligando frações e geometria. Acreditamos que esse tipo de abordagem parece atraente para os alunos e trazem ganhos para a relação ensino-aprendizagem, em consonância com Dorox e Ploharski (2015, p. 42212), que afirmam:

A partir das observações in loco, constatou-se que para que os estudantes desenvolvam noções de conceitos matemáticos, faz-se necessário que o professor aplique estratégias pedagógicas interdisciplinares de maneira que os conduza à compreensão dos conteúdos matemáticos, em um sentido mais amplo, integrador e significativo. Compreendeu-se, também, que o ensino da matemática e seus conceitos precisam viabilizar a verdadeira vinculação de seu emprego no cotidiano do educando, proporcionando assim, o real aprendizado matemático.

Entre as páginas 132 a 135 a obra explora “A Ideia de Frações” com figuras de barras de chocolates, produtos de supermercados, gráfico e relógio interligando a unidade de tempo e explorando diálogos. E, trabalha as habilidades da BNCC, dentre elas a de compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes.

Pode também explorar outras habilidades como as EF06MA08, EF06MA09 e EF06MA10, enfatizando a fração como parte do conjunto dos números racionais positivos. Explorando a ideia de equivalência e suas operações matemáticas.

Foi possível constatar que às páginas 153 e 154 os autores exploram problemas com situações reais e contexto social, como trabalho escolar, futebol, unidades de medidas e desafio matemático, seguindo assim, uma noção de progressão de complexidade do conteúdo de frações de maneira gradual.

Portanto, pelas respostas fornecidas pelos professores nas entrevistas, e pela análise da parte do livro por eles usado na rede de Presidente Kennedy-ES acerca do ensino das frações, é possível perceber uma significativa familiaridade e confluência com a proposta e as habilidades encontradas na BNCC. Assim, a maioria das práticas narradas, bem como as atividades vistas no material didático, oportunizam ao professor retomar, desde o começo do ano letivo, as noções básicas de frações vistas pelos alunos em anos anteriores, bem como reforçar a compreensão de frações ante a valorização do lúdico e um conteúdo que convidam a uma reflexão sobre situações cotidianas e, em geral, partem da realidade vivenciada pelos discentes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, percebeu-se que a matemática veio se tornando, ao longo do tempo, uma das disciplinas mais complicadas na escola, em virtude dos seus conteúdos abstratos, dificultando o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, não se pode negar que ela contribui na estruturação do pensamento e do raciocínio dedutivo, além de ser uma ferramenta em quase todas as atividades humanas.

Em relação ao ensino de frações no 6º ano do Ensino Fundamental II, ela é capaz de favorecer uma aprendizagem significativa associada a situações cotidianas do aluno e ser explorada por atividades lúdicas, pois os jogos despertam o interesse do aluno em aprender, instigam-no a desenvolver estratégias para buscar resolução dos problemas propostos e, com isso, contribuem para melhor compreensão deste conteúdo: “[...] a aquisição do conhecimento matemático deve estar vinculada ao domínio de um saber fazer matemática e de um saber pensar matemático” (BRASIL, 1997, p. 252).

Explorar as frações na sala de aula oportuniza também o desenvolvimento do raciocínio estratégico, interdisciplinaridade, concentração e interação entre os alunos, além de despertar a motivação e o interesse dos alunos por meio da contextualização quanto às suas diversas aplicações no cotidiano, pois “[...] aprender matemática deve ser mais do que memorizar resultados dessa ciência [...]” (BRASIL, 1997, p. 252).

Vale ressaltar que os professores de matemática do 6º ano necessitam de alternativas pedagógicas que os auxiliem no processo de ensino e aprendizagem de frações de forma mais eficaz, devendo, assim, tanto inovar quanto renovar sua metodologia e o material didático-pedagógico.

Portanto, é de suma importância a utilização do livro didático como uma grande ferramenta didática a ser utilizada em sala de aula como complemento nas tarefas de casa, para a melhoria da aprendizagem de frações. Daí a importância de buscar ressignificar a matemática para que ela instrumentalize o aluno como cidadão e ele atue e transforme a realidade em que vive, sendo uma matemática que contribua para a criticidade, a reflexão sobre as organizações e as relações sociais, estando cada vez mais próxima da vida do aluno de forma útil, compreensível e reflexiva, sendo capaz de ajudá-lo a encontrar soluções viáveis.

Este artigo buscou, com base em um estudo de caso, refletir sobre as relações de ensino-aprendizado no conteúdo de frações, cotejando a prática dos docentes com o material didático, tendo por lastro as discussões acerca da noção de aprendizagem significativa e a legislação, sobretudo a BNCC, no intuito de buscar meios para repensar e desenvolver a qualidade do ensino de frações nas aulas de matemática, oferecendo uma cartilha com orientações e sugestões que contribua para que os docentes de matemática que atuam no 6º ano planejem suas aulas referentes ao conteúdo de fração com mais segurança, visando a uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Jardim; MEDEIROS, Ligia Maria Sampaio de. Contribuições para o projeto gráfico e os conteúdos do livro didático de Desenho. In: SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN DA PPDESDI, 3. (Programa de Pós-Graduação em Design da Esdi/UERJ), 11p. Rio de Janeiro, 2017. **Anais...** Rio de Janeiro, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2019: Matemática**. Brasília: MEC, 2018. 200 p.

DANTE, Luiz Roberto. **Teláris Matemática**. São Paulo: Ática, 2018.

DOROX, Giovana Cristiane; PLOHARSKI, Nara Regina Becker. **Conceitos matemáticos e interdisciplinaridade: uma experiência no pibid/subprojeto pedagogia**. Paraná: PUCPR, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. 6 ed. São Paulo. Editora Atlas. 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOCROSKY, Luciane Ferreira et al. Frações na Formação Continuada de Professoras dos Anos Iniciais: fragmentos de uma complexidade. **Bolena**, Rio Claro, v. 33, n. 65, 2019.

PRESIDENTE KENNEDY. MUNICÍPIO. Lei nº 1.918, de 30 de dezembro de 1963. Dispõe sobre a Emancipação do Município de Presidente Kennedy. Trajetória histórica do município. **Diário Oficial [do] Município**, 30 dez. 1963. Presidente Kennedy: Prefeitura Municipal, 1963. Disponível em: . Acesso em: 21 dez. 2018.

PRESIDENTE KENNEDY. MUNICÍPIO. **Projeto político-pedagógico (PPP)**. EMEIF Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”. 2020.

PRESIDENTE KENNEDY. MUNICÍPIO. **Projeto político-pedagógico (PPP)**. EMEIF “São Salvador”. 2019.

PRESIDENTE KENNEDY. MUNICÍPIO. **Projeto político-pedagógico (PPP)**. EMEIF “Vilmo Ornelas Sarlo”. 2019.

PREVÊ, Deison Teixeira; SHENECKEMBERG, Cleder Marcos; MUNHOZ, Regina Helena. Lúdico no ensino de frações. **BOEM**, Joinville, v. 2. n. 2, p. 88-99, jan./jul. 2014.

SILVA, Anelita Oliveira. **Formação continuada de professores: a importância do estudo no âmbito da matemática para o ensino médio**. São Paulo: SBEM, 2016.

SILVA, Angélica Fontoura Garcia; CANOVA; Raquel Factori; CAMPOS, Tania Maria Mendonça. **A fração em livros didáticos de Matemática para os anos iniciais**. São Paulo: Universidade de Anhanguera, 2016.

SILVA, Angélica da Fontoura Garcia Silva; PIETROPAOLO, Ruy Cesar; CAMPOS, Tânia Maria Mendonça. Literatura Infantil e Matemática: Possibilidades para Ampliar o Trabalho com os Diferentes Significados das Frações. In: BORBA, Rute; GUIMARÃES, Gilda. **Pesquisa e Atividades para o aprendizado matemático na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE CONTRIBUEM PARA A PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES FINAIS DA EMEF "BOM SUCESSO" MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS - ES

Rita de Cássia Machado Gambarine
André Luis Lima Nogueira

1. INTRODUÇÃO

Através da nossa experiência dentro de um contexto educacional da Educação Básica e pública do Brasil e espelhados nos referenciais teóricos, que podemos lançar como base nesta dissertação, pode-se perceber que há no mundo contemporâneo uma tentativa de revincular trabalho à educação. Assim, aguardando alguma analogia, como ocorrera quando surgiram as sociedades de classe, divididas entre os que precisavam aprender a ter um vocabulário culto, porém não trabalhavam e os que trabalhavam, não estudavam e aprendiam a sua profissão no processo de trabalho.

As iniciativas de educação formal se fazem presentes na história do Brasil desde a época de sua colonização, através dos jesuítas e, ainda que em menor relevo, de outras ordens religiosas, que se dedicavam para além das mais conhecidas atividades de catequese, tanto as crianças indígenas, quanto os adultos indígenas, com o objetivo de propagar a fé católica, encarregavam-se nos colégios da Ordem em ensinar, sobretudo, os filhos das elites coloniais.

Para Aranha (2006), no período Pré Colonial (1500-1530), os primeiros vestígios da educação de adultos no Brasil são da educação difusa, ou educação

dos indígenas, num processo educacional cotidiano, ou seja, para a vida, aprendia-se com os afazeres das pessoas com mais idade.

Tal realidade está relacionada à imposição de uma sociedade capitalista, na qual, através da indústria moderna, foi introduzida a utilização de máquinas para simplificar o trabalho. Sendo assim, a sociedade se dividiu entre os que possuíam o capital para governar suas empresas e os que necessitavam apenas de conhecimentos básicos para manejar essas máquinas. Entretanto, sabemos da importância de se aliar o estudo ao processo produtivo dentro de qualquer trabalho. Diante disso, Saviani aponta que “entende-se por politécnicos os que dominam os fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (SAVIANI, 2007, p. 161).

Assim, a EJA é uma modalidade da Educação Básica que possui especificidades significativas, como classes heterogêneas, ritmo, desafios e possibilidades próprias e práticas pedagógicas peculiares. A modalidade objetiva a reinserção e permanência do jovem e do adulto na escola.

Ela perpassa todos os níveis da Educação Básica do país e é destinada a jovens e adultos que não deram continuidade em seus estudos e para aqueles que não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental e Médio na idade indicada. Dado confirmado oficialmente, como podemos ler na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em seu artigo 37º § 1º:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuidade aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p. 11).

Buscar entender e analisar as razões em torno da evasão escolar dos discentes da unidade escolar estudada, bem como identificar e refletir sobre as práticas utilizadas foi relevante para caracterizar os desafios e possibilidades que se inserem

nesse processo, sendo também um ponto de partida fundamental para a produção das propostas acerca de práticas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem que supere formas tradicionais e estimulem a consciência crítica, tendo o discente como protagonista de sua formação desse processo, para que o mesmo seja capaz de propor intervenções em sua realidade – entendida aqui em sentido amplo: o mundo do trabalho; sua relação com os espaços no qual atua; o exercício de sua cidadania, etc. – com mais autonomia.

2. METODOLOGIA

Partindo de um pressuposto que caracteriza a importância de se realizar uma pesquisa científica, podemos destacar a visão de Gil (1999, p. 42), onde a pesquisa é um “[...] processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos [...]”

Diante dessa abordagem, e através das práticas observadas e vivenciadas no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem da educação de jovens e adultos, agregando ainda a condição de inclusão e permanência no convívio escolar, levanta o seguinte problema de pesquisa: considerando as especificidades da EJA na EMEF “Bom Sucesso”, quais práticas pedagógicas poderão contribuir para a permanência do aluno na escola a fim de evitar consequentemente à evasão escolar?

Ao falarmos sobre pesquisa bibliográfica, Ferrão (2003, p. 102) relata que “é baseada na consulta de todas as fontes secundárias relativas ao tema que foi escolhido para a realização do trabalho”. Entretanto, no campo empírico, este estudo se baseia em dados colhidos através de pesquisas realizadas com profissionais e alunos da EMEF “Bom Sucesso”, bem como em dados oferecidos e analisados pela gestão escolar vigente, no decorrer dos anos de 2018 e 2019, no município de São Mateus, estado do Espírito Santo.

Nesta perspectiva, foram realizadas entrevistas compostas de questões abertas e fechadas para os alunos, dando “voz” aos sujeitos da EJA desta escola,

de modo que se consiga captar além de estatísticas sobre a evasão escolar, também apurar um perfil sócio, econômico e cultural destes alunos, para que pautados nessa análise dos perfis analisados possamos nos adequar às novas práticas educacionais que poderão ser implementadas neste contexto escolar, além disso, teremos também o questionário dos profissionais da escola que nos ajudará a comparar com as análises feitas diante do levantamento feito das respostas dos alunos e aliadas ao amparo do referencial teórico já em andamento nesta pesquisa, poderemos então traçar as novas propostas e práticas de ensino na educação de jovens e adultos desta instituição escolar analisada.

3. POPULAÇÃO DE ESTUDO

O campo de pesquisa definido por este estudo é direcionado aos docentes e discentes da EMEF “Bom Sucesso”, uma escola de periferia no bairro Bom Sucesso II, no município de São Mateus – ES.

Diante das circunstâncias provocadas pela pandemia da COVID-19, e levando em consideração que as escolas municipais de São Mateus – ES, nesse caso em específico a EMEF “Bom Sucesso” onde está sendo realizado este estudo se encontra no presente momento funcionando com o formato de aulas remotas desde março de 2020, e sem previsão de retorno presencial, foi necessário que as entrevistas fossem realizadas com os alunos via telefonemas e com os professores via *Google Meet*.

Portanto, diante da particularidade exposta acima, conseguimos entrevistar todos os professores da EJA da instituição, contabilizando o total de 07 profissionais e conseguimos captar através de telefone o total de 15 alunos evadidos desta instituição captados através do levantamento das estatísticas de evasão dos últimos três anos fornecidos pela gestora da escola.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à mudança no desenvolvimento da pesquisa, houve uma margem maior de captação de estatísticas com respeito aos dados coletados, tendo em vista que o ano anterior foi realizado de modo remoto de março até dezembro, então diante disso, decidimos por ampliar o tem-

po de análises dos dados de evasão para 2018 e 2019. Podendo assim buscar por uma análise das estatísticas do tempo presencial dos últimos dois anos com aulas presenciais, para identificar os índices com maior detalhe diante da nossa nova realidade educacional devido à pandemia, de modo que possamos também coletar dados que nos mostrem os motivos que causaram a evasão para parti-la destes relatos, traçar metas que favoreçam o retorno deles ao convívio escolar, mesmo que de modo remoto, como estamos vivendo no presente momento.

Diante disso, foi realizada uma análise das estatísticas fornecidas pela escola e mesmo com tantos desafios em se realizar uma pesquisa em período de pandemia e com a sistemática de aulas remotas conseguimos contatar um número significativo de alunos evadidos via telefone, a fim de levantar ainda mais elementos empíricos para as análises realizadas.

Portanto, diante do número previsto de alunos evadidos fornecido através dos dados coletados, conseguimos entrevistar o quantitativo de 15 alunos, devido terem sido contatados via telefone, isso sem dúvidas foi um elemento que nos demandou uma maior atenção e dedicação que dificultou encontrar todos os que precisamos atingir, pois infelizmente alguns números já não estavam mais atualizados no sistema da escola e mediante ao avanço da pandemia em nossa cidade, decidimos por evitar o contato presencial tanto na realização das entrevistas com os professores como nas entrevistas com os alunos evadidos. Contudo, conseguimos atingir uma amostragem de total de 07 professores e 15 alunos evadidos entrevistados. Acreditamos que, do ponto de vista qualitativo, tais atores da presente pesquisa possam nos dar elementos para pensar a questão da evasão escolar na modalidade da EJA.

4. ANÁLISES E RESULTADOS DA PESQUISA

A finalidade deste capítulo é apresentar os dados obtidos através do diálogo entre pesquisas bibliográficas e o material empírico coletado.

A escola em questão fica localizada na periferia do bairro Bom Sucesso II, no município de São Mateus – ES, localizado no norte do estado do Espíri-

to Santo. O município possui uma significativa importância para a história do estado do Espírito Santo, já que é o segundo município mais antigo do estado, fundado em 21 de setembro de 1544, com atualmente 476 anos de fundação, perdendo apenas para o município de Vila Velha com 485 anos de fundação. O Porto que hoje é tombado como patrimônio histórico já foi muito importante para a economia da região do Cricaré, que também é o nome do rio mais importante que banha o território, fazendo com que o porto se tornasse então o principal porto negreiro local, situado hoje no bairro Porto na cidade de São Mateus - ES no contexto colonial português.

Ao abordarmos a composição histórica da população da cidade, podemos defini-la como parte composta por índios aymorés, também comumente chamados de botocudos pelos colonizadores portugueses que chegaram entre os séculos XVI e XIX e também conta com uma forte influência cultural dos povos africanos e dos povos europeus.

Possui uma vasta quantidade de patrimônios culturais e belas paisagens naturais no entorno de nossa faixa litorânea, bem como uma rica geografia no interior, com várias cachoeiras e rios também famosos e conhecidos nos nossos livros de história regional, onde contam, por exemplo, história do Barão de Aymorés como tantos outros nobres que residiram em nosso município e desempenharam papel importante na composição histórica de nossa cidade.

Temos, ainda, logo no centro da cidade o Cemitério Central que quando construído, se localizava muito longe do centro da cidade, pois na época a região central da cidade se concentrava nas margens do rio Cricaré, ou seja, no Porto, porém com o crescimento da cidade, hoje temos o Cemitério Central dentro do que utilizamos hoje como o centro da cidade. Dos vários túmulos contidos ali podemos destacar o do Comendador Antônio Rodrigues da Cunha (pai do Barão de Aymorés), o do primeiro juiz de direito da Comarca de São Mateus, o da família Silvaes, muito importante na formação da cidade, e do próprio Barão de Aymorés, entre outros nomes.

Também é importante salientar que vários destes túmulos foram esculpidos em mármore importado de Carrara, na Itália, com telhas importadas de Marselha na França, algumas esculturas talhadas em mármore, por artistas da Europa em estilo barroco. Contudo, retratando tanto luxo das lapides das classes mais abastadas, temos até os dias de hoje ainda instaladas nesse Cemitério um muro, onde há uma separação de limites dos túmulos dos fidalgos e dos túmulos dos mais pobres do período, a dar mostras das hierarquias e desigualdades sociais que de diferentes maneiras se recriam e se ressignificam historicamente.

De frente a esse Cemitério temos a famosa Igreja Velha também palco de inúmeros fatos importantes de nossa história, todo feito por junção de pedras empilhadas e utilizando óleo de baleia como forma de firmar uma pedra à outra.

Contudo, podemos perceber que possuímos uma rica história para ser contada e admirada e temos com esse estudo a condição de ajudar a se perpetuar ainda mais o incentivo às culturas regionais, o engajamento aos estudos como forma de emancipação social e econômica de sujeitos que muitas vezes são descriminalizados e acabam não se percebendo como parte deste processo de uma formação cultural que tem tantas influências étnicas, e que todas elas possuem igual valor dentro de uma construção de identidade sólida na qual a nossa cidade se formou, onde contém na raiz da sua formação a junção de três povos, os índios, os europeus e os africanos, e o fruto dessa miscigenação é hoje a vasta diversidade de gostos, costumes, danças, músicas, religiões, comidas e tantos outros que nos fazem ser um povo que agregam um misto de valores e de tradições que vão desde o famoso Jongo de São Benedito, até a tradicional festa de São Mateus, e também a marcha Profética idealizada por nossas igrejas protestantes.

Atualmente a cidade de São Mateus possui em média 132.642 habitantes, de acordo com os dados do ano de 2020 de acordo com o IBGE, e uma área de 2.339 km², a economia da região está voltada principalmente para o setor primário, dando destaque para a cultura de macadâmia, café, pimenta do reino e em menor escala, a fruticultura e a pecuária. Devemos lembrar também que as primeiras descobertas de jazidas produtivas de petróleo e gás natural do Espírito

Santo ocorreram na cidade de São Mateus, fazendo do município um importante polo de extrativismo mineral durante muitos anos.

Dando foco a micro região onde foi realizada a nossa pesquisa de campo, percebemos, como dito, que se trata de um bairro periférico, onde a maior parte dos moradores dos bairros vizinhos da escola analisada tem os seus provimentos advindos de trabalhos autônomos, assalariados vindos de propriedades rurais, pequenas indústrias e também de micro empresas.

Portanto, não se trata apenas de problemas de cunho educacional que impactam nosso espaço de pesquisa, mas, a exemplo do que ocorre em outras regiões periféricas Brasil afora, percebemos a ocorrência de um tipo de vida que demandaria maior atenção por parte do poder público, em diversas esferas de ação, a exemplo da segurança, baseamento básico, políticas de geração de renda e emprego, dentre outras.

Outro ponto que merece destaque é o difícil acesso dos moradores do bairro a alguns direitos básicos do cidadão, pelo fato do bairro ser distante do centro da cidade, algumas necessidades diárias de cada indivíduo acabam se tornando difícil de resolver devido à longa distância, principalmente para os mais idosos.

Esse ponto da longa distância, inclusive, é um dos pontos que observamos ser destacado recorrentemente pelos alunos entrevistados quando se referem ao itinerário que fazem de suas residências ou seus locais de trabalho e o retorno deles para as suas casas e depois a vinda deles para a escola. Segundo muitos deles, como nas descrições das entrevistas realizadas, eles “perdem muito tempo” – como, em geral, respondem – nos transportes públicos em seu retorno para casa e por isso dificultam a chegada à escola no horário estabelecido para a sua entrada.

Ao iniciarmos nossas entrevistas e a análise dos dados obtidos, a primeira a ser questionada foi à gestora da instituição onde fez menção às condições e situações enfrentadas pela modalidade EJA, contamos ainda com sete entrevistas feitas com os professores regentes e também com os quinze alunos evadidos que foram entrevistados via ligações por celular.

Durante a entrevista com a gestora da instituição, tomada em conjunto com a análise dos dados estatísticos acima expostos, tivemos a oportunidade de acompanhar a EJA em seus números nos últimos anos, diante das tabelas oferecidas temos a porcentagem exata de quantos alunos abandonaram os estudos nos anos de 2018 e de 2019 e, além disso, pudemos acompanhar também um pouco do processo que já vem sendo desenvolvido neste ambiente escolar, ao ser perguntado sobre as práticas pedagógicas que mais se destaca na escola, a resposta obtida foi à dinâmica de grupo.

Percebemos ainda que quanto aos índices de evasão, os maiores números geralmente são apresentados no primeiro semestre, evidente que não se trata de uma regra, porém os alunos que conseguem concluir o primeiro semestre, geralmente levam adiante os estudos na próxima etapa. Entretanto, detectamos a partir dos dados das entrevistas com os discentes, que nos casos em que a evasão escolar se deu no segundo semestre, as dificuldades mencionadas pelos mesmos se repetiram, sobretudo a incompatibilidade com os horários do trabalho e as exaustivas jornadas somando o emprego e a vida doméstica.

Com relação à dedicação dos professores para com os alunos a devolutiva da gestora foi que os profissionais são extremamente dedicados e buscam sempre inovar e motivar os seus alunos. Nesse sentido, o esforço docente e a dedicação dos mesmos a esta modalidade de ensino, para o caso aqui estudado, vai ao encontro das considerações de outros autores para outras realidades Brasil afora. Diante disso Lopes e Sousa (2005, p.2) descrevem que:

A capacitação do educador se faz por duas vias: a via externa, representada por cursos de capacitação, aperfeiçoamento, seminários etc., e a via interior, que é a autocrítica que cada professor deve fazer sobre seu papel na sociedade, utilizando-se do debate coletivo e da crítica recíproca com os colegas (LOPES; SOUSA, 2005, p. 2).

Assim, como nos mostra a foto, a escola aqui estudada promove encontros periódicos, onde são planejados com antecedência nos momentos de

planejamento coletivo feitos no início de cada semestre letivo, onde são determinados a temática dos projetos, bem como as datas e a sua relevância para a sociedade em foco.

É habitual que haja em cada bimestre letivo uma temática central onde todos os professores, dentro de suas disciplinas de modo individual em sala de aula trabalhe esta temática voltada para o seu conteúdo curricular, e que no momento agendado fará a culminância da temática do projeto interdisciplinar como modo de compartilhar com as demais séries, o que cada uma delas produziu ao longo do desenvolvimento da temática do projeto trabalhado em sala de aula, alguns dos temas já trabalhados na escola, foram: a história e a importância do Dia Internacional da Mulher; conscientização sobre o *bullying*; as tradições culturais das festas juninas no Brasil; o Folclore como importante ferramenta na formação da identidade cultural brasileira; o dia nacional da Consciência Negra e o dia de Ação de graças mostrando as formas de se comemorar dentro das várias religiões e crenças brasileiras, bem como a inserção dessas temáticas nas práticas de sociabilidade dos alunos, que como espécies de “temas geradores” – para nos valermos das percepções de Freire – proporcionariam reflexão crítica e complementações dos conteúdos trabalhos em sala de aula, em especial em disciplinas como História e Língua Portuguesa.

Fazendo referência à adequação dos conteúdos com a metodologia de ensino voltada para a realidade do aluno, foi dito que na maioria das vezes são realizadas as devidas adequações à realidade do aluno, buscando com que o conteúdo seja útil na vida prática. Nesse sentido, de acordo com a fala da gestora, nos parece que o corpo docente da unidade estudada se preocupa em dialogar com métodos didáticos, a exemplo dos aqui discutidos a partir da obra de Freire, como já referido acima, que privilegiem a realidade concreta dos alunos, bem como a escolha de temas considerados mais pertinentes a eles – bem como sua bagagem intelectual e experiências de vida – para fomentar o diálogo e a construção de uma educação que faça sentido para os discentes por meio de temas geradores.

No andamento das entrevistas foi dito por um dos profissionais da escola que: “um dos momentos mais significativos da minha jornada dentro desta instituição foi na formatura do 8º período do ano de 2018, no segundo semestre, onde demos a oportunidade de cada aluno poder agradecer pela conquista, e foi ali, naquele momento que pudemos perceber o quanto aquele certificado de ensino fundamental II tinha importância para eles, e o quanto aquilo pra nós era pequeno e ao mesmo tempo tão grande para eles. Cada fala tão singela e ao mesmo tempo tão marcante”. O professor termina ainda dizendo que a cena é algo que faz com ele se lembre sempre que ele começa a ter julgamentos de seus alunos, sem conhecer a realidade de cada um deles.

No que diz respeito aos motivos que na opinião da gestão escolar causam a evasão escolar nesta escola, a resposta abordou sobre a dificuldade que os alunos encontram para conciliar a jornada de trabalho com os estudos. Relatam exaustão e falta de estímulo quando não conseguem aprender.

Outro fator evidente para a gestora é o problema sazonal: muitos dos alunos acabam por mudar de bairro, de município ou, mesmo do estado e/ou saem para participar da colheita de café e pimenta na região e ficam aproximadamente 45 dias afastados completamente. Quando retornam, se sentem perdidos em relação ao conteúdo e desmotivados. Em razão desta realidade, evadem e tentam retornar no semestre seguinte.

Ao pontuarmos quais poderiam ser as ações que a mesma julga que poderiam ser desenvolvidas pelos profissionais da escola a fim de ajudar nos índices de evasão escolar, tivemos o posicionamento por parte da gestão que há a possibilidade de ligar, convidando para que eles voltem ao ambiente escolar, motivar os alunos quanto à importância de seguirem com os estudos. Propiciar momentos de diálogo e partilha na sala de aula, pois muitas vezes, ouvindo os desafios do outro nos inspiramos e motivamos diante das dificuldades apresentadas na jornada de estudos.

Ao entrevistarmos os professores, encontramos novas falas e impressões, por vezes distintas daquelas da gestão. No entanto, há também indelévels con-

fluências, a exemplo da ideia central de valorização de práticas político-pedagógicas centradas em projetos realizados no espaço escolar. Em resumo, 83% dos professores entrevistados destacou as práticas de trabalhos em grupos e projetos realizados no âmbito escolar de modo que incentivassem a emancipação dos alunos dentro de uma perspectiva de seres atuantes e participativos em seu meio escolar e social. O professor “B” sublinhou que o projeto de Conscientização contra o Bullying mostrou-se eficiente no combate desse tipo de práticas realizadas dentro das salas de aula da EJA. Já a professora “C” relatou como foi importante o Projeto de Ação de Graças realizado na escola, onde fez com que os alunos conseguissem aceitar mais as religiões e crenças dos seus colegas de classe.

Outro ponto muito relevante destacado pelos professores em seus relatos foi sobre a prática de atividades lúdicas e interdisciplinares com foco direcionado aos conteúdos curriculares aliados às práticas do dia a dia de cada aluno em foco neste estudo.

Um trabalho desenvolvido na escola no segundo semestre do ano de 2018, que deve ser pontuado aqui é a Feira de Profissões, onde cada aluno pode expor a sua profissão ou a profissão que almeja seguir, que teve como culminância um ciclo de palestrantes de algumas das profissões mais citadas pelos alunos do desenvolvimento do projeto, como forma de conclusão dos temas também já previamente expostos em salas de aula com todos os professores envolvidos.

Além disso, o que também merece ser descrito aqui ainda como base nos depoimentos dos professores é com referência ao apoio por parte do trio gestor da escola, onde sempre que precisam de suporte pedagógico e até mesmo estrutural, mesmo diante de poucos recursos institucionais, sempre é feito algo que possa ajudar nesse sentido, de modo que os projetos sejam sempre colocados em prática buscando sempre por êxito em suas práticas educacionais.

Houve destaque por parte dos professores entrevistados com referência ao empenho dos alunos nas práticas educacionais, poucos alunos se sentem desmotivados segundo os relatos escutados nas entrevistas.

4.1. A fala dos discentes

Com relação aos questionamentos sobre os alunos evadidos, os docentes disseram que muitos alunos decidem por abandonar os estudos devido a “situações externas” (ou seja, aquelas não se remetem diretamente à escola e suas práticas), destacadamente, os horários excessivos na jornada de trabalho, afazeres domésticos e filhos por parte das mulheres principalmente e a desmotivação por parte de alguns vem devido ao esgotamento físico de trabalhos pesados e exaustivos, foi percebido também que na maioria das vezes o primeiro semestre sempre ocorre um número maior de evasão e abandono escolar, pois os que permanecem geralmente continuam os estudos no semestre seguinte.

Sobre as entrevistas realizadas com os alunos via telefone, em função de nosso atual cenário de pandemia de Covid-19, muitos fizeram questão de mencionar que a escola sempre esteve à disposição de ajudá-los no suporte necessário e sempre buscou por motivá-los a nunca abandonar os estudos, entretanto vários empecilhos surgem ao longo da caminhada, o que dificulta o andamento destes alunos em sala de aula.

Dentre os entrevistados uma senhora de 60 anos, teve como respostas as condições financeiras da família e ter que ajudar a cuidar dos netos como justificativa de ter abandonados os estudos, segundo ela à vontade de voltar ao convívio escolar é muito grande, entretanto a necessidade de ajudar a cuidar da sua família é um motivo crucial para que ela não consiga retornar ao ambiente escolar, no que diz respeito às questões socioeconômicas, ela relata que as condições são bastante módicas e que todos da família precisam trabalhar para ajudar com as contas da casa para manterem um padrão aceitável de vida perante a sociedade.

Um segundo entrevistado relatou que devido aos horários excessivos no trabalho, pois em alguns casos o deslocamento dos alunos demanda muito tempo tanto no ingresso, quanto ao regresso ao trabalho, somando-se às 8 horas de jornada diárias, para sair do emprego e chegar a tempo na escola, portanto teve que optar por trabalhar ao invés de estudar, lamentou o fato, porém acabou admitindo

que foi uma escolha difícil, porém necessária para que ele possam assegurar as condições básicas de sustento de sua família, sendo que ele é um cidadão casado e com dois filhos, e mesmo assim precisa da ajuda dos recursos financeiros do trabalho da esposa para ajudar a garantir o sustento da família.

Em mais uma entrevista foi constatado novamente um caso de um aluno evadido reclamando de exaustão entre a jornada de trabalho e os estudos, não conseguiu conciliar as duas jornadas e teve que optar por abandonar os estudos, também por uma questão externa, na qual a necessidade de sobrevivência material, pois, não raro, esses alunos são responsáveis diretamente pelo sustento de suas famílias, vem primeiro que a possibilidade de incrementar seu nível de educação escolar.

Em suma, a totalidade dos alunos evadidos entrevistados sublinhou causas que se remetem diretamente a sua necessidade de sobrevivência como fator preponderante para o abandono dos estudos da EJA, ou seja, já em uma modalidade de ensino que, por excelência, contempla o aluno que já se encontra “desnivelado” do ponto de vista idade /série.

Outro elemento que observamos nas entrevistas, é que no caso das mulheres de modo específico, para além das questões de trabalho e da necessidade de subsistência ainda é um fator de peso que são os papéis sociais que lhe são atribuídos no “cuidar da casa e dos filhos ou netos” que se mostram um empecilho a mais para a continuidade dos estudos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como fora discutido no decorrer este trabalho, reiteramos a importância e as possibilidades analíticas e de ação pedagógica ao observarmos e analisarmos o currículo, sempre pautados pelo pensamento de Paulo Freire, entre outros pensadores, que discutem sobre a EJA. Assim, percebemos, ao longo da construção Da pesquisa, que não se trata de uma tarefa fácil abordar a educação no Brasil. Requer empenho por parte do profissional, uma vez que há os percalços que te-

mos que enfrentar como educadores. Assim como aos discentes, exigem de nós o máximo de empenho possível para que possamos buscar e repensar métodos de trabalho mais adequados para lidarmos com a nossa realidade.

Através dos dados coletados, tanto os dados institucionais da unidade escolar aqui estudada, como nas entrevistas realizadas com os docentes e discentes, pudemos perceber ainda mais o peso das relações de trabalho, bem como outras questões, tais como a oferta do transporte público, a distância entre o trabalho, a casa e a escola e de que maneiras essa realidade impacta diretamente na evasão dos alunos da EJA.

Portanto, como proposta para auxiliar a resolução deste desafio enfrentado na modalidade EJA da EMEF “Bom Sucesso”, temos a indicação de um projeto de intervenção pedagógica (nosso produto final constante do Apêndice A), buscando parcerias com as empresas locais, de modo que os nossos alunos possam se sentir capazes de perceber que conseguem ir mais além do que a conclusão do Ensino Fundamental II.

Partindo desse pressuposto, poderemos lançar mão de encontros dos alunos público-alvo nas Escolas Técnicas da cidade e Faculdades, como a UVC, por exemplo, de modo que os mesmos possam visitar as Mostras Científicas realizadas pelas Faculdades e Escolas, onde os mesmos terão a oportunidade de contato mais de perto com o modo como funcionam as estruturas das Escolas Técnicas e das Faculdades particulares, o nosso polo da UFES, no campus CEUNES e também uma visita ao campus do nosso Instituto Federal de nosso município.

Poderemos ainda buscar parcerias com estas escolas e faculdades, para qual, e à medida que forem surgindo vagas de estágio ou até mesmo oportunidades de emprego, que possam ser direcionadas parte destas vagas para os alunos foco desta pesquisa, de modo que os incentivem à continuidade de seus estudos e se empenhem ainda mais nos afazeres da escola e do seu atual trabalho. Será, inclusive, a realização de sonhos. Para muitos.

Poderemos lançar mão também de visitas técnicas nas empresas no entorno da escola, a exemplo da Marcopolo, Suzano Celulose, Fibria, Emflora,

entre outras, com a finalidade de promover uma imersão cultural e econômica de nossos alunos em áreas de trabalho, que, até então, para eles poderia ser um alvo distante de ser alcançado.

Além disso, poderemos também levar profissionais na instituição de origem deste estudo para motivar também dentro da instituição, através de falas e de diálogos, contando sobre as diversas situações que eles enfrentam em suas devidas profissões, de modo que os alunos possam sanar suas dúvidas sobre as áreas de trabalho que antes possuíam e que poderão ser esclarecidas ao longo de cada palestra, de modo que haja esclarecimentos para nossos alunos diante das profissões apresentadas nas palestras.

Mesmo com muito empenho, sabemos que os rumos que uma pesquisa pode tomar são incertos, mesmo que, por muitas vezes, já saibamos prever algumas situações (por hipótese de pesquisa). Mesmo assim, muitas mudanças de rotas podem vir a surgir com o andamento do trabalho. Assim, no curso destas considerações finais, em perspectiva mais geral, também abordaremos um pouco dessas limitações que foram surgindo.

Além das sugestões dadas acima, reafirmamos o papel fundamental dos professores nessa modalidade de ensino, no que diz respeito ao incentivo e a prática na sala de aula, motivando os alunos a sempre acreditarem que podem vencer os obstáculos que vão enfrentando ao longo do tempo em sua jornada na escola.

Nesse estudo de caso, realidade aqui sublinhada também com base em outros estudos acerca da EJA Brasil afora, constatamos, uma vez mais, as dificuldades que nossos alunos encontram em conciliar a rotina dos estudos com a rotina do trabalho e também a de seus lares. Entretanto devemos focar a nossa atenção em buscar sempre incentivar e criar mecanismo viabilizadores para que estes alunos possam se motivar em terminar seus estudos. Aliás, muitos deles têm em nós, a figura de amparo, conforto e exemplo, que por muitas vezes eles não possuem em seus lares. Então, é importantíssimo que, mesmo auxiliando e buscando por projetos de apoio fora da escola, este momento dentro da escola, entre professor e

aluno, não fique perdido e que ele possa ter um período dentro da escola voltado para a prática de boas ações e condutas que irão sem dúvidas refletir no futuro destes alunos de modo positivo, sempre com boas memórias e lembranças que nunca ficaram perdidas em sua trajetória de vida.

Por fim, é preciso dizer que devem surgir mais estudos e propostas, a fim de que o meio educacional em foco possa também atender às várias necessidades as escolas e não somente à instituição descrita nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. Breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa / MEC / UNESCO, 1996.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva para o letramento**. 3. ed., 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

AL-RODHAN, R. F. Nayef; GÉRARD, Stoudmann. (2006). **Definitions of Globalization: A Comprehensive Overview and a Proposed Definition**. Disponível em: <https://www.sustainablehistory.com/articles/definitions-of-globalization.pdf>. Acesso em: 10 fev 2021.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**: geral e Brasil. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. da. **Escola coerente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1998.

BOMENY, Helena, M. B. **Ensino Básico na América Latina: experiências, reformas e caminhos**. Rio de Janeiro. UERJ. 1998.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96)**, Brasília: MEC, 1996.

CAMARGO, E. P. **Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de física [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2012. pp. 269-274. ISBN 978-85-3930-353-3. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

CHAER, Galdino; DINIZ, R. Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia (orgs.). **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. V. 7. N. 7. Araxá: Evidência, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **O discurso competente**. 2007. Disponível em: <https://www.abimaelcosta.com.br/2012/10/o-discurso-competente-marilena-chau.html>. Acesso em: 10 de nov 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos - o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUZA, Luzia Silva. **EJA: uma educação possível ou mera utopia?** 20017. Disponível em: www.cereja.org.br/pdf/revista. Acesso em: 15 fev 2021.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educ. Pesqui.** [online]. 2006, vol.32, n.3. disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003. Acesso em: 15 fev 2021.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1987.

PAIVA, Jane (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: http://www.educacao.es.gov.br/download/cartilha_EJA_final.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos; MARTINELLI, Selma de Cássia. **Educação de adultos: percepções sobre o processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Universidade do Sagrado Coração, 2006.

ROCHA. Wellinton Moreira. **Educação de Jovens e Adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal do Ceará – Campus Fortaleza**. Fortaleza: Universidade

Federal do Ceará. 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3039/1/2011_Dis_WM Rocha.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12. n. 24, [s.l.], jan./abr. 2007.

STRECK, Danilo, R., REDIN, Euclides, ZITKOKKI, José J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2008. Disponível em: <https://grupoautentica.com.br/autentica/area-46>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA COMO RECURSO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DENTRO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Silvana Aparecida Faria Santos
Luciana Teles Moura

1. INTRODUÇÃO

De forma resumida Vaughn et al. (2011) explica que os principais pré-requisitos para uma compreensão de leitura bem-sucedida incluem a habilidade de decodificar palavras e de ler fluentemente, bem como o uso de estratégias ativas para entender o significado do texto impresso. A compreensão da leitura é, portanto, uma combinação de construções orientadas para o conhecimento e para o texto. Em outras palavras, é o resultado de um processo de leitura sistemático que integra habilidades de leitura básicas e de ordem superior.

Decorre daí a força que grande parte das escolas tem feito para melhorar o desempenho leitor de seus alunos e ajudá-los a superar os problemas de leitura com estratégias leitoras e assim otimizar o processo de alfabetização.

Nesse sentido, destaca Moats (2009), os programas e intervenções de leitura em vários níveis são vitais para que os leitores com dificuldades se tornem leitores de sucesso. Estudos de qualidade realizados sobre o ensino de leitura e estratégias de intervenção têm revelado componentes instrucionais essenciais para o sucesso da leitura como, por exemplo, a fonética, o estudo de palavras e ortografia a fluência de leitura e o vocabulário.

Assim, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa de campo da dissertação realizada por essa autora, partindo dessa realidade, buscou-se como obje-

tivo descrever a importância das intervenções e suportes de estratégias de leitura como recursos pedagógicos para ajudar os alunos dos anos iniciais a transpor as dificuldades leitoras. Propôs-se assim uma pesquisa-ação voltada para a intervenção na realidade social. Prestes (2012) explica que ela caracteriza-se por uma intervenção efetiva e ampla entre pesquisadores e pesquisados.

Thiollent (2003) lembra que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social de base empírica realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes são representativos da situação ou do problema, estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Na culminância da pesquisa foi aplicado um questionário a 06 (seis) professoras dos anos iniciais por intermédio de uma conversa online através do aplicativo *Google Meet*¹ (devido aos tempos de isolamento que estamos vivendo em decorrência da pandemia da Covid19) para identificar de que forma as estratégias de leitura podem ser inseridas pelo docente na prática diária para ajudar os alunos a transpor as dificuldades leitoras no processo de alfabetização.

Assim, na última etapa da pesquisa, a análise e discussão dos dados levantados pelos entrevistados, percebeu-se a necessidade de se discutir formas de implementar estratégias de leitura para melhorar a compreensão dos alunos, verificando o nível de compreensão de cada um e percebendo que tipo de estratégia pode ser mais útil para a compreensão do texto.

O instrumento utilizado para a produção e coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada junto aos sujeitos da pesquisa. Ao final da pesquisa, foi proposta a criação de um e-book voltado para os docentes das séries iniciais do município de Presidente Kennedy com instruções e metodologias para se desenvolver intervenções e suportes de estratégias de leitura na prática diária que ajudem na superação das dificuldades leitoras desses alunos.

1 Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google que permite fazer reuniões e entrevistas online, tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis.

2. CONHECENDO O MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY

Presidente Kennedy-ES está localizado no extremo sul do Espírito Santo a uma latitude 21°05'56" sul e uma longitude 41°02'48" oeste numa altitude de 55m. Situado a 159 km de Vitória, localizado na região IV, microrregião X, limitando-se ao norte com o município de Itapemirim, ao sul com o Estado do Rio de Janeiro, a leste com o oceano Atlântico e oeste com os municípios de Atilio Vivacqua e Mimoso do Sul, dentro de uma área da unidade territorial de 594,897 km² (IBGE, 2019).

A rede municipal de educação do município de Presidente Kennedy (ES) é composta por 18 unidades escolares de Ensino Fundamental, sendo 17 localizadas na zona rural e uma na zona urbana. Ainda tem quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), sendo uma escola na zona urbana e dois na zona rural.

O IBGE (2019) estima para a cidade de Presidente Kennedy/ES uma população de 11.574 pessoas cuja densidade demográfica atinge 17,66 hab/km². Dentre as cidades esta fixada na 64ª posição, se comparada ao último censo demográfico que apresentou uma população de 10.314 pessoas, obteve um aumento de 12,2%. Porém com a maior renda per capita (PIB) de R\$: 513.134.20 (IBGE, 2015), grande parte em decorrência das explorações do petróleo em alto mar, na camada pré-sal. No entanto, continua sendo um município que apresenta muita pobreza e desigualdade social.

Tabela 1. Aspectos Demográficos

SITUAÇÃO DO DOMÍLIO/ SEXO – IBGE 2010			
Urbana	3440	Rural	6874
Homens	1710	Homens	3548
Mulheres	1730	Mulheres	3326

Fonte: Adaptada de <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=608&z=cd&o=3&>

Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) reúne três dos aspectos mais relevantes para o aumento da liberdade (a saúde, educação e renda), é acompanhado por mais de duzentos indicadores socioeconômicos que auxiliam a sua análise e aumentam a compreensão dos fenômenos e dinâmicas rela-

cionadas ao desenvolvimento municipal. Trata-se de um número que varia entre 0 e 1. Sendo que, quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano de um município (IPEA, 2013).

O grau de desenvolvimento humano municipal segue a escala abaixo:

- Até 0,499 - desenvolvimento humano considerado muito baixo;
- Entre 0,500 e 0,599 – desenvolvimento humano considerado baixo;
- Entre 0,600 e 0,699 – desenvolvimento humano considerado médio;
- Entre 0,700 a 0,799 – desenvolvimento humano considerado alto;
- Acima de 0,799 - desenvolvimento humano considerado muito alto (PRESIDENTE KENNEDY, 2018).

O IDH do município de Presidente Kennedy/ES passou de 0,369, no ano de 1991, para 0,657 no ano de 2010. Neste último ano o seu resultado é qualificado como de “médio desenvolvimento humano”, conforme a escala exibida acima. Este resultado demonstra a melhoria da qualidade vida da população de Presidente Kennedy/ES, considerando a sua série histórica. Contudo, o desempenho do município ainda é inferior comparado aos resultados do estado do Espírito Santo (0,740) e do Brasil (0,727) (PRESIDENTE KENNEDY, 2018).

3. RESULTADOS

Docentes de uma escola municipal de Presidente Kennedy-ES e sujeitas dessa pesquisa tiveram a oportunidade de expressar aqui desde a sua visão sobre as dificuldades leitoras dos alunos nos anos iniciais, até as alternativas pedagógicas, como as estratégias de leitura, por exemplo, que possam ajudar na superação desse quadro e no fortalecimento do seu desenvolvimento leitor. Foi possível com isso perceber que, apesar do esforço desses docentes em relação à promoção de estratégias de leitura para promoção da leitura dos alunos considerados de baixo desempenho leitor, ainda é muito pouco o que tem sido feito nesse sentido.

Um ponto a ser ressaltado foi que, de fato, percebe-se que os docentes buscaram de forma mais intensa promover e estimular a leitura de imagem após a Pandemia da Covid19, devido à imposição do ensino remoto e a percepção da importância das redes sociais e a variante *e-learning*² devido às medidas de isolamento social.

Assim, foi possível perceber também que o aprendizado derivado do uso das estratégias de leitura, durante parte desse ano letivo, teve um uso maior dos recursos digitais e textos disponibilizados nos ambientes virtuais (a escola criou grupos de Whatsapp para postagem de atividades e avaliações para os alunos) o que fez com que eles se preocupassem, e buscassem mais o entendimento não somente dos textos, mas também das imagens encontradas, independentemente da disciplina.

Ao abordar a realidade das professoras verificou-se que nenhuma delas tem o hábito de recorrer às estratégias de leitura de imagens, por exemplo, para fortalecimento do processo leitor, apenas algumas poucas experiências em que usam, de forma superficial, os textos ilustrados contidos nos livros infantis e didáticos utilizados pela escola.

Sobre a condução das práticas/estratégias de leitura, como recurso para enriquecimento da aprendizagem e potencialização do desempenho leitor do aluno, os relatos docentes nos fazem acreditar que, embora a leitura seja uma atividade intrínseca à escola, o uso de estratégias de leitura diversificadas e criativas ainda se constitui num grande desafio na prática diária para suscitar nos alunos a motivação para a leitura e a melhora do desempenho leitor.

Em relação ao perfil das educadoras entrevistadas nessa pesquisa, seu tempo de serviço na educação varia de 18 a 21 anos sendo todas licenciadas em Pedagogia e 66% delas com especialização em Alfabetização e Letramento, Educação Infantil (32,4%) e Educação Especial (1,6%). Quanto à capacitação na área da educação, todas, (100%) realizaram algum tipo de curso nos últimos 02 anos.

² O *e-learning* ou ensino eletrônico corresponde a um modelo de ensino não presencial apoiado em Tecnologia de Informação e Comunicação. Atualmente, o modelo de ensino/aprendizagem eletrônico assenta no ambiente online, aproveitando as capacidades da Internet para comunicação e distribuição de conteúdos.

No primeiro momento da entrevista, a Professora “A”, com a sua experiência e comprometimento com a alfabetização no município, afirmou que busca desenvolver estratégias de leitura em sua prática pedagógica, embora tenha encontrado pouca receptividade para tal, um processo que ela mesma atribui à desmotivação dos alunos e falta de incentivo da família em casa com a leitura.

Para “A” *“o trabalho com leitura na sala de aula é feito por meio de leituras de textos, principalmente as presentes no livro didático usado pela escola onde os alunos fazem uma leitura silenciosa do texto e, em seguida ela faz a leitura em voz alta para que eles possam observar a importância da entonação da voz marcada pela pontuação no texto escrito”*. Assim, explica ela, *“peço ainda que cada um deles leia em voz alta um parágrafo para depois serem feitas perguntas sobre o que foi lido como, por exemplo, o tema central e os principais personagens”*.

Guimarães (2009) lembra que um tamanho único não serve para todos. Assim, explica, os professores podem ter que vasculhar uma série de técnicas motivacionais para encontrar aquelas que falam especificamente para cada criança com baixo desempenho. Apesar de demorado, esse processo, em longo prazo, ajudará o estudante a aprender e o professor a se tornar um educador melhor.

Percebeu-se aqui que há um esforço das docentes na promoção do ensino da leitura em sala de aula, em especial com aqueles que têm dificuldades leitoras e de compreensão dos textos utilizados. Porém, vê-se que elas não desenvolvem um trabalho sistematizado com a leitura, uma vez que apenas se limitam a explorar, com frequência, os textos contidos no livro didático, quase sempre incompletos e fragmentados, e ignorando muitas vezes as ilustrações que ali contém por minimizarem sua importância.

Não é segredo que essa prática ainda é muito presente no contexto escolar, pois, como mediador entre o papel do professor e o ensino e aprendizagem, o docente se depara, na maioria das vezes, apenas com o livro didático como único instrumento na escola para ser utilizado em sala de aula para conduzir o ensino da leitura. Logo, como suas atividades de leitura são realizadas em sua maioria de

forma simulada e resumindo, quase sempre, o ensino de leitura em exercícios de codificação e decodificação, acaba tendendo a não alcançar os resultados necessários, mas sim o suficiente.

Pillar (2006) é claro quando destaca que a leitura vai muito além da simples figura colocada para que o aluno faça a observação do que está vendo, ao contrário, ela é a leitura de mundo que aquele aluno possui, a mistura de sua vivência pessoal com o que o autor quer passar para quem vai apreciar o que está ao alcance de seus olhos.

A Professora “B”, ao tratar da forma como as estratégias de leitura para promover a alfabetização e o envolvimento dos alunos nas aulas são inseridas na prática escolar diária, afirmou que desenvolve uma estratégia de leitura *“mais voltada para os alunos que sabem ler, para incentivá-los a desenvolver a oralização e entonação de voz marcada pela pontuação e leitura em voz alta”*.

Ao questionar a Professora “C” ficou destaca em seu relato que os problemas mais frequentes percebidos em sala de aula nos alunos com dificuldades de leitura são a dificuldade de leitura oral e principalmente a compreensão do que foi lido.

Segundo “C”, o *“eles não possuem o hábito da leitura e a maioria não costuma ler em casa ou ir à biblioteca, pois só tem contato com esse universo em sala de aula quando são obrigados a ler, por isso não se entusiasmam quando são solicitados, ao contrário, acabam ficando envergonhados na leitura oral por não possuírem esse hábito”*, afirmou.

No entanto continua C, *“o mais preocupante é a dificuldade de compreensão que eles têm do que foi lido, ou seja, leem e não entendem, não compreendem, não assimilam a ideia central do que foi lido. Aí, me pergunto: Será que leram? Ou apenas decodificaram as letras que ali estavam?”*.

Para Guimarães (2009) não há remédio para o baixo desempenho como um todo. Daí os professores precisarem aprender a aceitar cada criança como ela é - embora se recusando a aceitar o insucesso como uma abordagem aceitável para o aprendizado. O primeiro passo para identificar a causa do insucesso é

procurar o que pessoalmente motiva o aluno - essa é a conexão entre o desejo e o desempenho educacional.

As demais professoras “D”, “E” e “F”, nesse sentido, afirmaram que *“não há muito que mudar em relação às estratégias de leitura trabalhadas em sala de aula”*, que seguem uma espécie de padrão no ensino da leitura utilizando os textos presentes nos livros didáticos e trabalhando *“dentro das limitações dos alunos”*.

A professora “D” foi mais longe e afirmou e disse que *“não tem como a gente avançar se não conseguimos sair do lugar com as dificuldades que eles têm nas estratégias mais fáceis que são realizadas em sala de aula, entende?”*.

Núñez et al. (2017) explica que quando os alunos se aproximam de um texto eles não estabelecem uma relação próxima com ele e não interagem com ele para entender o significado além da tradução do vocabulário, o que revela um baixo comprometimento em avançar no pensamento superior e melhorar os níveis de compreensão.

Os alunos sentem que não conseguem obter bons resultados nas atividades de compreensão, pois frequentemente se envolvem em um processo em que apenas reconhecem questões sobre estrutura linguística e tradução de vocabulário. Por isso, é importante mostrar o processo de leitura a eles como algo que podem fazer com sucesso e não como algo que devem evitar. Daí a importância de estratégias de leitura criativas que os envolva num processo de desenvolvimento de leitura estratégica para não somente compreender um texto, mas construir significados a partir dele (NÚÑEZ et al., 2017).

Dentro desse contexto percebe-se que o desenvolvimento de estratégias de leitura diversificadas e criativas para ajudar os alunos a superar as dificuldades leitoras, como recurso de aprendizagem e ensino no ambiente educacional, ainda estão longe do lugar que deveriam ocupar na prática escolar diária dessas docentes.

Solé (1998) afirma que esse tipo de leitura não leva em consideração a compreensão textual como um fator primordial, ao contrário, funciona mais como um treinamento, às vezes repetitivo, marcado somente pela intenção de oralizar a

escrita. E mais, as atividades elaboradas são resumidas em identificar o tema central e o protagonista da história, o que não aciona os conhecimentos prévios dos leitores, tampouco os faz analisar, criticar, questionar, deduzir e contextualizar as informações expostas nos textos estudados.

As definições sobre estratégias de leitura para o texto possuem arcabouço teórico que trazem a literatura infantil como uma fonte de manifestação cultural, sobre a qual o leitor cria, recria e da qual se apropria com elementos de imaginação e com recursos do conhecimento prévio adquirido. Nesse sentido, a estratégia inferencial é concretizada através de dicas encontradas durante a leitura, e possibilita ao leitor fazer o movimento de ida e vinda entre os elementos visuais e de texto escrito do livro ilustrado (GIROTTTO e SOUZA, 2010).

Por isso o foco deste estudo na importância de se desenvolver estratégias de leitura que ajudem na superação das dificuldades leitoras dos alunos nos anos iniciais, evidenciando a necessidade cada vez maior de prepará-los para a assimilação e interpretação crítica dos códigos visuais a que cotidianamente são expostos.

Assim derivado das respostas das professoras acima citadas, é possível perceber a ausência de estratégias de leitura, como recurso de aprendizagem e ensino no ambiente educacional, a partir da discussão de como elas podem ajudar a reverter o quadro de dificuldades leitoras que eles possuem já nos anos iniciais.

Dessa forma, fica evidenciado um abismo quanto à elaboração de propostas e estratégias de leitura unindo a teoria à prática e suscitando uma melhor compreensão, interpretação e assimilação do texto com o intuito de fortalecer o ensino da leitura.

Diante dessa realidade é fato que a mudança de paradigma em relação à leitura realizada em sala de aula precisa ser redimensionada através de estratégias de leitura que visem ao fortalecimento do processo leitor, desenvolvendo para tal um trabalho que vá de encontro às práticas utilizadas que desmotivem o gosto pelo ato de ler.

Solé (1998) explica que é importante, neste processo de construção, criar condições para que os alunos se interessem pela leitura. O primeiro passo é refletir com os leitores sobre o que irão ler, para quê, qual a intenção em fazer a leitura de um determinado texto e como isso será feito, pois as estratégias de ensino de compreensão leitora precisam se adequar às reais necessidades do leitor.

Desse modo, afirma Solé (1998), para alcançar a individualidade e autonomia no início do processo de leitura, ela sugere alguns passos que podem servir como um direcionamento para nortear à prática pedagógica do professor que são: motivação, objetivos, conhecimentos prévios, estabelecimento de previsões e formulações de perguntas sobre o texto. Kleiman (2013) também, nessa mesma linha de pensamento, destaca que a leitura é um ato individual em que o próprio leitor constrói significados a partir de sua relação com o texto.

Quando questionada se tem entendimento da forma como as estratégias de leitura podem colaborar para fortalecimento do processo de alfabetização, a professora “C” responde: *“Sim, claro, influenciam e muito colaborando para que ele seja fortalecido. No entanto, afirma, se de fato os alunos estiverem desmotivados, nenhuma estratégia criada surtirá efeito algum”*.

Nesse momento a professora “C” explica: *“eu acredito que, primeiro, é preciso fazer com que eles percebam o prazer que a leitura oferece o que eles podem descobrir com ela, qual o benefício da leitura. Assim, acho que podemos conseguir levá-los a gostarem de ler. Até mesmo porque acredito que esse é o papel que pertence ao professor, não é?”*.

A postura de Vygotsky, no que diz respeito à intervenção de um indivíduo no desenvolvimento do outro, tem consequências para seu próprio procedimento de pesquisa. É preciso que a intervenção docente seja feita no sentido de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas, de trazer a criatividade para o contexto escolar e observar como a interferência de outra pessoa afeta seu desempenho e, sobretudo, para observar os processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados de seu desempenho (OLIVEIRA, 2011).

Corroborando com essa opinião as professoras “A” e “B” disseram que na maioria das vezes, elas até “desanimam” de desenvolver algum projeto porque eles simplesmente “*não respondem a nada que a gente faz*”. Para “D” e “E” a pandemia piorou ainda mais esse comportamento de denânimo. “*Se em sala de aula já era difícil responder, imagine o que nós passamos com o ensino remoto onde eles recebem as atividades através dos grupos da escola pelo Whatsapp*”, desabafam.

Ao serem questionadas em relação aos projetos desenvolvidos na escola ao longo desse ano letivo de 2021, e que pudessem ser usados para abordar as estratégias de leitura, elas disseram que não houve a realização de nenhum projeto nesse sentido esse ano. “*Se a gente quiser realizar algum projeto a gente até consegue apoio, mas tudo tem que ser da cabeça da gente*”, destacaram todas elas, sem exceção.

Good e Brophy (2008) afirmam que, dentre algumas pré-condições que podem preparar o terreno para o emprego bem-sucedido de estratégias motivacionais, destacam-se: torna a sala de aula uma “comunidade” que apoia a aprendizagem com atividades de dificuldade apropriada; o desenvolvimento de atividades que conduzam a resultados de aprendizagem valiosos; e por fim, a postura do professor usando, de forma variada, estratégias motivacionais.

Foi possível depreender da fala das professoras que, apesar de ser claro o entendimento que elas têm sobre a importância das estratégias de ensino para fortalecimento da leitura dos alunos, de maneira que se tornem leitores autossuficientes, infelizmente, ainda estão aquém do desenvolvimento de estratégias que os prepare para isso, promovendo o encontro interativo, desde cedo, com a leitura.

Para Carvalho e Baroukh (2018) os objetivos e estratégias a serem desenvolvidas na prática pedagógica diária devem ser pré-definidos em todos os momentos da leitura para desmistificar a ideia da leitura obrigatória e oralização, levando-os a perceber que devem ler com diferentes interesses e finalidades para obter uma informação e seguir uma instrução, comunicar um assunto, sensibilizar, obter prazer, etc., daí a importância do professor ter clareza dos objetivos que pretende alcançar.

No entanto, esse processo é muito dificultado pela inexistência de projetos na escola que atendam os alunos que estão com dificuldades em ler e compreender textos presentes nos livros didáticos utilizados, um importante recurso de aprendizagem e ensino no ambiente educacional.

A literatura revisada nesse estudo endossa o fato de que o uso de estratégias de leitura com livros infantis para fortalecer o processo leitor é um benefício inegável para professores e alunos e sua implementação de forma efetiva e criativa cria melhores oportunidades de ensino consideradas importantes. No entanto, apesar do lado positivo associado à sua integração no ensino e na aprendizagem, a realidade desse estudo de caso mostra desafios e obstáculos que impedem a plena utilização desses recursos pelos alunos.

Um ponto interessante foi perceber, junto às professoras que desenvolvem estratégias de leitura, que até mesmo as outras disciplinas tornaram-se mais interessantes quando utilizados conteúdos com uma quantidade significativa de ilustrações junto com o texto escrito, uma vez que, no momento em que liam os textos contendo essas imagens, passavam a entendê-lo e compreendê-lo melhor.

“Eles passam a se interessar e aprender cada vez mais, a fazer a ‘ligação’ entre a imagem e o que significado do texto, aumentando sua capacidade crítica e desenvolvendo uma postura de leitor mais independente” explica a professora “A”. Para a professora “C” o *“aluno acaba se interessando pelas demais disciplinas do currículo, da mesma forma como se relaciona com a leitura nas aulas de português”*.

Ruiz (2002) destaca que os indivíduos não nascem com um talento específico ou aptidão para um determinado assunto - isso deve ser alimentado. O cérebro é um músculo em constante mudança que pode ser cultivado. Quando os alunos são motivados através dos desafios criados com criatividade nas atividades dentro do processo de aprendizagem, por exemplo, eles cometem erros e aprendem com eles, e aplicam as informações recém-descobertas em aulas futuras, eles assumem o controle de seu aprendizado e, em essência, se motivam.

Nesse sentido, é válido citar Zilberman e Rosing (2009) ao definirem que se tornam leitores ativos aqueles que dão vida ao texto, interagem, dialogam e estabelecem uma relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca.

Nesse ponto a professora “B” lembra que *“das estratégias que mais se destacam estão a ativação do conhecimento prévio sobre as questões do texto. Eu dou um comando para que eles acionem o pensamento e me digam o que sabem sobre aquele assunto trabalhado no livro ou aquela imagem destacada naquela parte do texto, e o que ela passou para eles”*.

Nesse sentido a Professora “D” deu exemplo das aulas de ciências, que era onde ela utilizava as estratégias de sumarização e de síntese: *“depois de se estudar o livro didático e ativar o conhecimento prévio das questões elaboradas, havia a necessidade de concluir os conceitos aprendidos. Assim, após as estratégias utilizadas para fortalecer o processo leitor e a compreensão do texto lido, os direcionamentos passaram a fluir de forma mais fácil e a matéria começou a ser melhor compreendida”*.

Daí a importância do professor no processo de desenvolvimento do aluno, destaca Oliveira (2011) que reafirma a importância da visão explícita de Vygotsky sobre o valor da intervenção docente no desenvolvimento de cada indivíduo envolvido na situação escolar, sugerindo inclusive uma re colocação das modalidades de interação consideradas legítimas promotoras de aprendizagem.

Para Oliveira (2011) o aprendizado na escola é um resultado desejável, o próprio objetivo do processo escolar. Nele o professor tem o papel explícito de intervir na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea.

Dessa forma, as docentes concordaram que, além dos conteúdos ficarem mais fáceis de compreender, as atividades passaram a ser mais prazerosas com o uso das ilustrações dos livros didáticos utilizados porque as crianças se sentiam sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem, na medida em que sabiam claramente o que precisavam aprender, ou seja, os objetivos eram explicitados - e essa clareza tornou-se fruto do planejamento e organização dos conteúdos.

Nesse sentido Tavares (2019) explica que o alto nível de elaboração gráfica que caracteriza as obras infantis contemporâneas torna primordial esse procedimento de busca por pistas na organização interna do livro. Nesse movimento de construção de significados, atentar para os detalhes contidos nas imagens dispostas nos livros atesta o caminho para formação do leitor estratégico.

Na visão de Carvalho e Baroukh (2018) os estudantes melhoram sua compreensão global sobre o texto à medida que as estratégias de leitura lhes são ensinadas, pois a reflexão sobre o que se lê aumenta o aprendizado. Quando aprendem a realizá-lo desta maneira, o controle de monitoramento da aprendizagem passa para o nível metacognitivo, pois as crianças têm consciência do processo ocorrido com elas mesmas.

Por fim, há que se destacar, na defesa do uso das estratégias de leitura, e conseqüentemente melhorar a compreensão, interpretação e assimilação do que se vê, que se trata de um recurso muito significativo no enfrentamento das dificuldades leitoras dos alunos e no ensino da leitura. E, diferente de uma “receita” a ser aplicada, trata-se de uma intervenção metodológica adequada, que propõe atividades significativas para as crianças, sujeitos dentro desse processo.

Ao abordar sobre a realidade das professoras foi possível verificar que nenhuma delas tem o hábito de recorrer às estratégias de leitura no ensino e fortalecimento do processo leitor.

Sobre a condução das práticas de leitura, quanto às estratégias que se usam para ler e compreender textos, os relatos das docentes nos fazem acreditar que, embora a leitura seja uma atividade intrínseca à escola, ela se constitui em um grande desafio na prática diária quando elas mesmas buscam definir caminhos para propor um trabalho que suscite nos alunos o gosto pelo ato de ler.

No entanto, na prática da pesquisa, foi possível dialogar com elas sobre o fato de que o ato de ler deve se dar através da compreensão, um processo dialógico que requer um sujeito leitor ativo que interage com um texto desconhecido, mas não de forma mecânica, permitindo assim uma prática diferenciada que rompa

com os métodos tradicionais de exercícios geralmente utilizados na escola para ensinar a ler como, por exemplo, a leitura oral e questionários dos livros didáticos presentes em todas as disciplinas do currículo.

Diante disso, elas entenderam a necessidade de vislumbrar uma forma eficiente de ensinar a leitura, percebendo a dimensão do que isso pode alcançar se adotado como regra básica no currículo escolar, pois a educação infantil é uma etapa onde a criança está se apropriando da linguagem oral e cabe ao professor mediar situações onde ela seja estimulada a participar e ouvir informações que irão enriquecer o seu campo da imaginação e produção.

No entanto, todas trouxeram como reclamação maior o fato de que, apesar do esforço que fazem para promoção do ensino da leitura em sala de aula, em especial com aqueles que têm dificuldades leitoras e de compreensão dos textos utilizados, o fato de não conseguirem desenvolver um trabalho sistematizado com a leitura, limitando-se a explorar constantemente os textos incompletos e fragmentados dos livros didáticos.

Dessa forma, há que se discutir formas de implementar estratégias de leitura para melhorar a compreensão dos alunos, verificando o nível de compreensão de cada um e percebendo que tipo de estratégia eles mais usam para a compreensão do texto.

Nesse sentido Clarke et al. (2014) destacam a importância de estratégias que motivem e orientem a leitura dos alunos através da criatividade dos textos e atividades, envolvendo os alunos e ensinando-os a utilizá-las para apoiar sua compreensão de leitura. Se os materiais forem interativos e baseados nos seus interesses e à altura da habilidade linguística dos alunos, mais motivados a ler e a fazer os exercícios eles estarão durante as aulas de leitura.

Quiroga Carrillo (2010) constatou que as estratégias de leitura devem possibilitar que os alunos assumam um papel ativo durante as atividades, se sintam à vontade para perguntar, fazer comentários e opinar sobre o texto para verificar sua compreensão. É importante oferecer aos alunos variedade nas atividades para

evitar a falta de entusiasmo. Assim, é possível concluir que, se motivados com as atividades, os alunos certamente farão esforços mais significativos para melhorar seu desempenho em compreensão de leitura.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expectativa do trabalho desenvolvido nesta pesquisa conduziram a uma reflexão sobre a importância o efeito das intervenções e suportes de estratégias de leitura em alunos com dificuldades leitoras nos anos iniciais e da urgência de evidenciar a necessidade cada vez maior de prepará-los para tornarem-se leitores bem-sucedidos. Assim, sua finalização fez levantar sentimentos diversos na medida em que são esclarecidos alguns pontos e obtidas respostas acerca da forma como tem se dado o ensino da leitura na escola alvo dessa pesquisa no contexto escolar.

As estratégias de leitura devem se tornar um recurso que permita ao aluno interagir com os textos de maneira crítica e ativa, atribuindo inclusive sentido àquilo que lê. No entanto, essa visão torna-se um desafio não apenas pela competência leitora ruim de nossos alunos nos anos iniciais, mas principalmente pelas dificuldades de nossas docentes em desenvolver metodologias e estratégias de ensino voltadas o desenvolvimento da capacidade leitora.

Na prática da pesquisa foi possível dialogar com as docentes sujeitas dessa pesquisa sobre o fato de que o ato de ler transforma os alunos em indivíduos aptos a um processo de comunicação e expressão mais claro e crítico. E mais, dentro da prática docente, compreender os elementos, significados e natureza do texto e seus recursos visuais podem, inclusive, levá-las a usar as ilustrações ali encontradas para fins de ensino.

Assim, é preciso estimular a criatividade e a capacidade de compreensão desses alunos, num processo dialógico que requer um sujeito leitor ativo que interage com os textos, mas não de forma mecânica, conforme ainda impera em muitos ambientes escolares, pelo contrário, numa prática diferenciada que rompa com os métodos tradicionais de exercícios geralmente utilizados em sala de aula

para ensinar a ler como, por exemplo, a leitura oral e questionários dos livros didáticos presentes em todas as disciplinas do currículo.

Logo, no decorrer da pesquisa foi possível perceber que nos anos iniciais de uma das escolas do município de Presidente Kennedy-ES as intervenções realizadas com estratégias de leitura em alunos com dificuldades leitoras nos anos iniciais ainda se faz de maneira elementar, seja apenas como visitação - num trabalho voltado somente para os aspectos gramaticais, utilizando o texto como pretexto - seja como treinamento - com foco na oralidade da escrita e sem um aprofundamento temático voltado para o diálogo crítico com outras leituras e com as singularidades do próprio texto - baseado sempre em um planejamento que utiliza o livro didático, onde as atividades são facilmente encontradas no texto.

Logo, é preciso desenvolver formas eficientes de ensino da leitura percebendo a dimensão que isso pode alcançar se adotada como regra básica no currículo escolar, pois os anos iniciais são uma etapa onde o aluno começa a avançar na linguagem oral e capacidade crítica cabendo ao professor a mediação de situações onde ambas sejam estimuladas, e mediadas pelas estratégias de leitura para enriquecer o seu campo da imaginação e compreensão.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. C; BAROUKH, J. A. **Ler antes de saber ler:** oito mitos escolares sobre a leitura literária. Editora Panda Educação, 2018.

CLARKE, P. J; TRUELOVE, E; HULME, C. Developing reading comprehension. West Sussex, UK: John Wiley & Sons, Ltd., 2014.

GIROTTI, C; SOUZA, R. J. **Estratégias de leitura:** para ensinar alunos a compreender o que leem. In. SOUZA, Renata Junqueira de. et. al. (Org.). Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GOOD, T. L; BROPHY, J. E. **Looking in classrooms.** Columbus, OH: Allyn & Bacon/Merrill Education, pp.59-70, 2008.

GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula.** In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. (org.). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia contemporânea.* Petrópolis: Vozes, p.37-57, 2009.

IBGE. Presidente Kennedy/ES. 2019. Em 10 de novembro de 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/presidente-kennedy/panorama>

IPEA. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro.** Brasília: PNUD, IPEA, FJP, 2013.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria & prática.** 15 ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

MOATS, L. (2009). **Knowledge foundations for teaching reading and spelling.** *Reading and Writing*, 22, pp.379-399. doi:10.1007/s11145-009-9162-

NÚÑEZ, A; TÉLLEZ, M; CASTELLANOS, J. Teacher-developed materials in a master's programme in education with emphasis on english didactics. In A. Núñez, M. Téllez, & J. Castellanos (Ed.). *Teacher research on English didactic issues*, pp.19-64. Bogotá: **Departamento de Publicaciones Universidad Externado de Colombia.** 2017.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio histórico.** 1. ed. – São Paulo: Scipione, 2011.

PRESTES, M. L. De M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia.** 4 ed. São Paulo: Rêspel, 2012. 312 p.

QUIROGA CARRILLO. C. (2010). Promoting tenth graders' reading comprehension of academic texts in the English class. **Profile Issues in Teachers Professional Development**, 12(2), pp.11- 32.

RUIZ, V. M. **Motivação para aprender.** In: WITTER, G. P. (Org.). *Psicologia:*

Tópicos Gerais. Campinas, SP: Alínea, 2002. pp.09-34.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. São Paulo: Penso. 1998.

TAVARES, M. **Estratégia inferencial para ler o livro ilustrado**. Revista Graphos, vol. 21, n° 1, 2019 | UFPB/PPGL | ISSN 1516-1536.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

VAUGHN, S; WEXLER, J; ROBERTS, G et al. (2011). **Effects of individualized and standardized interventions on middle school students with reading disabilities**. Exceptional Children, 77, pp.391-407. <http://www.cec.sped.org>

ZILBERMAN, R; ROSING, T. M. K. (Org.). **Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

A IMPORTÂNCIA DOS BONS HÁBITOS ALIMENTARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Vilma Alves Ramos Talyuli
Daniel Rodrigues da Silva

1. INTRODUÇÃO

A alimentação adequada é fundamental para a promoção da saúde e bem-estar de qualquer indivíduo. Na infância, a alimentação saudável contribui para o desenvolvimento da criança e para a prevenção de doenças futuras como obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares, dentre outras doenças que afetam o desenvolvimento integral da criança.

Para criação de bons hábitos alimentares, as crianças dependem de dois atores principais. São eles a família, responsável pela primeira alimentação complementar da criança, sendo seus hábitos alimentares refletidos sobre a alimentação da criança; e o ambiente escolar, local em que a criança passa a maior parte do tempo e inicia o processo da construção de aprendizagem.

O Ministério da Saúde também tem implantado diretrizes para a promoção de uma alimentação adequada e saudável integrada às políticas públicas de alimentação e nutrição, que visa à prática alimentar saudável aos aspectos biológicos e sociais, mediante a introdução de alimentos financeiramente acessíveis (BRASIL, 2014).

Dentre as políticas públicas implementadas pelo Governo Federal destaca-se o Programa Nacional de Alimentação Escolar, cuja finalidade é promover ações de educação alimentar e nutricional aos educandos na educação básica pública, bem como ofertando alimentação escolar às escolas da rede pública, no âmbito estadual, municipal e federal.

A promoção da Educação Alimentar e Nutricional nas escolas busca disseminar e conscientizar aos alunos sobre a importância da alimentação saudável para o desenvolvimento humano, bem como informar acerca dos riscos causados pela alimentação inadequada, mediante ao consumo de alimentos industrializados/ultraprocessados, com baixo teor de nutrientes e alto teor de açúcar, sal, sódio e gordura, prejudiciais à saúde e ao desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, como mediadora do conhecimento em instituição de ensino infantil, vejo a necessidade de abordar sobre a Educação Alimentar e Nutricional, visando promover a conscientização e criação de bons hábitos alimentares nas crianças.

2. OS BENEFÍCIOS DE UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL PARA DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), ter uma vida saudável na infância está ligado a vários fatores que envolvem desde a alimentação a um conjunto de ações que permite que a criança seja reconhecida como um ser pensante que merece ser respeitado, amado e cuidado (OMS, 2010).

A promoção de uma alimentação adequada, devidamente equilibrada no fornecimento de nutrientes necessários à proteção da saúde é imprescindível para que qualquer criança tenha um bom desenvolvimento físico, emocional e intelectual satisfatório. Para Cunha (2014), a alimentação saudável é fundamental para a criança, uma vez que:

[...] neste momento ela está se desenvolvendo e crescendo e começa a descobrir novos hábitos alimentares, que podem ser influenciados tanto pelos pais, pela mídia como pelo convívio com outras crianças e adultos. Hoje em dia a maioria dos escolares se alimenta de forma errada, preferindo alimentos industrializados, estes ricos em gorduras, açúcar, corante, que prejudicam a saúde, o aprendizado e até mesmo o seu desenvolvimento (CUNHA, 2014, p. 6).

As pessoas precisam dos alimentos para sobreviver, sendo considerados como tais quaisquer produtos que forneçam meios para manter o funcionamento do organismo. A influência de uma alimentação saudável faz toda a diferença na vida do ser humano, sendo imprescindíveis à vida e à saúde de qualquer ser humano (BRASIL, 2008).

Em relação às crianças, estas ainda dependentes do auxílio e da orientação de adultos para o consumo de uma alimentação adequada, sendo este um direito básico e uma necessidade natural que deve ser satisfeita com prioridade. De acordo com Lobo (2015), os pais são os principais responsáveis pelos hábitos alimentares dos seus filhos, uma vez que são os responsáveis pela criação desses hábitos nas crianças, seja pelo fato de se alimentar de forma inadequada e a criança se espelhar em suas ações, seja por ofertar à criança alimentos inadequados para uma alimentação saudável.

Para Lobo (2015), conforme a criança vai crescendo ela se torna mais exposta aos alimentos considerados inadequados, como os alimentos industrializados. Isso ocorre mediante a mídia agressiva, com propagandas de produtos industrializados e fast-foods.

Outros fatores que influenciam nos hábitos alimentares das crianças são as preferências por doces; a influência dos hábitos familiares desde pequenas; a influência de pessoas próximas; a participação ativa nas compras de alimentos, representando 80% das decisões do que será adquirido; e a orientação superficial das escolas quando aos hábitos alimentares saudáveis (LOBO, 2015).

A alimentação saudável ainda na infância está ligada a fatores que influenciam no desenvolvimento integral da criança, proporcionando benefícios psicológicos e auxiliando no desenvolvimento dos aspectos sensoriais e motores da criança, proporcionando disposição e energia para ela, além de contribuir para a manutenção de sua saúde em excelente estado.

Uma alimentação saudável também age mantendo os ossos e os dentes fortes, o peso adequado ao biótipo da criança, além de melhorar, a imunidade

contribuindo à resistência contra eventuais doenças, dentre outros benefícios proporcionados por uma alimentação saudável (OLIVEIRA, 2018).

O desenvolvimento da criança é um processo contínuo. Os primeiros anos de vida de uma criança são cruciais para seu desenvolvimento. De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2019, p. 22), “o corpo da criança se modifica rapidamente e o cérebro aperfeiçoa habilidade fundamentais, como visão, inteligência e capacidade de interação”. Para que o desenvolvimento infantil ocorra de forma satisfatória não basta apenas seguir à risca o período orientado para amamentação da criança. O convívio e a interação também influenciam no seu desenvolvimento.

3. OS MALEFÍCIOS DO USO DE ALIMENTOS INDUSTRIALIZADOS NA INFÂNCIA

A produção de alimentos industrializados no Brasil é crescente. Um estudo realizado pelo IBGE (2020) apontou o aumento de 56% do consumo de alimentos industrializados entre 2003 a 2018, enquanto para o mesmo período houve uma redução de 41% no consumo de alimentos básicos, como cereais.

Esse aumento no consumo de alimentos com baixo valor nutricional, como o consumo de refrigerantes, fast-foods, refeições prontas, dentre outros alimentos ricos em gordura, açúcar, sódio e corantes, podem ocasionar diversos problemas de saúde, como obesidade infantil, cáries dentárias, doenças crônicas, além de influenciar negativamente no desenvolvimento da criança.

A criança é influenciada pela sociedade em todas as suas ações, e com relação ao consumo de alimentos prejudiciais à saúde não é diferente, seus hábitos alimentares são influenciados pelos hábitos dos familiares e da sociedade em geral, que diariamente consomem produtos industrializados que prejudicam a saúde e bem-estar.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), a obesidade infantil tem sido uma das doenças que mais tem afetado as crianças com ida-

de abaixo de 5 anos. O estudo realizado pela ONU estima que aproximadamente 41 milhões de crianças nessa idade são obesas ou estão acima do peso recomendado (ONU, 2017).

De acordo com Coelho (2019), a ingestão em excesso de alimentos industrializados pode interferir na ingestão de alimentos saudáveis, visto que o alto consumo de alimentos com baixo valor nutricional afeta a ingestão de frutas, verduras, legumes e cereais, pois a criança criará um hábito de comer alimentos industrializados.

A falta de ingestão de alimentos ricos em nutrientes pode provocar uma série de problemas na criança, como por exemplo, apresentar dificuldades no desempenho cognitivo, a ausência ou perda de funções básicas do cérebro, como a memorização, a concentração, o aprendizado (OLIVEIRA et al., 2018).

A falta de nutrientes e vitaminas que são fundamentais para uma alimentação balanceada pode ocasionar a anemia, afetando no desenvolvimento da criança, também pode influenciar no desenvolvimento intelectual, na qual as crianças apresentam um aprendizado limitado e lento (COSTA, RIBEIRO, SOUZA, 2019).

4. A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PROMOVER HÁBITOS ALIMENTARES PARA CRIANÇAS

Promover bons hábitos alimentares ainda na infância significa evitar futuros problemas de saúde pública, garantindo a sociedade maior bem-estar e qualidade de vida. A melhor forma de combater a ocorrência de problemas na sociedade é prevenindo sua incidência.

A escola, como mediadora do conhecimento, tem papel essencial dentro desse contexto, visto que possuiu meios para dirigir a educação alimentar das crianças desde a mais tenra idade, dando-lhes condições de fazerem melhores escolhas ao longo de sua vida, bem como repassarem os bons hábitos alimentares as demais gerações que lhes sucederão (GONÇALVES et al., 2008).

A escola é o segundo ambiente em que a criança começa a se socializar e a adquirir conhecimento, habilidades, se desenvolver socialmente e construir sua identidade. Para Canivez (1991), é na escola que as crianças aprendem a conviver em grupo e absorvem conhecimentos que serão levados para toda a vida. Neste sentido a escola tem o dever de ensinar todos os tipos de conceitos que afetem positivamente à vida das crianças, tendo plena consciência da sociedade que ela deseja formar, exercendo assim um papel único na vida da criança.

No ambiente escolar são propiciados momentos de diálogo, onde ressalta-se a importância de uma alimentação saudável assim como os malefícios do consumo de produtos industrializados, de forma a promover uma reflexão e conseqüentemente uma modificação quanto as práticas alimentares inadequadas (SANTOS, 2005).

A escola possui inúmeras formas de abranger sobre a importância do consumo de alimentos saudáveis, seja mediante a aplicação de atividades práticas, como uma forma da criança entrar em contato com o alimento, conhecer seus nutrientes e suas funções de forma a interagir com os colegas de sala compartilhando suas experiências (FERREIRA et al., 2008).

Para que o consumo dos alimentos seja feito da forma correta também e necessário ter cuidados quanto ao seu manuseio, cabendo ao educador evidenciar a importância da higiene antes e após a alimentação, assim como a higienização dos próprios alimentos evitando o contato com bactérias prejudiciais à saúde (GERMANO, 2003).

Estas práticas podem ser feitas com experiências diretas, por exemplo, levando as crianças às cantinas das escolas para que saibam como higienizar alimentos e suas mãos, bem como mostrando-lhes palestras e aulas voltados especificamente para este fim. Do mesmo modo, de forma simples, dada sua idade, mostrar como agem os microrganismos nocivos que se fazem presentes quando da higienização insuficiente dos alimentos.

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) promovida nas escolas torna-se relevante frente aos diversos problemas de saúde causados pela má alimen-

tação, e muita das vezes pela ausência de informações quanto aos benefícios e malefícios causados pelo alimento ingerido (BRASIL, 2019).

Nesse sentido, visando promover a saúde e o bem-estar através da educação, o Ministério da Educação instituiu diversas políticas públicas que objetivam “[...] incentivar o debate e a prática de atividades de educação alimentar e nutricional no ambiente escolar e dar visibilidade as ações já desenvolvidas nas escolas” (BRASIL, 2019, p. 1).

O intuito da implantação de políticas públicas voltadas as educações alimentares e nutricionais visam contribuir para a adoção de bons hábitos alimentares para as crianças e para a comunidade escolar, tornando a escolar um ambiente mais saudável e provedor de uma alimentação saudável, que objetiva a redução de doenças provocadas pela má alimentação e proporcionando um desenvolvimento saudável para as crianças.

Dentre as políticas públicas desenvolvidas está o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

5. 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. Para Gil (1999), o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos. 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.

Foram realizados alguns ajustes e reformulações no que se refere aos instrumentos utilizados tais como população, amostra, estratégias de coleta, etc. em razão da atual situação de emergência em saúde pública da pandemia do Covid-19, as aulas nas instituições de ensino municipal de Presidente Kennedy/ES foram suspensas, em atendimento ao Decreto Municipal nº 038/2021. 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.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram pais de alunos matriculados no Centro Municipal de Educação Infantil “Menino Jesus” em Presidente Kennedy-ES, com idade entre 6 meses a 4 anos, e sua participação objetiva em verificar a percepção dos pais a respeito dos bons hábitos alimentares de seus filhos.

A pesquisa também foi direcionada aos professores da instituição de ensino e a nutricionista responsável pela elaboração do cardápio escolar, a fim de discutir sobre os hábitos alimentares da instituição e a contribuição da escola para a propagação de uma alimentação saudável.

6. DISCUSSÃO E RESULTADOS

A princípio gostaríamos de iniciar essa análise caracterizando a escola – Lócus da pesquisa CMEI Menino Jesus. A instituição de ensino possui 10 salas de aula, que atende a turmas do maternal, berçário e pré-escolar; sala da diretoria; sala de professores; cozinha; parque infantil; banheiro adequado a educação infantil; banheiro adequado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; sala da secretaria; banheiros; refeitório; despensa; almoxarifado; e pátio para lazer das crianças.

O consumo de alimentos saudáveis de crianças de 06 meses à 04 anos de idade, da CMEI Menino Jesus, mediante a verificação da oferta de alimentos saudáveis pela instituição pesquisada, bem como promovendo uma discussão com os professores e pais de alunos sobre a importância de estabelecer bons hábitos alimentares para o crescimento e desenvolvimento integral da criança.

7. 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

Este formulário foi aplicado aos professores, da creche 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.

A interação entre hábitos alimentares, conservação da saúde e desenvolvimento de condições habituais não comunicáveis, tem diminuído, dado o reconhecimento de que as características da dieta podem exercer uma influência decisiva sobre o estado de saúde dos indivíduos.

Neste sentido, inicialmente foi questionado aos professores sobre a percepção destes sobre os bons hábitos alimentares, sendo respondido o que segue: Todos os professores entrevistados na primeira questão acreditam que os hábitos alimentares estão ligados ao estabelecimento de uma alimentação saudável, fato que correspondem aos estudos de Pinheiro (2001) onde foi possível observar mudanças nos hábitos alimentares em diversos países, o que reflete a complexidade dos modelos de consumo e dos fatores que os determinam.

Tais mudanças afetam a qualidade dos alimentos produzidos e industrializados. Na tentativa de adequar a alimentação ao ritmo acelerado do dia-a-dia, as escolhas e os hábitos de consumo passaram a apontar para alimentos mais condizentes com o novo estilo de vida, fazendo com que fossem incorporados hábitos rápidos e práticos (FRANÇA et al., 2012).

Neste sentido, foi questionado aos professores se estes abordam em sala de aula sobre a importância de estabelecer bons hábitos alimentares, sendo respondido em sua totalidade que sim.

Todos os professores entrevistados acreditam que é importante a abordagem de bons hábitos alimentares. Neste sentido, têm sido implementados, a nível nacional e europeu, redes e programas focalizados em ambientes específicos, como escolas, locais de trabalho e comunidade em geral, orientados para a capacitação individual e coletiva (empowerment), através da informação e educação para a saúde e da reorientação dos serviços de saúde, criando desta forma condições ambientais, organizacionais e sociais mais favoráveis à saúde (DIREÇÃO GERAL DA SAÚDE, 2005).

Considerando a importância da promoção dos bons hábitos alimentares às crianças, e considerando também a existência de dificuldades para estabelecimentos de práticas alimentares saudáveis, os professores foram questionados sobre as dificuldades encontradas em educar a alimentação das crianças, uma vez que ao entrarem no contexto escolar, já possuem uma preferência alimentar criada dentro de casa, em análise a questão, verifica-se que os participantes afirmam a existência de dificuldades, e que em sua maioria está atrelada aos pais e responsáveis pela criança, de modo que na maioria das vezes enviam nas lancheiras das crianças alimentos industrializados. Sobre esse contexto, Aparício (2016) relata que durante a infância, a família é responsável pela formação do comportamento alimentar da criança através da aprendizagem social, tendo os pais o papel de primeiros educadores nutricionais.

Todavia, as preferências alimentares destes escolares são baseadas nas escolhas dos pais, por isso é de extrema importância, orientar sobre a prática de atividade física e hábitos alimentares saudáveis (SILVA, 2014), pois o que assume papel importante para o desenvolvimento da obesidade é o estilo de vida sedentário e as modificações dos hábitos alimentares (LOUZADA et al., 2015).

De acordo com 75% dos entrevistados as crianças apresentam restrições quanto a alimentação saudável. Louzada et al. (2015) em seu estudo, relatam

que o consumo médio do brasileiro era de 1.866 kcal, do qual 69,5% era proveniente de alimentos in natura, 9,0% de alimentos processados e 21,5% de alimentos ultra processados. Uma pesquisa realizada para avaliar o consumo de processados e ultra processados, destacou que entre escolares de baixa condição socioeconômica, o consumo deste tipo de alimento representou 48% da energia diária consumida (BARCELOS, RAUBER, VITOLO, 2014).

Dentre as ações adotadas pelo CMEI Menino Jesus, observa-se o controle de uma rotina alimentar saudável, oferecendo às crianças cardápios com alimentos que são ricos em nutrientes e que contribuem para o desenvolvimento da criança. A orientação às crianças em sala de aula também é algo praticado pelo centro educacional, em que através de cartazes e atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, os professores explicam sobre os alimentos e os seus benefícios a saúde da criança, estimulando assim o interesse da criança pelos alimentos mais saudáveis, como frutas, legumes, verduras, dentre outros.

Desse modo, verifica-se que o principal meio adotado pelo centro educacional é a orientação sobre os hábitos alimentares. Sobre esse aspecto, Oliveira (2018) relata a importância de discutir sobre as “[...] políticas públicas voltadas para programas que contemplem estratégias e intervenções para ações direcionadas a promoção da saúde no âmbito escolar, respeitando o contexto socio-cultural do aluno” (OLIVEIRA, 2018, p. 9).

Os professores também foram questionados sobre a contribuição do consumo de alimentos saudáveis para o desenvolvimento da criança, buscando compreender a relação do consumo de alimentos saudáveis ao potencial desenvolvimento dos diversos aspectos da criança. Os professores entrevistados acreditam que os alimentos saudáveis contribuem significativamente para o desenvolvimento integral da criança, sendo fundamental a introdução de uma alimentação equilibrada.

Os professores acreditam ainda que os alimentos industrializados influenciam no desenvolvimento da criança comprometendo o aprendizado, levando a algum tipo de doença. A infância é uma etapa na qual os hábitos alimentares estão

sendo formados, e por isso é considerada uma fase que merece devida atenção, pois a população brasileira tem passado por uma mudança no perfil nutricional, onde os alimentos industrializados têm sido ofertados às crianças desde a primeira etapa da vida em grande quantidade e por consequência tem elevado a prevalência de doenças relacionadas ao excesso nutricional (BIZZO, LEDER, 2005).

Os professores entrevistados abordam a importância de uma alimentação equilibrada, e a parceria dos pais nessa jornada, uma vez que nesta fase a criança pode desenvolver doenças crônicas, que prejudicaram em sua vida adulta. Cabe salientar que, a obesidade infantil, por exemplo, vem se tornando uma questão mundial, motivada pela evolução da tecnologia que trouxe consigo a praticidade e ao mesmo tempo efeitos desagradáveis à saúde (BIZZO, LEDER, 2005).

b) Formulários aplicados aos pais

Neste subitem, apresenta-se os dados da entrevista realizada com os pais dos alunos do Centro Municipal de Educação Infantil Menino Jesus, com o intuito de explicar sobre a alimentação da criança no âmbito familiar e a influência da alimentação dos pais na rotina alimentar da criança. Insta salientar que, o objetivo aqui não é taxar ou punir os hábitos alimentares dos pais e das crianças, e sim compreender a percepção destes a respeito dos bons hábitos alimentares e a importância da alimentação saudável para o crescimento da criança. Participou da entrevista uma amostra de 10 pais de alunos.

Ao questionar se consideram a sua alimentação saudável, 07 participantes responderam que sim, enquanto 03 afirmaram que não. No entanto, ao questionar se consideram a alimentação da criança saudável, 06 pais responderam que sim, 02 afirmaram que não, 01 respondeu que depende, enquanto 01 absteve-se de responder. Além disso, 02 pais enfatizaram que:

P8: A criança rejeita legumes e verduras, e nós não incentivamos a gostar. P9: Às vezes sim, depende do que tem no momento da preparação do alimento.

Essa questão logo no início da entrevista teve o intuito de compreender a percepção dos pais, para que ao longo dos questionamentos fosse possível perceber se a rotina de alimentação da criança em casa, realmente poderia ser considerada saudável ou não, e enfatizar o papel da escola em promover não apenas uma alimentação saudável interna, mas chamar a atenção dos pais para que também possam adotar rotinas saudáveis que visem os benefícios ao desenvolvimento da criança.

Cerca de mais da metade dos pais entrevistados relatam que seus filhos fazem mais de quatro refeições por dia, 10% fazem três refeições e 30% fazem quatro refeições. Fato semelhante ao obtido por Silva et al. (2015), em que a ingestão de quatro ou mais refeições foi significativamente prevalente entre as crianças (80,1%) do que entre os adolescentes (68,8%) e mais prevalente entre o sexo masculino (77,9%) em comparação com o feminino (66,6%).

Já em análise ao consumo de frutas pelas crianças, observa-se que o percentual já difere da alimentação dos pais, em que denota-se que 70% das crianças consomem frutas diariamente, 20% duas vezes na semana e 10% semanalmente. O consumo de legumes e verduras deve ser estimulado pelos pais e no ambiente escolar, em virtude de seus benefícios, como excelentes fontes de fibras, minerais, vitaminas, além de prevenir o aparecimento de doenças cardiovasculares como câncer, diabetes e obesidade (DE CÉZAR et al., 2016).

Considerando os malefícios do consumo em excesso de alimentos industrializados, foi questionado aos pais sobre a frequência com que consomem comida fast-foods, como hamburger, pizza, cachorro-quente, dentre outros alimentos, sendo respondido que 50% consomem raramente, 30% semanalmente, 10% diariamente e 10% duas vezes na semana.

Cerca de 60% dos pais entrevistados alegam que ingerem doces raramente ou não ingerem, já 20% afirmam que consomem semanalmente, enquanto 10% afirmam diariamente e 10% duas vezes na semana. Já ao analisar a frequência do consumo de doces pelas crianças, observa-se que 50% dos

pais relataram que seus filhos consomem esse alimento raramente, enquanto 20% não consomem, e 10% consomem diariamente, 10% semanalmente e 10% consomem duas vezes na semana, resultando no indicativo de 30% de consumo de doces pelas crianças.

A maior parte dos pais entrevistados tem o hábito de comprarem produtos industrializados, e que o consumo não está atrelado apenas ao fato de consumirem fora de casa, como comidas fast-foods, por exemplo, mas está relacionado com o “costume” estabelecido nas compras alimentícias, uma vez que já buscam produtos de fácil preparação, como os processados e ultra processados.

c) Formulários aplicados à nutricionista

O nutricionista exerce um papel fundamental na promoção de bons hábitos alimentares, tanto no âmbito escolar quanto no social. Trata-se um profissional essencial para a execução do programa de alimentação escolar, visto que “compete ao nutricionista responsável técnico (RT) assumir as atividades de planejamento, coordenação, direção, supervisão e avaliação de todas as ações de alimentação e nutrição no âmbito da alimentação escolar” (BRASIL, 2021).

Assim, inicialmente foi questionado à nutricionista quanto a promoção da alimentação saudável no âmbito escolar, sendo relatado pela participante que a instituição promove uma educação alimentar saudável, evitando a oferta de produtos industrializados. No entanto, embora a instituição não ofereça alimentos industrializados para consumo nas refeições, segundo a nutricionista, estes alimentos são vistos frequentemente entre os alunos. Segundo a nutricionista, o centro educacional já tentou proibir a entrada desses alimentos, entretanto a mesma não se consolidou, sendo assim uma boa parcela das escolas permite a entrada de alimentos processados e ultra processados nas lancheiras das crianças.

Buscando compreender se a instituição de ensino promove a conscientização da importância de bons hábitos alimentares, foi questionado à nutricao-

nista se e quais ações são promovidas no âmbito escolar, sendo relatado que a promoção da alimentação saudável ocorre através do cardápio escolar e com a inserção do tema alimentação saudável no âmbito escolar, seja através de palestras, reuniões ou da escolha minuciosa dos gêneros alimentícios a serem adquiridos, dando preferência aos alimentos da agricultura familiar.

Insta salientar que o cardápio de alimentação escolar é considerado um importante instrumento na promoção de uma alimentação saudável e adequada à criança em idade escolar, uma vez que garante “[...] o atendimento das necessidades nutricionais dos alunos durante o período letivo e [atua] como um elemento pedagógico, caracterizando uma importante ação de educação alimentar e nutricional” (BRASIL, 2021, p. 1).

No que concerne a alimentação no âmbito escolar, verifica-se que os cardápios são elaborados pelo nutricionista RT da alimentação escolar, em conformidade com as legislações FNDE/PNAE e Municipais vigentes, e as alterações nos cardápios ocorrem com a frequência trimestral ou de acordo com a necessidade.

Quando questionada sobre os hábitos alimentares das crianças, a nutricionista enfatiza o acompanhamento da alimentação durante a permanência da escola, e observa que os alunos das escolas de campo apresentam melhores hábitos alimentares comparados aos alunos das escolas polo, como o Centro Municipal de Educação Infantil Menino Jesus, o que remete a teoria de que a cultura local influencia diretamente no consumo de alimentos saudável e na criação de bons hábitos alimentares.

Em relação enquanto nutricionista, se promove a conscientização aos pais dos alunos sobre a importância dos bons hábitos alimentares para o desenvolvimento da criança, foi respondido que tenta ao máximo erradicar com a alimentação inadequada, ofertando alimentos saudáveis à criança, que potencializam o seu desenvolvimento e crescimento sadio, mas ressaltou que “é um trabalho que tem que ser em conjunto com os demais setores da Educação e demais secretarias, afinal uma andorinha só não faz verão”.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo verificar a oferta de alimentos saudáveis às crianças de 6 meses a 4 anos de idade dentro do ambiente escolar na Educação Infantil, com a finalidade de enfatizar a importância do consumo de alimentos saudáveis para o desenvolvimento da criança, considerando os aspectos psicomotor e comportamental da criança, estimulando a construção de práticas alimentares saudáveis desde a infância, de modo que os hábitos alimentares saudáveis tem mais chances de acompanhar a rotina alimentar se forem introduzidos desde a infância.

Desse modo, ao longo do estudo foram trazidos em discussão contextos relacionados à alimentação saudável, dialogando sobre a prática alimentar da população em geral, que constantemente tem substituído os alimentos naturais por alimentos industrializados, bem como enfatizado os benefícios da introdução de uma alimentação saudável ainda na infância, como contribuição para o desenvolvimento psicomotor, sensorial, cognitivo e comportamental da criança.

Também realizou-se uma análise do consumo de alimentos industrializados no Brasil, que tem crescido consideravelmente nos últimos anos, não apenas devido ao aumento da comercialização de produtos industrializados e alimentos fast-foods, por exemplo, que cresceu 56% entre os anos de 2003 a 2018, mas também pelas mudanças de hábito da sociedade, que estão cada dia mais ocupados, com acúmulo de funções, e recorrem aos alimentos mais práticos (os industrializados) para realizar as refeições diárias, passando a substituir os alimentos naturais, com alto valor nutricional, por alimentos industrializados, ricos em gordura e baixo valor nutricional.

Dentro desse contexto, discutiu-se sobre os malefícios provocados pelo consumo em excesso dos alimentos industrializados, que prejudicam a saúde e o bem-estar da criança, e que contribui para o desencadeamento da obesidade e de doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) como as doenças cerebrovasculares e cardiovasculares, as neoplasias, diabetes, hipertensão, dentre outras.

Nesse aspecto, foi discutido também sobre a importância da escola na promoção de hábitos alimentares saudáveis, de modo que está é responsável pela promoção do ensino-aprendizagem da criança e pelo desenvolvimento das habilidades e competências, sendo fundamental no processo de aquisição dos hábitos alimentares, visto que a escola é o segundo ambiente onde as crianças terão o contato com os alimentos e aprenderão sobre os seus benefícios para o crescimento e desenvolvimento saudável. Nesta abordagem, foi discutido sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), um programa instituído pelo Governo, com objetivo de ofertar uma alimentação escolar saudável e orientações quanto à prática alimentar.

No entanto, embora a escola tenha propostas de estabelecer uma rotina de alimentação saudável, observou-se no estudo uma ausência dos pais frente a criação de bons hábitos alimentares para as crianças, de modo que enviam muita das vezes alimentos industrializados para o consumo da criança, tanto no âmbito escolar, quanto na alimentação diária no ambiente familiar.

REFERÊNCIAS

APARÍCIO, Graça. Ajudar a desenvolver hábitos alimentares saudáveis na infância. **Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health**, n. 38, p. 283-298, 2016.

BARCELOS, Giovanna Tedesco; RAUBER, Fernanda; VITOLO, Márcia Regina. Produtos processados e ultraprocessados e ingestão de nutrientes em crianças. **Ciência & Saúde**, v. 7, n. 3, p. 155-161, 2014.

BIZZO, Maria Leticia Galluzzi; LEDER, Lídia. Educação nutricional nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. **Revista de Nutrição**, v. 18, p. 661-667, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia Alimentar para a População Brasileira**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

_____. Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Casa Civil, 2008, Sec. 1.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Guia alimentar para crianças brasileiras menores de 2 anos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2019. Disponível em< http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/guia_da_crianca_2019.pdf> Acesso em: 01 dez. 2021.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

COELHO, Victória Talita Soares. **A formação de hábitos alimentares na primeira infância**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Unifacvest, Lages/SC, 2019. Disponível em< https://www.unifacvest.edu.br/assets/uploads/files/arquivos/2dfbc-coelho,-v.-t.-s.-a-formacao-de-habitos-alimentares-na-primeira-infancia.-nutricao.-lages_-unifacvest,-2019-02_.pdf> Acesso em: 02 out. 2020.

COSTA, Rosângela Aparecida de Oliveira da Silva; RIBEIRO, Jéssica Letícia de Oliveira Alves; SANTOS, Marcos Roberto dos. A contribuição da educação infantil para a formação de bons hábitos alimentares na criança de 0 a 6 anos. **Revista de Ciências Humanas-UNIPLAN**, v. 1, n. 1, p. 32-32, 2019. Disponível em<<http://www.revistauniplan.com.br/index.php/REV-HUMANAS/article/view/27>> Acesso em: 27 dez. 2020.

CUNHA, Luana Francieli da. **A importância de uma alimentação adequada na Educação Infantil**. Monografia (Pós-graduação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Medianeira, Paraná, 2014. Disponível em< <http://repor>

itorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3507/1/MD_ENSCIE_IV_2014_57.pdf> Acesso em: 03 out. 2020.

DE CEZAR, Édina et al. Incentivo ao consumo de frutas, verduras e legumes para crianças de escolas infantis de Itaqui/RS. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 8, n. 3, 2016.

DIRECÇÃO-GERAL DA SAÚDE. **Divisão de Saúde Materna, Infantil e dos Adolescentes. Saúde Infantil e Juvenil: Programa Tipo de Actuação**. 2.^a edição, Lisboa: 2005.

FERREIRA, D. H. et al. Programa de incentivo à alimentação saudável para mulheres idosas de Clubes de Mães do Município de Patos – PB. In: **ENCONTRO DE EXTENSÃO DO CENTRO DE SAÚDE E TECNOLOGIA RURAL**, n.3, Patos, PB: UFCG, 2008.

FRANÇA, Fabiana Chagas Oliveira et al. Mudanças dos hábitos alimentares provocados pela industrialização e o impacto sobre a saúde do brasileiro. **Anais do I Seminário Alimentação e Cultura na Bahia**, v. 1, p. 1-7, 2012.

GERMANO, Maria Izabel Simões. Treinamento de manipuladores de alimentos: fator de segurança alimentar e promoção da saúde. In: **Treinamento de manipuladores de alimentos: fator de segurança alimentar e promoção da saúde**. 2003. p. 165-165.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Fernanda Denardin et al. A promoção da saúde na educação infantil. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, n. 24, p. 181-192, 2008. Disponível em< https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832008000100014&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em: 12 nov. 2020.

IBGE. **Brasileiros com menor renda consomem mais arroz e feijão e menos industrializados**. Agencia IBGE Notícias, 2020. Disponível em< <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/>

28648-brasileiros-com-menor-renda-consomem-mais-arroz-e-feijao-e-menos-industrializados> Acesso em: 05 jan. 2021.

LOUZADA, Maria Laura da Costa et al. Alimentos ultraprocessados e perfil nutricional da dieta no Brasil. **Revista de Saúde Pública**, v. 49, 2015.

LOBO, Cláudia. **Alimentação saudável na infância**: conceitos, dicas e truques fundamentais. São Paulo: MG Editores, 2015.

OLIVEIRA, Flávia Assunção de et al. O papel da alimentação saudável no processo de desenvolvimento infantil e a responsabilidade do professor no quesito formação de hábitos saudáveis. **Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura**, v. 8, n. 1, 2018. Disponível em<<http://www.fatecbauru.edu.br/ojs/index.php/rehutec/article/view/407>> Acesso em: 19 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). ONU News. **OMS divulga diretrizes contra obesidade e sobrepeso em crianças**. 2017. Disponível em<<https://news.un.org/pt/audio/2017/10/1213621>> Acesso em: 10 jan. 2021.

PINHEIRO-CAROZZO, Nádia Prazeres; DE OLIVEIRA, Jena Hanay Araújo. Práticas alimentares parentais: a percepção de crianças acerca das estratégias educativas utilizadas no condicionamento do comportamento alimentar. **Psicologia Revista**, v. 26, n. 1, p. 187-209, 2017.

SILVA, Ana Paula Alves da. Manual de dietas e condutas nutricionais em pediatria. In: **Manual de dietas e condutas nutricionais em pediatria**. 2014. p. 449-449.

APLICAÇÃO DAS TÉCNICAS DO VÔLEI DE PRAIA NO MUNICÍPIO DE MARATAÍZES-ES – CONSIDERAÇÕES ACERCA DA INFLUÊNCIA CLIMÁTICA

Weverton Santos de Oliveira
José Roberto Gonçalves de Abreu

1. INTRODUÇÃO

Esportes são atividades físicas realizadas por pessoas que assumem seguir regulamentos e/ou participar de competições, mas existem as que simplesmente são praticantes de atividades físicas, pois não são atletas, as praticam por lazer. A sua prática traz grandes benefícios à sociedade, pois influencia no desenvolvimento saudável.

Existem inúmeros esportes, tais como: Futebol, Handebol, Tênis, Frescobol, Natação, Vôlei e outros. Neste estudo, vou me deter ao Vôlei de Praia, pois o envolvimento com o esporte ocorreu, primeiramente, em casa, com meu pai, que era apaixonado por jogo de futebol. Com isso, desde muito novo, tive envolvimento com o esporte, participei de escolinhas de futebol, na qual me destaquei.

O Vôlei de Praia é um esporte praticado na areia da praia, que se originou do vôlei de quadra. Criado na década de 1960, nos Estados Unidos, no estado da Califórnia, acabou se tornando, na década de 1980, um esporte profissional, chegando neste período ao Brasil e se expandindo pelas praias do mundo. (AFONSO, 2004).

Esse esporte é disputado numa quadra de areia, por dois ou quatro jogadores, com o objetivo de lançar a bola com as mãos, fazendo com que ela caia na quadra do adversário. A sua partida tem a duração de dois sets, de 21 pontos. Sabemos que quando há empate por 1 set a 1, ocorre a disputa do terceiro, em

formato de tiebreak, isto é, a dupla que conseguir primeiro alcançar a marca de 15 pontos é a que vence a partida. Porém, se o placar atingir 14 a 14, a finalização do jogo se dá quando abre vantagem de dois pontos para uma das equipes.

Assim, em relação aos esportes, os autores Cardoso Júnior, Simões; Guimarães (2015, p. 46) fazem a seguinte abordagem:

[...] o esporte tem sido na atualidade objeto de estudo em vários campos do conhecimento, e se tornado uma referência ou ponto de pauta desde projetos políticos e programas sociais até produto estratégico potencializador de mercados consumidores globais, não nos parece uma grande novidade em termos de argumentos ou pressupostos, contudo, essa observação preliminar pode delinear novos contornos a serem analisados e avaliados em determinados contextos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos.

Esta pesquisa se justifica por constatar que atualmente o Vôlei de Praia é um esporte muito praticado no Brasil, e tem uma grande legião de apaixonados e adeptos, em cada canto do país. Isso ocorre devido à grande facilidade de ser praticado e por oferecer uma sensação de liberdade, além de não ter barreiras sociais e contar com grandes ídolos nacionais.

Encontramos autores que também abordaram sobre esta temática, dentre eles: Afonso (2004) estudou sobre o “Voleibol de Praia: Uma Análise Sociológica da História da Modalidade (1985 – 2003)”; Marques Júnior (2008) enfatizou sobre “Um modelo de jogo para o voleibol na areia”; Francisco Afonso; Marchi Júnior (2012) abordaram a questão de “Como pensar o Voleibol de Praia Sociologicamente” e outros.

Este estudo teve como Problema Investigativo: Quais os enfrentamentos, na prática e no aprendizado dos fundamentos do Vôlei de Praia, considerando-se a contribuição da influência climática local?

O objetivo do artigo é analisar a aplicação das técnicas (toque, recepção, saque, ataque, bloqueio e defesa) do Vôlei de Praia no Município de Maratáizes-ES, em consideração à Influência Climática.

2. METODOLOGIA

Este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo sobre “Aplicação da Técnica do Vôlei de Praia no Município de Marataízes-ES - Considerações Acerca da Influência Climática do vento vindo da região Sul ou da região Nordeste, a Chuva e os Raios Solares.

A pesquisa qualitativa busca entender fenômenos humanos, buscando obter uma visão detalhada e complexa por meio de uma análise científica do pesquisador. Esse tipo de pesquisa se preocupa com o significado dos fenômenos e processos sociais. [...] leva em consideração as motivações, crenças, valores e representações encontradas nas relações sociais. (KNECHTEL, 2014, p.23).

A escolha da pesquisa qualitativa foi por oportunizar a compreensão dos significados da experiência dos jogadores na sua interação com o social (MINAYO, 2007), isto é, o seu envolvimento dentro do jogo, as experiências que vivenciam e, a partir delas, buscar a compreensão.

Esta pesquisa estudou os sujeitos, isto é, o grupo de atletas e de maneira contextualizada, visando analisar a aplicação da técnica do Vôlei de Praia, estudar o mesmo, além de mapear e compreender as percepções da aplicação da técnica enfrentada pelos atletas. E, assim, compreender o homem e suas expressões corporais, investigando as implicações que a incorporação de práticas científicas tem gerado para a área de conhecimento desse esporte.

O Campo de estudo foi o Centro de Treinamento (CT) da Praia da Barra de Itapemirim, que é um espaço implantado pela Prefeitura Municipal de Marataízes- ES, com o objetivo de oferecer um local de treinamento para incentivar a prática do Vôlei de Praia, através de uma estrutura adequada à promoção do esporte e à revelação de talentos. Nesse contexto, os treinos acontecem de segunda à sexta-feira, das 7h às 11 horas, no turno matutino e, também, nos finais de semana, quando os atletas não estão em competição.

Os sujeitos da pesquisa foram 4 (quatro) técnicos e 10 (dez) atletas acima de 18 anos praticantes do Vôlei de Praia, cujo lócus da pesquisa foi na Barra, localizada no Município de Itapemirim-ES. Vale ressaltar que a escolha dos referidos sujeitos teve como critério ser aqueles atletas com vivências e participação em competições oficiais municipais, estaduais e/ou algum circuito brasileiro, mostrando terem embasamentos.

O primeiro contato foi por telefone, com um dos técnicos que atua com um projeto na Praia da Barra, que teria na semana seguinte uma reunião com os atletas, no local em que são realizados os treinos e jogos. Ele tinha como objetivo discutir sobre a fase que o projeto está passando, devido à pandemia, e contar com o apoio de todos para a superação desse problema. Foi oportunizado pelo técnico um espaço para a apresentação do nosso projeto, com as devidas precauções e cuidados, na qual solicitamos a colaboração deles e combinamos de enviarmos o questionário pela plataforma Google drive.

Em virtude da pandemia do Coronavírus-19, devido ao isolamento social, o questionário (Apêndice A) foi aplicado on-line, através do Google Drive.

Visando aprimorar o desenvolvimento do Vôlei de Praia com estudos, reflexões e discussões que podem contribuir para o entendimento das suas demandas, do seu aprimoramento, sobretudo nas formas de se pensar, ensinar, aprender, bem como à sua disseminação e a busca de sua excelência. E, assim, potencializar o Vôlei de Praia no Município de Marataízes-ES e, consequentemente, neutralizando os seus desafios.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram 14 (catorze) participantes na pesquisa, sendo 4 (quatro) técnicos e 10 (dez) atletas acima de 18 anos atuantes no Vôlei de Praia. Por respeito aos mesmos e por questão ética, cada um deles recebeu uma letra do nosso alfabeto para manter o anonimato, então tivemos: Participante A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L M e N.

Todos os dados obtidos foram analisados gerando resultados a partir dos significados dos elementos caracterizadores dos estudos, oportunizando transformar números em informação, em significado, em solução de problemas.

3.1 Análise dos resultados

De acordo com os dados coletados, em relação à idade dos participantes, obtivemos que 2 (dois) possuem idade de 18 a 20 anos, 6 (seis) têm 31 a 40 anos, 5 (cinco) participantes estão entre 41 a 50 anos e 1 (um) de 51 a 60 anos.

Isso nos possibilitou perceber que grande parte dos participantes possui idade entre 41 a 50 anos. Sendo pessoas maduras, com responsabilidade e comprometimento.

Em relação à cor da pele, obtivemos os seguintes resultados dos participantes: 7 (sete) se declararam brancos, 5 (cinco) pretos e 2 (dois) pardos. Percebemos toda uma heterogeneidade de raças participando do esporte.

Diante dos dados, temos a metade dos participantes de cor branca.

Em relação ao Grau de Instrução dos participantes, tivemos como resultado, 1 (um) com Ensino Médio Incompleto, 3 (três) com Ensino Superior Incompleto, 4 (quatro) com Ensino Superior Completo e 6 (seis) com Pós-Graduação Completa.

Em relação à participação ativa dos entrevistados no Vôlei de Praia, obtivemos: 14 (catorze) sim.

Portanto, todos são, verdadeiramente, participantes do Vôlei de Praia. Porém, em relação ao papel que exercem no Projeto, obtivemos: 10 (dez) atletas e 4 (quatro) técnicos. Ficando perceptível o compromisso de todos com o esporte.

Em relação a como veem a influência climática do vento no voleibol de praia do município de Marataízes-ES, numa classificação de 0 a 10, obtivemos: 4 (quatro) que assinalaram 5; 3 (três) assinalaram 6; 4 (quatro) que assinalaram 7; 1 (um) deles assinalou 8; e 2 (dois) assinalaram 10.

O resultado possibilitou constatar que a nota da maioria dos participantes na visão da influência climática do vento no voleibol de praia está entre 5(cinco) a 7(sete). Isso mostrou que eles acham que o vento tem uma influência relativa no jogo. Assim, é importante treinar.

Foi possível perceber também que os atletas que tinham respondido nessa linha de pensamento, aqueles que não conseguem um bom resultado nos torneios é porque não conhecem os atalhos do jogo para a tomada de decisão correta.

Em relação ao fato de o vento vindo da região sudeste ser melhor ou pior de dominar o jogo de Vôlei de Praia, em relação ao vento vindo da região nordeste da região de Marataízes/ES; na classificação de 0 a 10, obtivemos para o Vento Sul:1(um) participante que atribuiu 1; teve 1(um) outro participante que atribuiu 2; também 1(um) participante atribuiu 3; 2(dois) participantes atribuíram 4; 5(cinco) participantes atribuíram 5; sendo que 1(um) participante atribuiu 7; 3(três) participantes atribuíram 8; e 1(um) último participante atribuiu 10.

O resultado demonstrou que houve uma pontuação um tanto oscilante, em relação ao vento vindo da região sudeste ser melhor ou pior de dominar o jogo de Vôlei de Praia. Após a análise dos resultados, compreendemos que os atletas têm um melhor entendimento do vento vindo da região sudeste, conseguem dominar melhor as ações no decorrer do jogo. E isso influencia no seu desempenho.

Porém, em relação ao Vento Nordeste, obtivemos: 1(um) participante que atribuiu a nota 4; 4(quatro) participantes atribuíram nota 6; 2(dois) atribuíram 7; 4(quatro) participantes que atribuíram 8; e 3(três) que atribuíram 10.

O resultado indicou uma pontuação significativa em relação ao Vento Nordeste, que foi maior. Percebemos que a maioria dos atletas acha que o vento tem interferência no seu ato de bloqueio devido às variações que a bola pode conseguir durante o bloqueio no jogo. Portanto, é importante uma boa preparação técnica. Nessas condições, não basta ter uma boa preparação e, sim, deve-se buscar adequar a técnica a uma boa parte física, porque sabemos que os atletas são muito exigidos nos saltos e locomoções.

Na pergunta sobre qual a maior dificuldade em relação ao vento Sul ou Nordeste em executar uma recepção de saque no vôlei de praia? Obtivemos as seguintes respostas: 5(cinco) marcaram locomover-se para frente, 3 (três) marcaram locomover-se lateralmente e 6(seis) marcaram locomover-se para trás.

Percebemos que a maior dificuldade, em relação ao vento Sul ou Nordeste em executar uma recepção de saque no Vôlei de Praia, está em se locomover para trás e também para frente. Isso ocorre por causa das variações que o vento exerce sobre a bola de jogo, independente se o atleta é iniciante ou profissional, se sabe usar o vento ao seu favor ou não e também a falta de técnica corporal para executar o fundamento, mesmo tendo o poder de decisão; se a técnica não for um pouco apropriada para a influência do vento fica difícil realizar uma boa recepção de saque; e se o atleta tiver um bom domínio do fundamento do saque, ao executar um bom saque do outro lado da quadra, vai causar dificuldades na recepção do adversário.

Portanto é extremamente necessário que o técnico tenha essa compreensão e reflexão da equipe, pois são a partir delas que ele conduzirá o seu trabalho, elaborará seus treinos e os seus jogos. Por isso a importância de instrumentos que viabilizem essa compreensão do todo da equipe e que veremos futuramente nesse trabalho. (OLIVEIRA, 2010, p. 21).

Nesse contexto, é possível perceber que o vento no Vôlei de Praia tem grande interferência no ato do bloqueio, dificultando as ações dos participantes. Portanto, constata-se que realmente há interferência no ato do bloqueio e isso dificulta sua ação.

Ao perguntar qual a dificuldade de executar um levantamento quando se está com ventos vindos da região sudeste ou nordeste na região de Maratáizes-ES. Os participantes classificaram pontuando o grau de dificuldade, tanto o levantamento de toque quanto a manchete, numa escala de 0 a 10. Obtivemos, em relação ao toque, 3 (três) 0; 1(um) pontuou 1; tivemos 2(dois) que pontuaram 2;

1(um) que pontuou 3; tivemos 2(dois) que pontuaram 5; 1 que pontuou 8; 1(um) que pontuou 9; e tivemos 3(três) que pontuaram 10.

Porém, em relação à manchete, obtivemos: 2(dois) que assinalaram 0; 1(um) que assinalou 2; obtivemos 3(três) que assinalaram 3; (dois) que assinalaram 6; tivemos 2(dois) que assinalaram 7; 1(um) que assinalou 8; 1(um) que assinalou 9; e tivemos 2(dois) que assinalaram 10. Assim, o vento tem interferência no levantamento, mas dá pra realizar um bom levantamento.

Constatamos que, em relação à dificuldade de executar um levantamento quando se está com ventos vindo da região sudeste ou nordeste na questão do toque, tivemos 3(três) participantes que pontuaram zero e 3(três) que pontuaram 10. Em relação à manchete, tivemos 3(três) participantes que pontuaram 3. Portanto, percebemos que o vento tem interferência no levantamento, mas dá pra realizar um bom levantamento mediante uma boa sequência de treinamentos específicos, onde os atletas possam vivenciar as condições adversas do clima, melhorando o domínio da ação no jogo. Daí a importância de se ter um bom treinamento. Segundo Gomes (2009, p. 21):

No desporto, objetiva-se o desenvolvimento máximo das capacidades do desportista. Isso está relacionado ao incremento máximo das cargas de treinamento e de competição, à complexidade das tarefas executadas no processo de preparação desportiva e à superação das crescentes dificuldades. Há muito constatou-se que as capacidades do indivíduo se desenvolvem melhor com sua exposição a atividades que requeiram esforços pouco ordinários.

Sobre realizar um bom ataque na praia com condições desfavoráveis, com muito vento e qual fundamento o atleta precisa dominar melhor. Obtivemos: 4(quatro) participantes que marcaram Passe; e 10(dez) que disseram Tempo de Bola; nenhum deles marcou Bloqueio.

Portanto, foi perceptível que, de acordo com os participantes do Projeto, para realizar um bom ataque na praia, com condições desfavoráveis, com muito

vento, o tempo de bola é um dos principais fundamentos, juntamente com o levantamento, que seja executado de manchete ou toque, que possibilite ao atacante variações de ação ofensiva no ataque.

Em relação a qual a maior dificuldade da execução do saque com a influência do vento, obtivemos os seguintes resultados: 11(onze) assinalaram Lançamento de Bola e 3(três) assinalaram Tempo de Bola. Assim, percebemos que o Tempo de Bola é o principal fundamento para um bom ataque mediante o vento.

Diante dos resultados, é possível perceber que os participantes possuem maior dificuldade de execução do saque com a influência do vento no Lançamento de Bola. Perguntado aos atletas o porquê, a maioria escolheu essa opção, responderam que por causa do vento às vezes ser muito forte eles têm que estar em constante movimentação corporal, para ajustar o lançamento da bola, no sentido de executar um bom saque.

Na questão sobre o ato da execução de uma defesa no Vôlei de Praia com condições de ventos desfavoráveis, tanto vindos da região sudeste, quanto vindos da região nordeste, sobre o melhor posicionamento, tivemos os seguintes resultados: 13(treze) participantes assinalaram ficar agachados na posição de expectativa e 1(um) assinalou ficar em pé relaxado.

Assim, sendo a execução da defesa o último gesto motor e, de acordo com o resultado, ficou nítido que o melhor posicionamento da execução de uma defesa no Vôlei de Praia, com condições de ventos desfavoráveis, tanto vindos da região sudeste, quanto vindos da região nordeste, é agachado na posição de expectativa.

Portanto, o posicionamento agachado de expectativa facilita o poder de reação, a resposta corporal mediante a ação a ser executada é muito mais rápida para realizar um bom ato de defesa.

Em relação à classificação da realização da recepção de saque seria com a influência do tempo chuvoso, os resultados assinalados foram: 8 (oito) consideraram fácil e moderado e 6(seis) consideraram de difícil realização.

Portanto, de acordo com os resultados, percebemos que, em relação ao saque no Vôlei de Praia, a realização da recepção foi considerada pela maioria dos participantes como fácil à moderada. Assim, constatamos que a recepção do saque, no tempo chuvoso, varia de fácil à moderada, não influenciando tanto na sua execução.

Em relação a qual o fundamento mais fácil a ser realizado com o tempo chuvoso, tivemos: 8(oito) participantes que marcaram Saque; 3(três) que marcaram Recepção do Saque; 2(dois) que marcaram Levantamento; e 1(um) que marcou Ataque.

Assim, diante dos resultados, percebemos que o fundamento mais fácil a ser realizado com o tempo chuvoso, para os participantes do Projeto, é o Saque. Sobre o que mais dificulta, no ato do levantamento de toque, tivemos: 6(seis) que assinalaram chuva com o vento da região Sudeste e 8(oito) assinalaram a chuva com o vento da região Nordeste.

Com este resultado, foi possível perceber que a maioria afirma que no ato do levantamento de toque o que mais dificulta é a chuva com o vento da região Nordeste. Porque quando isso acontece vem munido de muito vento, também dificultando ainda mais o levantamento.

Em relação à qual o melhor fundamento para executar um levantamento com o tempo chuvoso já que no decorrer das partidas a bola tende a ficar mais pesada e escorregadia, as respostas foram: 1(um) Toque e 13(treze) Manchete. Portanto, a influência da chuva com o vento vindo da região sudeste tem mais dificuldade em realizar o levantamento de toque, devido às condições que a bola de jogo fica, além de pesada, molhada, gruda muita areia e os pingos de chuva que caem nos olhos, mesmo usando óculos apropriados dificultam, ainda mais, o ato do levantamento de toque.

Diante dos resultados, foi possível perceber que o melhor fundamento para executar um levantamento com o tempo chuvoso é Manchete. Por proporcionar ao atleta maior segurança em realizar o levantamento, diminuindo

o risco de erros e aumentando as possibilidades de acertos ao realizar o levantamento com a influência da chuva.

Em relação à locomoção na areia, para realizar um fundamento em tempo chuvoso, tivemos assinalados por 5 (cinco) participantes que é fácil e por 9 (nove) participantes que é difícil.

Dessa forma, foi possível perceber que a maioria dos atletas acha difícil a locomoção na areia, para realizar um fundamento em tempo chuvoso, devido à areia ficar muito pesada e exigir ainda mais do preparo físico dificultando, com isso, a realização de uma técnica mais apurada, ficando um pouco prejudicadas as ações do jogo.

Porém, em relação ao fundamento mais difícil a ser realizado com o tempo chuvoso, tivemos 3 (três) participantes que assinalaram Recepção; 5 (cinco) Levantamento; e 6 (seis) assinalaram Ataque. Percebe-se, diante do resultado, que a bola fica mais pesada e escorregadia.

Mediante os resultados, foi possível perceber que o Ataque foi considerado, em relação ao fundamento, mais difícil de ser realizado com o tempo chuvoso.

Normalmente, essa relação de influência do clima nos esportes só é feita quando está chovendo [...]. Os fatores meteorológicos podem não afetar tanto a rotina de exercícios físicos do dia a dia, mas devem ser levados em consideração pelos esportistas de alto desempenho. Quando se participa de competições, a atenção tem que ser ainda maior.

Na questão de quando está exposto aos raios solares diretamente no rosto, qual o pior fundamento a ser realizado, obtivemos: 9(nove) participantes que assinalaram Levantamento e 5(cinco) que assinalaram Recepção do Saque.

Os resultados mostraram que para os participantes do Projeto, o Levantamento é o pior fundamento a ser realizado, quando se está exposto aos raios solares, por causa da claridade que pode interferir diretamente em sua ação.

Em relação à quando se está do lado contrário aos raios solares, a preferência para realizar o saque, o atleta deve estar em qual posição, tivemos 9 (nove) participantes que assinalaram na Entrada de Rede e 5 (cinco) assinalaram na Saída de Rede.

Dando continuidade e buscando uma junção com a pergunta anterior, em relação ao porquê da sua escolha, sobre qual jogador realizar o saque. Tivemos: 9(nove) que assinalaram que dificulta o levantamento e 5(cinco) assinalaram que dificulta a recepção.

Diante do resultado, foi possível perceber que a maioria dos participantes do Projeto afirmou que o porquê da sua escolha sobre em qual jogador realizar o saque, foi em virtude de dificultar o levantamento. Portanto, dificultando o levantamento a ação de realizar um bom ataque fica prejudicada, propiciando ao defensor uma grande margem de sucesso no ato de defesa.

Em relação a quais influências climáticas, na cidade de Marataízes, têm sobre o jogo de Vôlei de Praia, obtivemos: 11(onz e) assinalaram Vento; 1(um) assinalou Chuva; e 2(dois) assinalaram Raios Solares.

Assim, constatamos que, para a maioria, o vento é que tem mais influências climáticas sobre o jogo de Vôlei de Praia, na cidade de Marataízes. Diante da análise dos resultados, percebemos que esse município sofre uma grande influência do vento e o atleta que consegue dominar os fundamentos do jogo, ao vento, consegue se sobressair na maioria dos torneios ou etapas municipais, estaduais ou nacionais.

[...] os preparadores físicos devem levar em consideração os aspectos climáticos e meteorológicos para orientar o condicionamento físico dos atletas. Em outras, é recomendado simular as condições da prova em um ambiente controlado. Assim como em outras atividades, entender a influência do clima nos esportes é importante do ponto de vista do planejamento. De posse dessas informações, os organizadores e competidores podem otimizar seus esforços e garantir uma boa realização das provas.

Sobre a influência dos Raios Solares, se interferem no jogo de Vôlei de Praia na Cidade de Marataízes, tivemos 11(onze) participantes que responderam sim e 3(três) que responderam não.

Foi possível percebermos, através desses resultados, que grande parte dos participantes do Projeto afirma que a influência dos Raios Solares interfere no jogo de Vôlei de Praia, principalmente quando há aumento da temperatura, exigindo ainda mais da parte física.

Na questão sobre qual influência Climática no Vôlei de Praia na Cidade de Marataízes-ES os participantes preferem jogar? Obtivemos dos 14 (catorze) participantes a resposta Raios Solares.

Portanto, os participantes foram unânimes em afirmar que preferem jogar sobre a Influência Climática dos Raios Solares no Vôlei de Praia em Marataízes. Devido à sensação de prazer causada por estar ao ar livre, mesmo sendo exigido muito mais fisicamente, já que em relação ao tempo chuvoso e a influência do vento muito forte não lhes causa essa sensação. Portanto:

Para a prática de esportes, principalmente aqueles ao ar livre, a umidade relativa do ar ideal fica entre 40% e 70%. Quando está muito seco, os atletas podem apresentar sintomas como ardor nos olhos, no nariz e na garganta. Além disso, doenças cardíacas e respiratórias podem ser agravadas.

Já quando a umidade está alta demais, a produção de suor pode ser dificultada, levando ao aumento da temperatura interna do corpo. Como consequência, o atleta se sente mais cansado.

E finalizando, em relação a quais itens os participantes têm ou tiveram dificuldades para conciliar, para que pusessem participar dos treinos do Vôlei de Praia. Como podiam assinalar quantas opções quisessem: 14(catorze) assinalados em estudos, 12(doze) emprego, 10(dez) em família, 14(catorze) em gastos financeiros, 11(onze) em quebra de paradigma e 9(nove) em preconceito social. O que possibilitou perceber as dificuldades encontradas pelos participantes do Projeto.

Com os resultados, percebemos que a questão dos estudos e gastos financeiros apareceram como as maiores dificuldades para conciliar com a participação dos treinos do Vôlei de Praia. Porém, a história do Vôlei de Praia, mostra que:

Durante o período inicial do Vôlei de Praia, no interior dos clubes, a maioria dos jogadores mais assíduos contava com suporte financeiro de suas famílias, assim podiam passar os dias praticando. Embora alguns deles trabalhassem para seus pais, podiam manejar os horários de trabalho de tal forma que pudessem também estar no clube ao longo do dia. (AFONSO, 2004, p.56).

Assim, hoje os participantes do Projeto enfrentam dificuldades diversas para participar dos treinamentos do Vôlei de Praia. Segundo Percof; Capinussú (2017, p.47):

Uma das maiores barreiras encontradas [...], é o fato de os jogadores terem que buscar através de seus próprios esforços meios para se manterem no esporte através de patrocínios, o que pode ou não acontecer. A maioria dos jogadores não consegue se concentrar somente em jogar Vôlei de Praia, pois precisam batalhar sua sobrevivência[...]

Tendo em vista que no Vôlei de Praia, em Marataízes-ES, a maioria dos atletas e técnicos é de autônomos, custeando as suas próprias despesas com treinamentos e participações em competições, como inscrições, passagens, hospedagem, alimentação, material de treino, e outros. Por isso, os sujeitos da pesquisa são ex-atletas e técnicos que trabalham com o Vôlei de Praia com recurso próprio, não tendo vínculo com nenhuma instituição coparticipante. Assim:

[...] é necessário relacionar esse espaço de esportes com o espaço social. Assim, o sociólogo estabelece as propriedades socialmente pertinentes que fazem com que um esporte tenha afinidades com os interesses, gostos e preferências de uma determinada classe social.

A prioridade é a construção da estrutura do espaço das práticas esportivas, como primeiro ponto. O segundo ponto é que esse espaço dos esportes não é um campo fechado. Ele está inserido num universo de práticas e consumos, eles mesmos, estruturados e constituídos como sistema. (AFONSO, 2004, p.20).

Dáí a importância de buscar medidas para que o Projeto continue acontecendo com eficiência e qualidade, porque treinar exige muito esforço, disponibilidade e disciplina.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que o Vôlei de Praia é um esporte que propicia um encontro entre seus participantes, é derivado do voleibol de quadra e promove o intercâmbio sócio esportivo entre os atletas, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Portanto, o artigo enfatizou a questão de como a influência climática pode alterar o bom desempenho dos atletas do Projeto de Vôlei de Praia de Marataízes-ES, tendo em vista que esse jogo tem um desempenho anaeróbico de curta duração e, assim, despertar e revelar novos valores, bem como incentivar todos a se desenvolverem dentro da modalidade, considerando uma junção do método analítico com o método situacional.

O trabalho teve como objetivo analisar aplicação das técnicas de toque, recepção, saque, ataque, bloqueio e defesa do Vôlei de Praia no Município de Marataízes-ES - Considerações Acerca da Influência Climática. E possibilitou identificar suas potencialidades e fragilidades, além de entender a influência do clima nos esportes, como sendo importante do ponto de vista do planejamento. Assim sendo, deve ser preocupação do professor/treinador inserir o educando ou atleta na construção do conhecimento.

Esta pesquisa possibilitou constatar que os entrevistados, além de ser atletas e técnicos da área, interagiram socialmente com o maior rigor possível e ficou

evidente a importância do desenvolvimento da compreensão da aplicação da técnica, tendo em vista a influência climática no Vôlei de Praia no município.

Outro aspecto importante é que para os participantes é difícil treinar quando há influência do vento forte, mas outros entendem a importância do treinamento nessas condições para um melhor desempenho no jogo.

Porém, diante dessas constatações, não há pretensão de realizar previsões em uma situação de desafio para que haja um querer fazer maior por parte do praticante de Vôlei de Praia. Mas, podemos afirmar que ela foi um ponto de partida com novas configurações que se apresentam para qualquer construção de uma atividade esportiva com influência climática do vento na Cidade de Maratáizes-ES.

Acreditamos que os resultados foram muito satisfatórios, pois se abrem novas perspectivas de estudos dentro do campo esportivo Vôlei de praia. Além do que, de posse das referidas informações, os organizadores e competidores poderão otimizar seus esforços e garantir uma boa realização das competições ou do lazer. E os preparadores físicos devem levar em consideração os aspectos climáticos e meteorológicos para orientar o condicionamento físico dos atletas.

Esperamos, com esse estudo, contribuir com o Vôlei de Praia no nosso litoral sul capixaba, nas demais regiões do Brasil, além daqueles que gostam de participar de competições de verão, etapas do estadual ou até mesmo como lazer nos finais de semana, ou no dia a dia, que possam tirar proveito de todo esse material elaborado, no intuito de facilitar o seu desempenho no jogo.

Outra relevância desta pesquisa, além de divulgar o trabalho, oportunizará os participantes e técnicos a crescerem como profissionais e também evoluírem nos aspectos que compõem o jogo, pois a prática de esportes tem inúmeros benefícios comprovados cientificamente, além de auxiliar na melhoria do condicionamento físico, no condicionamento cardiorrespiratório, no tônus muscular, no equilíbrio, na força, enfim, em várias das habilidades físicas do ser humano.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Gilmar Francisco. **Voleibol de praia: uma análise sociológica da história da modalidade (1985 – 2003)**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná: Universidade Federal do Paraná.2004.

AFONSO, Gilmar Francisco; MARCHI JÚNIOR, Wanderlei. Como pensar o voleibol de praia sociologicamente. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.1, p.72-83, jan./mar. 2012.

CARDOSO JUNIOR, Edson Luiz Cardoso; SIMÕES, Camila Pelaes; GUIMARÃES, Guilherme Locks. O perfil social dos praticantes de vôlei de praia nas areias de Copacabana. **Rev. Acta Brasileira do Movimento Humano**: Vol.5, n.4, p.1-15 – out-dez, 2015.

GOMES, Antonio Carlos. **Treinamento desportivo [recurso eletrônico]: estruturação e periodização**. Porto Alegre: Artmed, 2. ed, 2009.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

MARCHI JÚNIOR, Wanderley. **O esporte “em cena”**: perspectivas históricas e interpretações conceituais para a construção de um modelo analítico. *The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport*, Curitiba,:v. 5, n. 1, p. 46-67, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

OLIVEIRA, Pedro Henrique Santos de. **Versões de sentido no esporte: uma pesquisa qualitativa com jogadoras brasileiras de futsal**. Campinas, SP: 2010.

Os autores

André Luis Lima Nogueira

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

E-mail: guapo08@gmail.com

Andressilda Graça Santos Benevides

Docente Rede Municipal de Ensino de Presidente Kennedy-ES.

E-mail: andressildagracasantos@hotmail.com

Angelita Alves Almeida

Aluna do Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: angelitaalvespk@hotmail.com

Anilton Salles Garcia

Professor do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail:

Brunela Lima Borges

Aluna do curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: brunelalimaborges@hotmail.com

Cristina Pereira Baiense

Aluna do curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: crisbahiense@hotmail.com

Dalvina Costa Fontana

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: dalvinafontana@gmail.com

Daniel Rodrigues da Silva

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: danfarma@bol.com.br

Delcenir Porto Costalonga

Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação. Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus, Espírito Santo, Brasil.

E-mail: delcenirportocostalonga@gmail.com

José Roberto Gonçalves de Abreu

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: abreufisio@gmail.com

Katia de Souza Merence

Mestranda do curso Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: katieeducacaofisica@hotmail.com

Kêmeron Chagas dos Reis Almeida

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: Kameronreis@live.com

Lívia França Costa

Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC; professora na rede municipal de Presidente Kennedy-ES.

E-mail:

Luana Frigulha Guisso

Pós-Doutoranda em História Social das Relações Políticas e Doutora em História – Universidade Federal do Espírito Santo UFES. Professora do Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: lfgd10@hotmail.com

Luciana Barbosa Firmes Marinato

Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Minas Gerais; Orientadora do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail:

Luciana Teles Moura

Professora, doutora e orientadora do Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: lucianatmoura@gmail.com

Marcela de Orequio Fernandes Machado

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus – Espírito Santo.
E-mail: Marcellaorequio3@gmail.com

Marcelo Silva Bolzan

Aluno vinculado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação, do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
E-mail:

Márcia Araújo de Araújo

Orientadora de pesquisa do curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
E-mail: marbio2@hotmail.com

Neila Alves Moreira dos Santos

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
E-mail: aneilamoreira@hotmail.com

Nilda da Silva Pereira

Docente do Mestrado Profissional em Ciência, Educação e Tecnologia do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
E-mail: nildasip@gmail.com

Pablo Ornelas Rosa

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
E-mail: Pablorsa13@gmail.com

Rita de Cássia Machado Gambarine

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
E-mail: ritinha.gambarine@hotmail.com

Sara Dousseau Arantes

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus – Espírito Santo.
E-mail: saradousseau@gmail.com

Silvana Aparecida Faria Santos

Mestra em Educação, Ciências e Tecnologia pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
E-mail: silfariamacedo@gmail.com

Sônia Maria da Costa Barreto

Doutora e Professora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

E-mail: soniamcb@terra.com.br

Vilma Alves Ramos Talyuli

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: vilmaanliv@gmail.com

Weverton Santos de Oliveira

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

E-mail: wevwertonsport177@hotmail.com

DOI dos artigos

1 - ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA PESQUISA-AÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

10.293xxxxxx578.1-1

2 - A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO DO PEDAGOGO NO ENSINO APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PRESIDENTE KENNEDY/ES

10.293xxxxxx578.1-1

3 - ESTRATÉGIAS E FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO BÁSICA

10.293xxxxxx578.1-1

4 - AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO CMEI BEM ME QUER: AVANÇOS E DESAFIOS

10.293xxxxxx578.1-1

5 - JOGOS PEDAGÓGICOS: UM ESTUDO SOBRE SEUS BENEFÍCIOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

10.293xxxxxx578.1-1

6 - INDISCIPLINA ESCOLAR: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DO 5º ANO ENSINO FUNDAMENTAL DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

10.293xxxxxx578.1-1

7 - APLICAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS JIBOIA E ORCI BATALHA EM PRESIDENTE KENNEDY/ES

10.293xxxxxx578.1-1

8 - FATO OU FAKE – COMO LIDAR COM AS FAKE NEWS EM SALA DE AULA

10.293xxxxxx578.1-1

9 - QUALIDADE NUTRICIONAL E ACEITABILIDADE DA MERENDA ESCOLAR NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

10.293xxxxxx578.1-1

10 - O PLANEJAMENTO ESCOLAR PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA SALA DE AULA

10.293xxxxxx578.1-1

11 - ENSINO HÍBRIDO: UM ESTUDO QUANTITATIVO SOBRE A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA 2002-2021

10.293xxxxxx578.1-1

12 - O ENSINO DE FRAÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM PRESIDENTE KENNEDY/ES – 6º ANO

10.293xxxxxx578.1-1

13 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE CONTRIBUEM PARA A PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES FINAIS DA EMEF “BOM SUCESSO” MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS - ES

10.293xxxxxx578.1-1

14 - ESTRATÉGIAS DE LEITURA COMO RECURSO NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DENTRO DO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO

10.293xxxxxx578.1-1

15 - A IMPORTÂNCIA DOS BONS HÁBITOS ALIMENTARES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

10.293xxxxxx578.1-1

16 - APLICAÇÃO DAS TÉCNICAS DO VÔLEI DE PRAIA NO MUNICÍPIO
DE MARATAÍZES-ES – CONSIDERAÇÕES ACERCA DA INFLUÊNCIA
CLIMÁTICA

10.293xxxxxx578.1-1

ISBN:

DIÁLOGO
EDITORIAL