

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

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

14

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

DIÁLOGO
EDITORIAL

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

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 14:

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

1ª edição

Vitória

Diálogo Comunicação e Marketing

2024

Diálogos interdisciplinares 14: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia © 2024, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira (org.)

Curso

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Instituição

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Projeto gráfico e editoração

Diálogo Comunicação e Marketing

Capa e diagramação

Ilvan Filho

1ª edição

DOI: 10.29327/5477796

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537 Diálogos interdisciplinares 14: teoria e prática em educação, ciência e tecnologia / organização Luana Frigulha Guisso, Ivana Esteves Passos de Oliveira.

Vitória, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2024.

207 p. : il. foto. color. ; 29 cm.

ISBN 978-65-6013-104-0

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

CDD – 370

Conselho Editorial

Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

Dra. Luana Frigulha Guisso

Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Dra. Sônia Maria da Costa Barreto

Dra. Tatiana Gianordoli

Dra. Juliana Martins Cassani

Sumário

A ÁFRICA NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: A VISÃO DOS PROFESSORES DO 8º ANO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VIANA/ES	07
Adriele Soares	
A IMPORTÂNCIA DA BIBLIOTECA NA FORMAÇÃO DE LEITORES	27
Alessandra dos Santos Freire da Hora, Alessandra Risperi, Hevellin Ferreira Gomes e Samira da Silva Matos	
COLABORAÇÃO INTERPROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS/ES: PERCEPÇÕES E DESAFIOS	40
Ana Cristina França Souza e Katia Gonçalves Castor	
O CAMINHO PARA UM FUTURO SUSTENTÁVEL E CONSCIENTE	57
Eliene Conceição de Jesus, Ivanildes Caires Moreira Estevo, Matheus Pignaton Nascimento, Natália de Souza Merence e Renata Monteiro Pedro	
A LEI MARIA DA PENHA DIANTE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER	73
Fábio Vieira Resende	
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DIREITOS HUMANOS: UMA ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SALA DE AULA	90
Fábio Vieira Resende e Edmar Reis Thiengo	
REFLEXOS DAS MEDIDAS DE RESTRIÇÕES DA PANDEMIA DA COVID-19 NO TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NA SERRA/ES	103
Gean Carlos Nunes de Jesus e Sebastião Pimentel Franco	

ESTUDO DOS MOVIMENTOS DAS CRIANÇAS DE 6 A 10 ANOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA 120

Jeferson Silva Sedano e José Roberto Gonçalves de Abreu

A IMPORTÂNCIA DA ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES 136

Maria das Neves Alves e Katia Gonçalves Castor

O LÚDICO E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE INGLÊS: ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS EM PRESIDENTE KENNEDY/ES 152

Poliana da Silva Ribeiro e Sônia Maria da Costa Barreto

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) 167

Susiane Rodrigues Lima Silva e Luana Frigulha Guisso

O IMPACTO DOS JOGOS MATEMÁTICOS NO ENSINO DA MULTIPLICAÇÃO: UMA INVESTIGAÇÃO PRÁTICA COM ALUNOS DE UMA TURMA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I 181

Valdineia Cana Verde Carvalho dos Santos e Joccitiel Dias da Silva

APRENDENDO A TABUADA DE MULTIPLICAÇÃO DE FORMA LUDICA E DIVERTIDA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA E.M.E.I.E.F - “FRANCISCO TAVARES RENES”, NOVA VENÉCIA/ES 198

Vânia Ferreira de Almeida Colodetti e Joccitiel Dias da Silva

A ÁFRICA NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: A VISÃO DOS PROFESSORES DO 8º ANO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VIANA/ES

AFRICA IN THE GEOGRAPHY TEXTBOOK: THE VIEW OF 8TH GRADE TEACHERS
IN THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF VIANA/ES

DOI: 10.29327/5477796.1-1

Adriele Soares¹

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este estudo investiga a representação da África nos livros didáticos de Geografia do 8º ano da rede municipal de Viana (ES) e como professores percebem e utilizam esses conteúdos. Com base na Lei Federal 10.639/03, que propõe uma abordagem educativa sobre a conexão entre Brasil e África, o objetivo é compreender se os livros reforçam estereótipos ou contribuem para uma visão mais abrangente e precisa do continente. A pesquisa qualitativa analisa as percepções dos professores, abordando o conteúdo relacionado à África nos livros didáticos e sua adequação aos princípios da lei. Os resultados mostram que os professores consideram a abordagem “insuficiente e eurocêntrica”, destacando uma falha em satisfazer as exigências da Lei 10.639/03. Conclui-se que a representação inadequada pode perpetuar estereótipos e limitar a compreensão sobre a complexidade da África, evidenciando a necessidade de aprimorar a educação geográfica. Como produto final, será desenvolvida uma sequência didática para apoiar os professores na abordagem da temática africana e na promoção de uma visão mais informada do continente.

Palavras-chave: África, Brasil, Geografia, livro didático, Lei Federal 10.639/03, Viana/ES.

ABSTRACT

This study investigates the representation of Africa in 8th grade Geography textbooks from the municipal school system of Viana (ES) and how teachers perceive and use this content. Based on Federal Law 10.639/03, which proposes an educational approach on the connection between Brazil and Africa, the objective is to understand whether the books reinforce stereotypes or contribute to a more comprehensive and accurate view of the continent. The qualitative research analyzes teachers' perceptions, addressing the content related to Africa in the textbooks and their adequacy to the principles of the law. The results show that teachers consider the approach “insufficient and Eurocentric”, highlighting a failure to meet the requirements of Law 10.639/03. It is concluded that inadequate representation can perpetuate stereotypes and limit the understanding of the complexity of Africa, highlighting the need to improve geography education. As a final product, a didactic sequence will be developed to support teachers in addressing African themes and promoting a more informed view of the continent.

Keywords: Africa, Brazil, Geography, textbook, Federal Law 10.639/03, Viana/ES.

1. INTRODUÇÃO

Os livros de ensino desempenham um papel fundamental na formação dos estudantes, influenciando tanto o entendimento sobre diversos assuntos quanto a construção da identidade cultural. Nos livros didáticos de Geografia, a maneira como continentes como a África são representados impacta diretamente a conscientização geográfica dos alunos. Infelizmente, esses materiais frequentemente perpetuam estereótipos simplistas e abordagens que negligenciam a riqueza cultural, histórica e contemporânea do continente africano.

Historicamente, a África é retratada com foco em aspectos negativos, como pobreza e conflitos, obscurecendo contribuições culturais e avanços significativos. A Geografia, enquanto disciplina, também teve papel na construção dessas narrativas, sendo historicamente vinculada a processos de conquista e expansão colonial, especialmente na Europa. Essa visão eurocêntrica condicionou a Geografia a se tornar um instrumento de controle e interpretação do mundo sob uma perspectiva limitada.

Autores como Milton Santos destacam que a Geografia foi utilizada como propaganda, e sua juventude científica ainda carrega influências ideológicas que precisam ser superadas. No entanto, os avanços na disciplina têm permitido que novas abordagens incluam outras perspectivas sobre diferentes regiões do mundo, respeitando suas realidades e complexidades.

Com a sistematização da Geografia como disciplina científica, métodos empíricos foram desenvolvidos para compreender e representar a diversidade da superfície terrestre. Alexander von Humboldt, por exemplo, introduziu uma abordagem integradora, onde o planeta era visto como um sistema interdependente, utilizando métodos que buscavam descrições universais para fenômenos observados.

No contexto brasileiro, o Programa Nacional de Desenvolvimento de Livros Didáticos (PNLD) se tornou um marco, democratizando o acesso ao material educativo. Esse programa, expandido nas últimas décadas, agora inclui diversos recursos pedagógicos, adaptando-se às necessidades do ensino básico e oferecendo materiais gratuitos para escolas públicas.

A Lei 10.639/03 representa um avanço significativo para a educação inclusiva no Brasil, promovendo o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar. Ela obriga que as escolas abordem a contribuição do povo negro para a sociedade brasileira, incluindo a África em uma narrativa mais positiva e complexa.

A partir dessa lei, é sugerida também a inclusão da temática nas formações iniciais e continuadas de educadores, para que estejam capacitados a ensinar sobre a diversidade étnica e cultural com maior consciência e respeito, desmistificando estereótipos presentes nos livros didáticos.

No ensino da Geografia, ainda há desafios para que se faça uma representação justa da África e de sua diversidade cultural. As disciplinas escolares necessitam refletir a complexidade das realidades locais, respeitando o histórico e as contribuições culturais de cada região. Para isso, os livros didáticos devem ir além de visões eurocêntricas e abordar as culturas sob uma perspectiva mais plural.

Diante disso, este estudo visa investigar como a África é representada nos livros didáticos de Geografia para o 8º ano, considerando as prescrições da Lei 10.639/03. O foco recai sobre o material adotado na rede municipal de Viana e sobre como os professores abordam o tema na prática, com especial atenção à escolha e avaliação dos livros.

A metodologia inclui uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de Geografia. A análise dos dados buscará padrões e divergências nas percepções dos professores sobre o ensino da África, procurando entender como esses profissionais lidam com os conteúdos e promovem uma consciência geográfica mais inclusiva.

O estudo tem como objetivos específicos identificar os conteúdos abordados sobre a África nos livros didáticos do 8º ano, analisar os parâmetros estabelecidos pela Lei 10.639/03, compreender a visão dos professores sobre esses conteúdos e desenvolver um Produto Final. Este produto será uma sequência didática que ajudará os professores a abordar a África de maneira mais crítica e inclusiva.

Assim, espera-se que a pesquisa contribua para a construção de uma educação mais inclusiva e crítica, que valorize e respeite a diversidade cultural africana e afro-brasileira, promovendo nos alunos uma consciência geográfica mais ampla e contextualizada.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Brasil foi o último país a extinguir o sistema escravagista. O fim da escravidão se deu em parte por pressão da Inglaterra e ainda, em razão da luta dos escravizados e de grupos que viam no sistema uma injustiça e um equívoco. Abolida a escravidão, a discriminação dos ex-escravizados e seus descendentes não cessou. Sem uma política que atendesse aos interesses do grupo, ficaram alijados, tornando-se párias na sociedade. A escravidão negra se tornou uma herança que causou grandes marcas na sociedade brasileira, como a marginalização e exclusão dos afrodescendentes.

Diante da situação vivenciada pelos afrodescendentes ao longo da trajetória após a abolição, os negros foram impelidos a ocupar os escalões mais baixos da pirâmide social, vivendo em péssimas condições de habitação e no mercado de trabalho, como também enfrentaram dificuldades no acesso à escolarização, sobretudo nos níveis mais elevados. Lentamente, foram tomando

consciência e se organizando no sentido de tentarem reverter a condição adversa que a sociedade brasileira lhes impunha. Dessa forma, muitos começaram a se mobilizar, por meio de uma organização chamada Movimento Negro. Portanto, é possível dizer que o movimento surgiu como luta social diante das demandas e expectativas, em especial em favor da educação negra.

Como resultado, buscaram-se afirmativas destinadas a incluir os negros em setores sociais anteriormente dominados pelos brancos, particularmente pela classe trabalhadora branca. Desde então, outras propostas de legislação antirracista foram apresentadas e debatidas. Vale destacar os textos que compõem a coletânea organizada pelo então deputado federal Abdias do Nascimento e intitulada *Combate ao Racismo*.

“[...] esses documentos, além de inúmeros projetos referentes à punição da discriminação racial e à alteração de currículos, estão englobados várias formulações jurídicas, explicitamente vinculadas à ação afirmativa para negros: a proposição de reserva de vagas no mercado de trabalho (40% do total); a oferta de bolsas de estudos universitários; a instituição de meios concretos que garantissem o ingresso no Instituto Rio Branco; e outros que fazem parte da gama de formulações então em discussão” (CONTINS; SANT’ANNA, 1996, p. 215).

Uma das conquistas envolvendo a luta do Movimento Negro é a legislação ratificada em 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, Lei 10.639/03), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e incorpora a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Afro-Brasileira como parte do currículo do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e particulares em todo o território brasileiro.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História 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 pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003, p. 1).

Segundo Gomes (2012), foi um período de legislações e projetos significativos para os negros, como a inclusão das relações étnico-raciais no documento oficial e final da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb) em 2008 e no documento da Conferência Nacional de Educação (Conae) em 2010.

A legislação também determina a inclusão dessa temática nos cursos de formação de professores, garantindo que os educadores estejam adequadamente preparados para abordar os

aspectos históricos e culturais relacionados à população afro-brasileira. Além disso, sugere a criação e entrega de recursos educacionais que promovam o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira com o objetivo de garantir a excelência e a eficácia da aprendizagem. A legislação exige periodicidade de avaliação da implementação dessas diretrizes, a fim de garantir que a inclusão da matéria História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares seja eficaz e atinja seus objetivos. A Resolução CNE/CP nº 01/2004 dispõe:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004).

De mais a mais, a lei preconiza a necessidade de realização de projetos durante o ano letivo com o objetivo de estudar em sala de aula a participação da população negra em vários campos do conhecimento, como atividades educativas e culturais, com ênfase para os trabalhos desenvolvidos pelo Movimento Negro.

A obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira no currículo do Ensino Básico e na legislação educacional brasileira é fruto de um processo do Movimento Negro no Brasil. A lei é uma ação afirmativa que visa trazer as contribuições dos povos para a nossa comunidade, destacando a diversidade cultural presente na sociedade.

O processo de definição das diretrizes curriculares conta com a participação das mais diversas esferas da sociedade. Dentre elas, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), além de docentes, dirigentes municipais e estaduais de ensino, pesquisadores e representantes de escolas privadas (ASSIS, 2016, p. 84).

Este capítulo pretende elucidar os dados coletados e a documentação (Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares e os conteúdos sobre o continente africano constantes do livro de Geografia adotado na rede pública municipal de Viana/ES), interligando com os depoimentos dos docentes por nós entrevistados. Foram realizadas 15 entrevistas com professores da disciplina Geografia, que lecionam nas escolas públicas da rede municipal de Viana, no Estado do Espírito Santo. Mantivemos contato direto com a situação e as pessoas envolvidas na pesquisa, para a qual buscamos trazer variadas descrições que permitissem evidenciar a configuração da realidade pesquisada.

Partimos para as entrevistas com o desejo de responder a muitas perguntas: como os professores de Geografia do município de Viana/ES trabalham os conteúdos sobre o continente africano em suas aulas? Eles conseguem realizar uma análise crítica dos conteúdos sobre o continente presentes nos livros didáticos?

Ao definirmos o universo de nossa pesquisa, os professores foram procurados e, sem hesitação, atenderam à solicitação.

Em relação ao conteúdo exposto nos livros didáticos de Geografia sobre o continente africano, propusemos debruçar-nos sobre os seguintes temas: como o livro didático concebe a imagem da África quando comparada a outros povos; em relação ao Brasil, como esta concepção se manifesta; o que pode ser acrescentado à imagem da África a fim de suprimir estereótipos do pensamento ocidental; como a diversidade e a cultura dos povos africanos é apresentada; de que maneira a questão do colonialismo europeu e sua relação com os povos originários é descrita; se há possibilidade de acrescentar materiais que busquem valorizar a contribuição dos povos africanos para a formação do nosso país.

Para tanto, buscamos verificar o conhecimento dos professores acerca do que preceitua a Lei 10.639/03 e se a forma dos conteúdos disponíveis no livro didático está em concordância com o previsto na lei.

Partimos da pergunta norteadora pelo questionamento da representação da África e sua importância para o restante do mundo, tema que está ligado ao eurocentrismo mencionado por Marcelino (2020), quando afirma que durante o processo de colonização os povos africanos foram vítimas de violências as mais diversas, que tentaram colocar um fim aos saberes desses povos dominados.

Quando questionados sobre como o livro didático concebe a imagem da África diante de outros povos, o entrevistado 1 enfatizou que o livro didático utilizado possui uma visão eurocêntrica da África, como se o colonizador estivesse apresentando este continente; o professor 6 destacou: “Fala de uma forma coadjuvante, como se o continente africano estivesse em segundo plano em relação ao resto do mundo”; o entrevistado 2 escreveu: “O mesmo traz um contexto focando nas partes mais culturais, evitando os assuntos polêmicos como crenças, religiões e estilo de vida”. Já o entrevistado número 10 afirmou: “Apenas como um continente subdesenvolvido, sem destacar suas potencialidades, de forma bem inferiorizada, comparada aos demais continentes, de forma simplificada”.

Em concordância com os demais professores de Geografia, o número 3 destacou que considera a visão da África nos livros didáticos como inferior aos outros povos. O entrevistado 7 trouxe um importante argumento ao afirmar que “analisa a explicação da África no livro didático pesquisado como se estivesse vendo um colonizador europeu escrevendo o conteúdo”. Por

outro lado, para o entrevistado 8, o livro traz um bom argumento quando evidencia a entrada da África do Sul para o importante polo econômico denominado Brics. Segundo informações encontradas no site Explica Mais, “os recursos naturais são a fonte do crescimento econômico de povos africanos”.

O entrevistado 14 ressaltou que “os livros didáticos tratam os povos africanos de forma superficial e inferior em relação a outros povos, uma vez que não se tem muitos detalhes sobre a diversidade dos povos da África”. Assim também opinou o professor 15: “Bem fraca comparado aos demais”. Em concordância, o entrevistado 10 foi sucinto ao dizer que o tema África “é tratado de forma simplificada”; a mesma visão do educador 9, que entendeu também que os livros didáticos “tratam a África de uma forma coadjuvante, como se o continente africano estivesse em segundo plano em relação ao resto do mundo”.

O entrevistado 12, que possui 17 anos de magistério, destacou que os livros didáticos “ênfatizam apenas os aspectos negativos em relação ao continente africano”. O educador 11 declarou que “os conteúdos referentes à África são atrasados”. Já o entrevistado 4 afirmou que os livros “retratam a África apenas como pobre e explorada”. Outro entrevistado, o 5, disse: “Vejo o continente africano sendo evidenciado de forma bem inferiorizada, comparada aos demais continentes”. O professor 13 também concordou com os demais ressaltando: “No meu entendimento, o que é mostrado sobre o continente africano é no sentido depreciativo, este é apenas um continente subdesenvolvido, sem destacar suas potencialidades”.

Todas as falas dos professores entrevistados evidenciam que o livro didático reforça um estereótipo da África como um lugar atrasado, incivilizado, o que propicia a que os alunos acabem enxergando essa região e seus habitantes inferiores em relação aos demais continentes, reforçando estereótipos negativos, contribuindo de forma decisiva para sedimentar o preconceito em relação aos povos que habitam o continente africano.

A desumanização e a inferiorização dos povos colonizados africanos e dos seus territórios também se materializaram no desenvolvimento de muitas formas e aspectos do pensamento social segregados até o momento. Marcelino (2020) afirma que, a exemplo disso, podemos destacar a maneira como os intelectuais europeus se referiam aos africanos: uma “raça sub-humana”.

Seguindo na perspectiva do argumento social, indagou-se aos professores como a questão da escravidão se manifesta no Brasil e como esse período é retratado. Respondeu o entrevistado número 15 que a única coisa descrita nos livros didáticos é o tema escravidão; já o professor 6 afirmou que o conteúdo abordado em relação a este tema é que o continente foi muito explorado, oferecendo mão de obra escrava que veio para o Brasil para continuar a ser escravizada. O entrevistado 14 relatou que bem pouco se fala sobre as manifestações culturais em nosso país.

Quanto ao período colonial e à escravidão, o livro mostra um continente que foi explorado, estabelecendo uma relação com o Brasil apenas para fornecimento de mão de obra escrava.

Em resumo, o que realmente foi buscado questionar é se a visão da África como fornecedora de escravos ainda perpetua no livro didático utilizado nesta pesquisa.

O entrevistado 13 foi difuso na resposta: “Como um continente que foi explorado, estabelecendo uma relação com o Brasil apenas para fornecimento de mão de obra escrava”. O educador número 05 falou: “Como um continente que foi muito explorado no período da escravidão”. Da mesma forma, concordaram os entrevistados 4, 5, 9 e 12. Segundo o de número 12, os livros “retratam os africanos apenas na condição de escravos”. Os entrevistados com o 4, 5 e 9 destacaram que só se fala do continente africano como fornecedor de escravos para o Brasil durante o período colonial.

O entrevistado 7 já entendeu que outros aspectos são contemplados, como os culturais, “principalmente de algumas regiões como o Nordeste, por exemplo, e também das poucas comunidades quilombolas existentes no país”.

Para o entrevistado 1, os livros abordam ainda um outro aspecto, que é a contribuição na construção do Brasil enquanto nação. No que concerne, entretanto, à miscigenação étnica e cultural, não há uma abordagem mais aprofundada sobre a contribuição intelectual e econômica além do período escravagista.

Aqui cabe uma reflexão: nenhum entrevistado fez alusão a uma questão que entendemos como crucial, que é a reprovação moral da escravidão. Nesse aspecto, parece-nos que nem os livros didáticos nem os professores se debruçam sobre esse assunto que consideramos significativo, pois envolve o combate à escravização, ao preconceito e ao racismo. Não podemos perder de vista que nosso papel enquanto educador é desenvolver nos nossos alunos os aspectos informativos, mas sobretudo os formativos.

A violência física e epistemológica do processo de colonização resultou na tentativa do apagamento dos saberes dos povos colonizados bem como no processo de branqueamento das suas culturas, das suas epistemologias e das suas organizações de vida.

Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura (QUIJANO, 2000, p. 120).

O predomínio das versões eurocêntricas define desde os padrões de beleza até os lugares que devem ser ocupados por negros e brancos na história do Brasil e na geografia de seu território (PINHO, 2004, p. 119).

Questionamos os entrevistados sobre o que pode ser acrescentado à imagem da África a fim de suprimir estereótipos do pensamento ocidental em relação a este continente. Os 15 professores trouxeram argumentos similares quanto à importância de ressaltar a África, suas conquistas e avanços. Para o entrevistado 8, “é importante abordar profundamente a cultura, a culinária, diversidade de idiomas e importância econômica”. O professor 6 afirmou ser “importante falar mais da história do continente e da economia do país, mostrar que a África não é um país só, exemplificar as diferenças entre os países que compõe esse continente, que lá existem países pobres, mas também existem ricos, com economia forte”. A entrevistada 1 fez questão de destacar: “O continente africano é o que mais cresce economicamente no mundo, além das projeções demográficas que o colocam como um dos mais populosos no futuro”.

A superação dos estereótipos passa por mostrar a África além da questão dos conflitos étnicos e pobreza extrema presente no continente. Sobre essa questão o educador 7 enfatizou “a importância de trazer informações históricas sobre períodos em que a África teve negros como reis e rainhas”. Já o entrevistado 6 ressaltou que “é necessário fazer uma abordagem mais ampla do continente, relevando suas riquezas e potencialidades”. O de número 13 enfatizou que “é preciso destacar a grande diversidade cultural do continente africano”. O entrevistado 5 evidenciou: “É importante falar sobre o poder econômico do continente africano, suas riquezas minerais” Nessa mesma toada, o número 4 disse: “Precisamos enfatizar o poder econômico e os aspectos culturais”, enquanto o entrevistado 12 afirmou: “Devemos apresentar a história da África de forma mais completa e contextualizada, ressaltando suas conquistas e avanços”.

A Fundação Alexandre de Gusmão (Funag) realizou a tradução de um importante documento, o *Reclaiming the Human Sciences and Humanities Through African Perspectives*, publicado em 2012. Em seu conjunto, os autores apresentam interpretação dos desafios e questões com que se deparam os povos africanos de uma perspectiva própria, ainda pouco conhecida, que busca conjugar autonomia cultural com cidadania e desenvolvimento. Sobre essa questão o entrevistado 15 falou que é possível evidenciar a África de forma diferente da que tem sido usual nos livros didáticos. Ele se reportou a essa questão ao dizer que se pode falar da riqueza do continente como foi feito quando da realização da Copa do Mundo de Futebol em 2010, “que trouxe ao mundo a imagem de uma África, além de culturalmente forte, também rica, moderna e poderosa. Pode-se falar ainda de outros legados que esse continente nos deixou, lembrando o que nos ensinou Nelson Mandela em sua luta contra o apartheid e a busca pela igualdade racial e direitos humanos”.

O entrevistado 9 reforçou que “é importante falar mais da história do continente e da economia do país, mostrar que a África não é um país só é exemplificar as diferenças entre os países que a compõem, que tem países ricos e pobres também”.

Para o entrevistado 2, “um ponto que devemos destacar e trocar é o ‘processo de colonização’. Esse termo temos que substituir por ‘invasões na África’”. O professor 11 também concordou que é fundamental destacar as principais conquistas existentes no continente. O de número 3 discorreu sobre a importância de se “falar do poder econômico desse continente, de seus pontos turísticos e de sua riqueza cultural”. Sob essa ótica pensou o entrevistado 10 quando afirmou que se deve ressaltar mais a relação da África com os demais continentes, principalmente quanto aos aspectos econômicos e suas potencialidades. O professor 14 lembrou que precisamos acabar com o estereótipo vigente no Ocidente, que enxerga o continente africano como constituído de famintos. Ou seja, é urgente desconstruir o que foi criado pelo neocolonialismo, que é uma visão preconceituosa sobre a África que vem se consolidando até os dias de hoje. E para que esse estereótipo seja suprimido, é preciso valorizar a diversidade cultural e étnica da África.

Alguns fatores históricos como a escravidão, o imperialismo e a colonização fazem parte do sistema de políticas de expansão que deixaram cicatrizes profundas e permanentes nas populações limitadas naquele momento da história.

Outra questão que enfatizamos com nossos entrevistados foi a ênfase que é dada aos diversos povos africanos nas diferentes épocas e contextos. Foi questionado como a cultura dos povos africanos é apresentada no livro didático que eles trabalham na instituição. Especificamente sobre o tema, os entrevistados 4 e 9 relataram que o conteúdo quando é abordado no livro didático sempre é de forma rápida e resumida, sem levar em consideração a grande quantidade e diversidade de povos existentes na África.

Estes relatos nos trazem uma importante reflexão: ao se enxergar a África da maneira como foi mostrada, significa dizer que o que preceitua a Lei 10.639/03 não está sendo colocado em prática. Sobre esse ponto, o entrevistado 2 fez questão de criticar os conteúdos presentes nos livros didáticos em relação à África afirmando que é preciso que sejam evidenciados outros aspectos culturais do continente, não apenas artesanato, pinturas corporais e vestimentas, mas também o idioma e a religião. Na visão dos entrevistados 1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14 e 15, os livros didáticos continuam evidenciando aspectos do continente africano de maneira superficial, breve e resumida.

A representação da África nos livros de Geografia tem sido historicamente marcada pela superficialidade e simplificação, perpetuando estereótipos e limitando a compreensão da diversidade cultural, geográfica e histórica desse vasto continente.

Ao longo dos séculos, a concepção da África nos livros de Geografia vem sendo influenciada por narrativas coloniais, eurocêntricas e orientadas por estereótipos. Desde os primeiros relatos de exploração até as abordagens contemporâneas, a complexidade da África muitas

vezes foi reduzida a uma visão homogeneizada e muitas vezes distorcida. “[...] é a evolução da técnica e da tecnologia que permitiria esse trânsito de um polo ao outro. Essa construção tem por base uma visão de mundo que aponta a Europa como superior aos outros continentes” (SANTOS; SANTOS, 2009, p.112).

Foram analisados os estereótipos comuns presentes nos livros de Geografia, tais como a representação da África como um continente uniformemente empobrecido, dominado por conflitos e subdesenvolvido. A ausência de contextos históricos ricos e a diversidade cultural serão exploradas como fatores contribuintes para a perpetuação desses estereótipos.

Os problemas referentes à África são abordados de maneira enfática e apresentados como prioritariamente de ordem econômica. A solução que se esboça parece residir no “desenvolvimento” econômico.

O próximo ponto levantado foi como os livros didáticos abordam o colonialismo europeu e sua relação com os povos originários. Diante do questionamento, o entrevistado 8 disse acreditar que “o colonialismo europeu é representado sempre com a visão do próprio europeu e, por vezes, dá até a entender que foi uma situação positiva para o continente, como se os impactos fossem positivos, sem ressaltar o real impacto devastador que a colonização trouxe para indígenas e africanos”. Da mesma forma avaliou o nosso entrevistado 14 ao destacar que os livros didáticos trazem a visão ocidental do colonialismo, pontuando de forma básica as consequências da “partilha da África”, isto é, sem adentrar as grandes guerras civis que ocorreram no continente. Fica parecendo que o colonialismo trouxe vantagens para indígenas e africanos, civilizando-os. Tal ideia contribui, no nosso entender, para a constituição do estigma e do preconceito contra esses povos, que são sempre vistos como incultos ou incivilizados.

Para os entrevistados 1, 2, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13 e 15, ao se abordar como o continente africano foi explorado – sem falar sobre o quanto isso prejudicou esse povo, invalidando a sua diversidade cultural –, está em verdade se evidenciando apenas a visão, o ponto de vista do colonizador. Outro aspecto aventado pelos professores está relacionado à dominação dos colonizadores, como se esta tivesse sido implementada sem conflitos. É preciso que se evidenciem o confronto, a luta desesperada no combate à dominação, a reação destes povos que, embora fossem oprimidos, resistiram bravamente tentando sempre a insubmissão. Essa resistência culminou em conquistas mesmo que lentas, como o fim da escravidão. Talvez uma explicação para a negligência em evidenciar a ação dos escravizados no Brasil por exemplo possa ser a forma romantizada como estes povos são tratados nos livros didáticos.

Com base na reflexão das conquistas trazidas pelo movimento negro ao longo da história, questionou-se: como é possível acrescentar material que valorize a contribuição dos povos africanos para a humanidade? Quanto a isso, o entrevistado 10 destacou a importância de ressaltar mais a

relação da África com os demais continentes, principalmente quanto aos aspectos econômicos e suas potencialidades. Já o número 13 preconizou a necessidade de imagem e a voz de especialistas africanos no conteúdo do livro didático, no âmbito local e global. Os autores Santos e Costa (2011, p. 30) concordam e afirmam “[...] ao contrário do que acontece com disposição das imagens no conteúdo sobre África, no que se refere a ‘América’, o homem americano pouco é retratado de forma bem visível”. Em relação aos aspectos geográficos, o entrevistado 07 salientou que é valioso destacar os pontos turísticos, o elevado poder econômico, principalmente da África do Sul, e também a influência de Nelson Mandela na questão da igualdade racial e nos direitos humanos.

Os professores têm perspectivas semelhantes quanto à relação do movimento negro no Brasil e a valorização da herança africana no que concerne às lutas raciais, étnicas e religiosas, ao mesmo tempo que promove o respeito pela diversidade.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, [...] essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16).

Os resultados do tópico exposto em contexto de informações qualitativas são reforçados pelo argumento dos autores quando evidenciam que:

A suposta inferioridade racial se refletia na desqualificação das manifestações culturais e técnicas ameríndias e africanas. As “limitações cognitivas”, que eram associadas às suas aparências externas, impossibilitavam esses grupos humanos de, por si só, desenvolverem padrões de moral e valores justos, e avanços técnicos que fossem capazes de libertá-los do “anacronismo” em que se encontravam em relação à civilização europeia (SANTOS; COSTA, 2011, p. 27).

À luz do questionamento sobre abordagem da África nas relações étnico-raciais na Lei 10.639/03, foi perguntado aos profissionais sobre o conhecimento que eles possuem acerca dos preceitos estabelecidos na referida lei. A questão teve o objetivo de alcançar respostas discursivas, contudo, foram apresentados resultados monossilábicos. O educador 8 escreveu que possui conhecimento parcial, entendendo que a lei trata da inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo para uma educação antirracista. O professor 10 relatou que seu conhecimento em relação à lei também é bem superficial; o mesmo revelou o número 7, mas disse saber que é para incluir na grade curricular da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira; o 4 enfatizou ter conhecimento de que foi uma lei criada para acrescentar conteúdos sobre a África ao currículo, como a sua cultura e história.

Em 2023, 20 anos da formalização da Lei 10.639/03, o Geledés Instituto da Mulher Negra¹ realizou uma pesquisa para analisar se as Secretarias de Educação vinham aplicando o que preconiza lei e se suas instituições estavam sendo preparadas para realizar a educação em sala de aula com pauta na lei. Entre outros objetivos, o documento procurou observar:

Se houve e se está prevista a disponibilização de materiais didáticos específicos para a implementação da lei.

Se foram e se são feitas articulações com universidades e/ou organizações da sociedade civil para o fortalecimento das agendas da educação para relações étnico-raciais.

Se foram feitas articulações entre os conteúdos tratados pelos artigos 26-A e 79-B da LDB com os conteúdos de editais de ingresso e progressão de carreiras dos profissionais de educação (GELEDÉS, 2023, p. 33).

A entrevista foi realizada com todas as Secretarias de Educação do Brasil, o questionário aplicado on-line e foram entrevistadas 1.187 secretarias, das quais 95% responderam, segundo o documento. O modo de análise utilizado pela organização foi traçado a partir das respostas similares por região envolvida na entrevista.

Um dado que chama atenção e vem mencionado na cartilha diz respeito à porcentagem de alunos que estudam a cultura africana no Ensino Médio: o número é baixíssimo, comparando com outras etapas. Outro fator importante encontrado na pesquisa está relacionado à verba recebida e que não é direcionada para ações que preconizam a Lei 10.639/03.

Importante ressaltar que dos 39% dos municípios que destinam recursos para cumprir as DCNs, boa parte não o faz de forma adequada ou plena, ou seja, com impulsionamento para que as escolas implementem e realizem ações frequentes – para que não aconteçam de forma esporádica ou apenas durante o mês ou semana do Dia da Consciência Negra (GELEDÉS, 2023, p. 41).

Além disso, há falta de conhecimento dentro das redes quanto à existência de regulação estatal sobre o tema, indicando que os entrevistados podem não ter clareza sobre essa normatização. Vale ressaltar que os entrevistados foram professores, gestores e pedagogos das instituições de ensino. No resultado divulgado pela cartilha Lei 10.639/03, quanto à atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, é possível observar que o Espírito Santo ficou entre uma das regiões que mais conhecem a Lei 10.639/03. É necessário trazer um questionamento, já que a entrevista aplicada aos professores do Ensino Fundamental em escolas da Serra e de Vitória/ES demonstrou o pouco conhecimento por parte dos educadores.

¹ É uma organização política de mulheres negras que tem por missão institucional a luta contra o racismo e o sexismo, a valorização e promoção das mulheres negras (<https://www.geledes.org.br/>)

É possível observar que o conhecimento da maioria dos professores é superficial, como podemos depreender a partir das falas dos nossos entrevistados. O educador número 06, por exemplo, afirmou que seu conhecimento é pequeno no tocante ao tema, uma vez que não teve a oportunidade de se aprofundar sobre a Lei 10.639/03. Interessante que a lei está em vigor há mais de 10 anos e o professor que já atua por longos anos ainda não conseguiu ler na integralidade o que ela dispõe. A única coisa que o ele sabe é que se trata de uma lei que torna obrigatório o ensino da história da África e cultura afro. Na mesma cantilena vão os entrevistados 9 e 13. Ambos relataram que conhecem a lei superficialmente, sabem do que ela trata, mas não os seus desdobramentos, dizendo que “pouco se fala dela no ambiente escolar”.

Na mesma proporção que existem professores com pouco conhecimento acerca da Lei 10.639/03, outros possuem respostas animadoras. O entrevistado 1, por exemplo, ressaltou que seu conhecimento sobre a lei é total e advém da época em que ainda era estudante do Ensino Médio, quando comemorou bastante a iniciativa. Para o entrevistado 2, essa “foi uma importante lei para deixar claro quem realmente construiu esse país, a cada dia as culturas e características do povo preto/negro devem ser declaradas, em um país tão preconceituoso quanto o nosso”. O entrevistado 11 disse: “É uma lei que torna obrigatório o ensino da África, a cultura africana e suas manifestações”.

Anos após a Lei nº 10.639/03 e sua regulamentação, é relevante e urgente discutir as relações étnico-raciais baseadas em currículos do Ensino Superior. Os pedagogos, profissionais que não apenas atuam na docência, mas também são desafiados na coordenação pedagógica e nas ações de gestão escolar, desempenham um papel estratégico no debate deste tema socialmente relevante. Isso é enfatizado devido ao seu envolvimento nos processos, práticas, estruturas e contextos de gestão educacional das escolas.

No entanto, os pedagogos por nós entrevistados destacaram a dificuldade que têm para avaliar a importância da lei e sua efetiva implementação na escola, conforme disseram os entrevistados 4, 6 e 12. Para o professor 07, a implementação da lei “está a quilômetros de distância de uma educação que visa uma cultura antirracista”. Em outras palavras, as falas dos pedagogos vão na contramão do estabelecido pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A função reguladora da Lei nº 10.639/03 implicou a criação de um conjunto de normas que repercutiram não apenas na Educação Básica, que é a finalidade a que se destina, mas também nas regulamentações que se dirigem ao Ensino Superior, mais especificamente para a formação de professores no que diz respeito à construção do currículo. O órgão regulador que cumpre esta função é a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), deliberada em 17 de junho de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento (BRASIL, 2004, p. 1).

Num cenário de respostas surpreendentes, o professor 14 defendeu o argumento de defasagem no cenário de ensino e a falta de colocação de teorias fundamentadas em relação à lei, quando afirmou que durante a graduação teve a oportunidade de fazer uma disciplina chamada “Educação das relações étnico-raciais”, que surgiu após a Lei 10.639/03. O educador destacou que se não tivesse na lei a obrigatoriedade de inclusão na grade curricular de ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira, ele não teria base nenhuma para trabalhar com as turmas do 8º ano sobre a diversidade étnica e histórico-cultural dos povos africanos e a sua importância para a cultura brasileira e mundial.

A partir de então o profissional relatou ter conseguido “pequena base” sobre o assunto, porém, tem total consciência de que a maioria dos professores com mais anos de magistério não teve a mesma oportunidade que ele. O entrevistado 2 destacou que há inúmeras falhas nos livros didáticos; o número 1 foi além e disse: “Os livros não estabelecem um conteúdo verdadeiramente emancipatório da história e cultura africana que ajude de forma séria e aprofundada nas discussões étnico-raciais na escola”; da mesma forma, o entrevistado 15 afirmou: “O livro didático aborda com superficialidade os temas a respeito do continente africano, o que em nada contribui para uma cultura antirracista”; o educador 3 falou sobre a abordagem dos livros didáticos em relação à lei: “O que eles abordam está longe de preparar para uma educação antirracista, pela maneira como o conteúdo é exposto”. De forma geral, todos os nossos entrevistados concordaram que os livros didáticos de Geografia adotados na escola em que trabalham não contemplam o que é preceituado pela Lei 10.639/03.

Similar a essa realidade que registramos no universo de nossa pesquisa foi o que os pesquisadores do Instituto da Mulher Negra encontraram ao questionarem os seus entrevistados sobre a inserção da lei nos livros didáticos. Como respostas percebeu-se que

“[...] a maioria dos profissionais das redes públicas de ensino afirmam não terem recebido suporte suficiente de outros entes e instituições para a implementação da Lei 10.639/03. Entre os que receberam, a Undime foi o principal apoio”. Além disso, ainda segundo os pesquisadores do instituto “[...] os materiais didáticos sobre a temática utilizados pelas escolas são, na maior parte das vezes, distribuídos via PNLD. Quase metade dos municípios menciona materiais produzidos ou trazidos pelos próprios professores” (GELEDÉS, 2023, p. 55).

Apesar do pouco conhecimento sobre a Lei 10.639/03, os professores tiveram opiniões semelhantes quanto ao conteúdo introduzido nos livros que eles utilizam na escola de atuação. O número 2 expôs que de fato não há representação da África em seus materiais didáticos, opinião compartilhada pelo professor 15, que ressaltou que o livro didático aborda com superficialidade os temas a respeito do continente africano, o que em nada contribui para a extinção de uma cultura antirracista. Também o número 1 reforçou esse pensamento e disse que os livros não estabelecem um conteúdo verdadeiramente emancipatório da história e cultura africana que ajude de forma séria e aprofundada nas discussões étnico-raciais na escola. Ao mesmo tempo, o entrevistado 7 destacou que a ausência de uma abordagem de questões da diversidade racial e étnica na educação tem o potencial de dissociar os alunos da capacidade de lidar com múltiplas sociedades, contribuindo assim para a perpetuação do preconceito nas diversificadas camadas sociais.

O professor número 4 foi muito pertinente ao esclarecer sua opinião sobre o afastamento da sociedade negra da sua história: “O livro que eu utilizo não está em conexão com a lei, e a exclusão dos aspectos históricos e culturais afro-brasileiros rouba dos alunos o conhecimento sobre uma parcela significativa da história do país e leva a uma visão incompleta e distorcida da sociedade”. O professor disse acreditar que o conteúdo presente no livro utilizado reforça uma sociedade racista, não demonstra aos alunos suas origens, nem mostra a África como potência na criação da cultura brasileira, expressa nas comidas típicas, na religião, na dança e na arquitetura. O entrevistado número 11 também trouxe aspectos psicológicos ao opinar sobre o material utilizado em sala de aula. Ele relatou que a falta de conteúdos relacionados com a diversidade racial e étnica pode levar à falta de representação, o que afetará negativamente a identidade e a autoestima dos estudantes afrodescendentes. É preciso destacar que o colonialismo permeia as relações sociais, molda e inverte estruturas arquitetônicas, opera através da linguagem com violência, classificação, hierarquia, subjugação, desumanização e erradicação.

Tomando essas inquietações, interessa perceber a colonialidade e suas reatualizações contemporâneas no âmbito do que podemos chamar de um capitalismo neoliberal marcado, cada vez mais, por violências, novas formas de apartheid, extermínios, por processos bio-necropolíticos (LIMA, 2018, p. 25).

O apagamento dos saberes dos povos colonizados, além do "branqueamento" das suas culturas e organizações de vida, levou à violência física e epistemológica do processo de colonização. O conceito de violência epistêmica é explorado para analisar como alguns discursos e narrativas hegemônicas perpetuam estereótipos, marginalizam as perspectivas africanas e contribuem para a desvalorização do conhecimento produzido no continente. A última pergunta feita aos entrevistados enfatizou a necessidade de descolonizar o pensamento acadêmico, defendendo uma abordagem mais inclusiva e equitativa na representação da história, da cultura e das contribuições intelectuais africanas.

Para isso, foi questionado aos docentes qual/quais ponto (s) deve (m) ser revisto (s), a fim de que haja uma melhor aplicação das diretrizes da Lei 10.639/03 no livro didático em análise. O professor 14 salientou que a visão ocidental e eurocêntrica do continente africano o desvaloriza, pautando apenas fome, miséria e subdesenvolvimento. A história do continente e dos povos africanos deve ser valorizada, pois é o que determinam as diretrizes da Lei 10.639/03, e assim todos possam conhecer a história da África e dos seus povos. A favor do profissional, o número 3 sublinhou: "Quanto ao conteúdo mesmo, não inferiorizar a África em relação aos demais continentes. Fazer uma abordagem mais completa e não apenas com o olhar do colonizador". Nesse contexto, Marcelino (2020) denomina:

O eurocentrismo, o predomínio – consensual e, por isso mesmo, já tornado invisível – dos padrões brancos, como se a 'branquitude' fosse o 'normal', o 'universal', o padrão pelo qual tudo é medido e contra o qual os 'outros' são representados. O predomínio das versões eurocênicas define desde os padrões de beleza até os lugares que devem ser ocupados por negros e brancos na história do Brasil [e na geografia de seu território] (MARCELINO, 2020, p. 11).

O entrevistado número 11 reforçou os pontos positivos. Enfatizou que o livro didático deveria incentivar o aluno a ter uma visão mais crítica sobre o assunto, principalmente no que diz respeito ao racismo, à desigualdade, à discriminação, de maneira a despertar no estudante o interesse em discutir esses temas, que são tão relevantes na sociedade. O número 6 reforçou que o assunto deve ser apresentado de forma detalhada, abordando como o continente foi explorado e o quanto isso prejudicou a imagem da África, invalidando toda a diversidade cultural africana.

Para reforçar tais especulações, o filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel trouxe importantes contribuições:

A principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência [...] O negro representa, como já foi dito, o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo (HEGEL apud MARCELINO, 2020, p. 46).

De forma assertiva, o entrevistado 13 trouxe uma importante contribuição associando o conhecimento aos grandes “mensageiros” que são os professores, e como visto acima, eles não tiveram a preparação adequada para abordagem do tema como pautado em lei. Primeiramente, é essencial proporcionar uma formação para os professores acerca do assunto, para que assim os educadores possam trabalhar esse conteúdo de forma diferenciada na sala de aula, com orientações sobre como abordar essa temática de modo mais completo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, é uma medida importante para promover a igualdade racial e combater o racismo estrutural no Brasil. No entanto, sua aplicação efetiva tem enfrentado desafios, que podem ser atribuídos a diversos fatores, como a jornada exaustiva de trabalho dos professores, a ausência de entendimento do que preceitua a lei e currículos defasados.

A pesquisa por nós desenvolvida busca analisar a visão dos professores de uma escola de 8º ano, em Viana/ES, sobre como a África é apresentada no livro didático adotado. Ademais, pretendemos acentuar o olhar para a aplicação da Lei 10.639/03 nos materiais utilizados por esses professores. A obra analisada foi o livro Geografia Espaço e Interação, de Marcelo Moraes, Paula Ângela Rama e Denise Pinesso, lançado em 2020, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e adotado nas escolas municipais de Viana/ES.

Buscamos averiguar como os conteúdos sobre o continente africano são abordados nessa obra e se atendem o que preceitua a Lei 10.639/03.

Particularmente, para as crianças do Brasil, o ensino de Geografia pode desempenhar um papel significativo na construção e transmissão de referências positivas ou negativas sobre o continente africano, mas verificamos que a forma como os conteúdos são apresentados, quase sempre, deprecia o povo daquele território.

De modo geral, o livro pesquisado traz contribuições da população do continente africano que não corroboram para a quebra de estereótipos negativos em relação à África, pois não há textos e imagens que remetam ao sentimento de pertencimento, de identificação para os alunos negros. E ainda, a obra apresenta uma linguagem eurocêntrica de mundo, aludindo a uma inferioridade africana e à superioridade europeia. Nesse sentido, existe disparidade na forma como o branco e o negro são retratados. Em outra colocação, é possível dizer que ainda prevalecem escórias de um continente escravizado, dando pouco ou insuficiente destaque para os avanços na economia, no desenvolvimento e na cultura, o que não atende o que preceitua a Lei 10.639/03.

Em suma, para que a Lei 10.639/03 seja efetivamente aplicada, é necessário um esforço conjunto de governantes, instituições educacionais, sociedade civil e demais interessados para superar desafios e garantir que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana seja uma realidade nas escolas do país. Isso inclui investimentos em capacitação de professores, produção de materiais didáticos complementares e adequados, revisão dos currículos escolares e promoção de uma educação inclusiva e antirracista, além de garantir apoio institucional e fiscalização adequada por parte das autoridades competentes. É preciso que os profissionais ultrapassem o contexto da sala de aula e do material fornecido pelo governo federal e busquem utilizar materiais complementares, como textos, vídeos, imagens sobre a história dos negros e sua representatividade e cultura.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha Campos de. Geografia escolar, cultura e diversidade: reflexões sobre a Lei 10.639/03. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, 2006, p. 197-217.

BRASIL. Ministério da Educação. (2003). **Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília/DF. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. (1996). **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília/DF. Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. (1985). **Decreto nº 91.145/85, de 15 de março de 1985**. Diário Oficial da União, Brasília/DF. Acesso em: 20 ago. 2022.

GELEDÉS. **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Além das pedras e das palavras: O que é racismo?**. São Paulo: Autêntica Editora, 2012, p. 75-90.

LIMA, Fátima. Bio-necropolítica: Diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, p. 20-33. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000400003. Acesso em: 28 jul. 2023.

MARCELINO, S.S da J. **Geografia da África: possibilidades para uma educação antirracista**. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/8774>. Acesso em: 4 set. 2022.

MARCELINO, S.S da J. **Por uma geografia decolonial: elementos para o ensino de África na educação básica**. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rvh/article/view/51345/27643>. Acesso em: 21 jul. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a África na escola brasileira? **Revista de estudos brasileiros**. São Paulo. 2015. Disponível em: www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdctJgSnNKJQ7dM-VGz. Acesso em: 13 dez. 2023.

SANT'ANNA, Marcia Contins; SANT'ANA, Luiz Carlos Contins. O Movimento Negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 4, n. 1, 1996, p. 209-220. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16670>. Acesso em: 13 dez. 2023.

SANTOS, Cesar Augusto Caldas; COSTA, Raphael Luiz Silva da. **Materiais didáticos à luz da Lei 10.639/03: por um ensinar e aprender uma Geografia antirracista**. Rio de Janeiro: Tamoios, 2011.

SANTOS, Emerson; SANTOS Renato dos. **Refletindo sobre a Lei 10.639: possibilidades e necessidades do ensino de Geografia a partir de um tensionamento do Movimento Negro**, 2009. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanza-delageografia>. Acesso em: 25 ago. 2022.

A IMPORTÂNCIA DA BIBLIOTECA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

THE IMPORTANCE OF THE LIBRARY IN TRAINING READERS

DOI: 10.29327/5477796.1-2

Alessandra dos Santos Freire da Hora¹
Alessandra Risperi²
Hevellin Ferreira Gomes³
Samira da Silva Matos⁴

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

3 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

4 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

A leitura de contos e livros de literatura consiste em uma prática muito comum nas escolas, desde as primeiras séries da educação infantil, visto que esse é classificado como um recurso importante para promover momentos de aprendizagem no ambiente escolar. É possível perceber que há uma grande responsabilidade atribuída ao professor da educação infantil como precursor na formação de leitores, fomentando desde a primeira infância, a partir do planejamento de momentos de aprendizagem que envolvam a literatura infantil e o espaço físico da biblioteca. Com base nessa perspectiva, esse artigo tem como objetivo geral verificar como o espaço da biblioteca na creche pode contribuir para a formação de leitores. Para tanto, estabeleceu-se como objetivos específicos compreender como os professores inserem a literatura infantil no planejamento das aulas; identificar o interesse na utilização do espaço da biblioteca durante as aulas e; conhecer a percepção dos docentes acerca das possibilidades e desafios da utilização da biblioteca como suporte didático. Como metodologia de pesquisa optou-se pela revisão.

Palavras-chave: Biblioteca. Educação Infantil. Formação de leitores. Literatura infantil.

ABSTRACT

Reading short stories and literature books is a very common practice in schools, starting in the early years of early childhood education, since it is classified as an important resource for promoting learning moments in the school environment. It is possible to see that there is a great responsibility attributed to the early childhood teacher as a precursor in the formation of readers, encouraging this from early childhood, based on the planning of learning moments that involve children's literature and the physical space of the library. Based on this perspective, this article has the general objective of verifying how the library space in daycare centers can contribute to the formation of readers. To this end, the specific objectives established were to understand how teachers include children's literature in lesson planning; to identify the interest in using the library space during classes; and to know the teachers' perception about the possibilities and challenges of using the library as a teaching support. The research methodology chosen was the review.

Keywords: Library. Early childhood education. Reader formation. Children's literature.

1. INTRODUÇÃO

A leitura de contos e livros de literatura consiste em uma prática muito comum nas escolas, desde as primeiras séries da educação infantil, visto que esse é classificado como um recurso importante para promover momentos de aprendizagem no ambiente escolar. Essas obras, que atualmente são produzidas para o público infantil e se fazem presentes nos Centros de Educação Infantil, muitas vezes são difundidas entre gerações, como no caso de muitos contos de fadas e histórias que são consideradas como clássicos da literatura infantil, atraindo a atenção de públicos variados.

Os contos de fadas surgiram por volta do século II a.C, e até hoje tem cativado crianças de todo o mundo, despertando um grande fascínio e transmitindo o conhecimento e valores culturais de geração para geração, por meio da tradição oral, além de contribuir no desenvolvimento subjetivo das crianças (LAJOLO, 1996).

Os primeiros contos não eram destinados às crianças, pois suas histórias continham conteúdos inadequados. Esses contos narravam o destino dos homens, eles eram contados por relatores que herdavam essa função de seu antepassado, sendo uma tradição de seu povo (LAJOLO, 1996).

Contudo, como explica Lajolo (1996), a partir da valorização da infância passou-se a despertar maior interesse em produzir obras voltadas a esse público, transmitindo informações, valores e ensinamentos por meio da literatura infantil. Nas escolas, o uso da literatura tem se tornado cada vez mais frequente, dada a importância da leitura para o desenvolvimento integral do educando. Neste contexto, as bibliotecas são consideradas auxiliares importantes no processo de ensino e aprendizagem.

A biblioteca representa, etimologicamente, um local onde são guardadas coleções de livros. Porém, mais do que esse simples significado, a biblioteca escolar tem grande influência sobre os alunos. Este consiste em um local de grandes possibilidades de aprendizagens, afinal quando os alunos visitam a biblioteca, o fazem em busca de novas descobertas, pesquisando materiais disponíveis no acervo ou escolher um exemplar para uma leitura recreativa. Durante esse processo, os alunos passam a desenvolver a capacidade de pesquisar, falar em público, explicar conteúdos de forma oral, ler imagens, interagir de forma autônoma, possibilitando, portanto, a construção de novos aprendizados através dos livros, dicionários, mapas, revistas em quadrinhos, jornais e todo tipo de gênero literário que o espaço possui. Aos poucos, o contato com a biblioteca favorece o gosto pela leitura e um consequente desenvolvimento progressivo na escrita e na fala.

É objetivo da biblioteca, servir diretamente às escolas ou instituições de ensino com o mesmo rigor das bibliotecas especializadas. Porém, sua finalidade é contribuir ativamente com a educação colocando à disposição dos professores, alunos e demais interessados, o material necessário para o enriquecimento do programa escolar, habilitando-os a utilizar os livros e desenvolver a capacidade de pesquisa, além de sustentar os programas de ensino (PERUCCHI, 1999, p. 80-81).

Nesse contexto, o ambiente da biblioteca precisa ser um local onde o aluno se sinta acolhido e bem recebido, bem como ser um local prazeroso, pois, dessa forma, sua contribuição para o desenvolvimento do discente será ainda mais visível e efetivo.

Observa-se que não é incomum perceber alunos dos ensinos fundamental e médio e, até mesmo adultos, que não demonstram prazer pela leitura e reafirmam a dificuldade que possuem em ler e interpretar textos diversos. Neste contexto, é possível destacar a importância de atrair a atenção dos alunos para os livros, estimulando a vontade e prazer em ler e incentivando-o, também, a falar sobre sua leitura, favorecendo, também, a capacidade de interpretação, argumentação, escrita e fala, a partir do reconto das histórias lidas, seja para a família ou para os colegas como proposta de atividade.

É fundamental – afora a luta para que se criem as condições ideais – que o professor se disponha a não abrir mão do trabalho com a leitura. Porque isso é possível, mesmo com um mínimo de recursos, desde que se tenha muita determinação (VILLARDI, 1999, p. 108).

Nesse caminho, é possível perceber que há uma grande responsabilidade atribuída ao professor da educação infantil como precursor na formação de leitores, fomentando desde a primeira infância. Assim, o professor tem a missão de acompanhar o educando à biblioteca e desenvolver metodologia que estimule a curiosidade e o desejo em absorver o máximo de proveito do momento ofertado.

Perucchi (1999) destaca a importância de uma boa estrutura e funcionamento, para que a biblioteca ofereça contribuições para o ensino escolar, especialmente “onde a repetência e a evasão escolar são predominantes nas escolas de baixa qualidade de ensino e não utilizam a biblioteca como suporte de ensino/aprendizagem”.

Para que os objetivos da educação possam ser atingidos, é necessário que os meios utilizados sejam compatíveis e eficazes. Portanto, entre os diversos recursos educativos encontra-se a biblioteca, considerada um recurso indispensável para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem e formação do educando/educador (PERUCCHI, 1999, p. 82).

Neste sentido, a utilização da biblioteca como recurso didático exige direcionamento e foco, bem como planejamento, para que estejam claros os objetivos pré-estabelecidos para o momento propiciado, determinando o que se deseja como resultado após tal proposta.

Com base nessa perspectiva, esse artigo tem como objetivo geral verificar como o espaço da biblioteca na creche pode contribuir para a formação de leitores. Para tanto, estabeleceu-se como objetivos específicos compreender como os professores inserem a literatura infantil no planejamento das aulas; identificar o interesse na utilização do espaço da biblioteca du-

rante as aulas e; conhecer a percepção dos docentes acerca das possibilidades e desafios da utilização da biblioteca como suporte didático.

Como metodologia de pesquisa optou-se pela revisão bibliográfica, tomando como palavras chaves de busca os descritores: educação infantil, literatura, formação de leitores, biblioteca. A busca foi realizada em indexadores e plataformas educacionais (SciELO, Google Acadêmico), bem como repositório de universidades e selecionados obras produzidas que estabeleçam relação com a temática proposta.

2. METODOLOGIA

A pesquisa teve por natureza uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa. A busca foi realizada a partir de um levantamento bibliográfico nas bases de dados de Universidades, sites oficiais e plataformas de busca como SciELO e Google Acadêmico.

Foram incluídos no estudo artigos científicos, cartilhas e revistas com publicações que apresentaram abordagens relevantes para o tema. Foram excluídos aqueles artigos que se repetiam nas bases de dados analisados, bem como, mediante leitura do resumo ou artigo completo, não estava condizente ao tema abordado.

Sobre a essa modalidade de pesquisa, Brito, Oliveira e Silva (2021, p. 8) salientam que:

a importância da pesquisa bibliográfica está relacionada ao fato de se buscar novas descobertas a partir de conhecimentos já elaborados e produzidos. Isso se dá ao passo que a pesquisa bibliográfica se coloca como impulsionadora do aprendizado, do amadurecimento, levando em conta em suas dimensões os avanços e as novas descobertas nas diferentes áreas do conhecimento.

Essa busca por novos conhecimentos, nos últimos tempos, tem contado com um grande aliado e facilitador do acesso de produções relevantes, que é a internet e as novas tecnologias. Estas permitem ao pesquisador ter acesso a um número elevado de obras digitalizadas e materiais acadêmicos disponibilizados em meio eletrônico em sites científicos e plataformas acadêmicas, tornando acessível um grande acervo de informações para a construção de novos conhecimentos.

Sobre isto, Brito, Oliveira e Silva (2021, p. 13) explicam que:

Neste sentido, a utilização das tecnologias tem sido uma grande aliada na contemporaneidade para quem se envereda pela pesquisa bibliográfica. Os bancos de dados tomaram uma dimensão vultuosa nas últimas décadas, principalmente a partir de 1997, tornando a pesquisa mais dinâmica e abrindo várias frentes interessantes para o pesquisador. É inegável que com o auxílio dessa nova ferramenta, a pesquisa bibliográfica incorporou em sua utilização possibilidades que antes se limitavam, em grande parte, aos materiais impressos, e em muitos casos, de difícil acesso.

Dessa forma, foi possível a construção de uma pesquisa mais sólida, considerando as perspectivas de outros autores que envolveram a temática abordada como objeto de estudo, possibilitando uma discussão com o olhar de vários estudiosos. Quanto à interpretação dos dados, esta foi realizada à luz da literatura científica disponível, reafirmando que os resultados encontrados atendiam aos objetivos propostos neste estudo.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1. Biblioteca e formação de leitores

Falar de biblioteca é estar falando em livros, em um aprendizado mais apurado, no que diz respeito à leitura e também à escrita e a fala. A biblioteca é um espaço que auxilia o processo de ensino e aprendizagem das crianças, oferecendo a possibilidade de serem realizadas várias atividades, como, por exemplo, o conto e reconto, um teatro de fantoche, a contação de histórias com o auxílio do avental ou tapete de histórias, produção de textos através de desenho e pintura e muitas outras atividades diversificadas, que atraem a atenção dos alunos para os livros, fazendo-os com que tenham vontade e prazer em ler, estimulando sempre o aluno a falar a contar a história, pois assim os ajudará, também, em sua boa dicção e boa pronúncia.

Muitas das nossas crianças só entram em contato com o livro infantil na escola. Assim, muitos nem sabem como lidar com este tipo de livro, pois só conhecem o livro didático e não aqueles que relatam aventuras, poesias e tudo aquilo que mexe com o imaginário da criança e que pode fazer sua vida mais feliz, levando-a a conhecer outras terras, a rir e chorar com um personagem, através da imaginação. Vendo desta forma, é possível compreender a necessidade de um espaço para que a criança esteja em contato direto com os livros.

É importante que esse local seja agradável e ofereça condições para a interação entre os sujeitos e para a apropriação de informações por parte dos leitores. Quanto maiores as oportunidades de diálogo, tanto melhores serão as trocas de experiências. Quanto maiores as oportunidades de leitura, maiores serão, também as possibilidades de ser formar leitores autônomos (PEREIRA, 2009, p. 45).

Assim, passamos a dar um novo sentido à sala de leitura, como um espaço incentivador, onde os alunos podem conhecer outras pessoas e interagir, aumentando seu conhecimento, com troca de ideias. Esse espaço passa a ser um lugar de interação e a leitura passa a ser um motivo para encontrar outras pessoas que também se interessam por estar em um ambiente de leitura. Mas, para entender a sala de leitura, faz-se necessário entender o que é a leitura.

Diante desse questionamento, Pereira (2009, p. 46) esclarece que “ler é levantar hipóteses, testá-las confirmá-las ou não, resgatar informações e experiências anteriores, associá-las às novas informações. Ler é também, debater, confrontar ideias agregar informações”.

3.2. Biblioteca na escola

A biblioteca, quando bem utilizada, é um recurso valioso na tarefa da formação do leitor dentro do ambiente escolar, considerando que trata-se de um espaço onde a leitura pode se efetivar sem a carga de cobrança que, em geral, vem associada ao trabalho do professor regente de turma. (VILLARDI, 1999).

A biblioteca escolar é uma instituição do sistema social que organiza materiais bibliográficos, audiovisuais e outros meios e os coloca à disposição de uma comunidade educacional. Constitui parte integral do sistema educacional e participa de seus objetivos, metas e fins. A biblioteca escolar é um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite o fomento da leitura e a formação de uma atitude científica; constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem, oralidade permanente; estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apoia os docentes em sua capacitação e lhes oferece a informação necessária para a tomada de decisões na aula (OEA, 1985, p. 22).

A biblioteca dispõe de algumas importantes funções, como:

- Função educativa: serve de suporte no desenvolvimento de atividades curriculares para a melhoria do ensino, funcionando como instrumento de formação do indivíduo;
- Função cultural e social: é um espaço em que os produtos da cultura (livros, jornais, revistas, gibis, mapas, etc.) são disponibilizados para comunidade escolar, ou até para a comunidade em geral, possibilitando o acesso à informação e a transmissão de conhecimento por meio da convivência entre pessoas de diferentes faixas etárias, raças, classes sociais e experiências;
- Função recreativa/educativa: permite que o usuário construa um novo conceito de biblioteca e passe a frequentá-la não apenas por obrigação, mas por lazer e prazer; estimulando o gosto pela leitura desde os primeiros anos escolares da criança, para assim crescerem pessoas letradas com boa pronúncia em meio social (STUMPF, 1987; OLIVEIRA, 1987apud HILLESHEIM; FACHIN, 1999, p. 69-70).

O contato com os livros e com a leitura auxilia no desenvolvimento cognitivo dos alunos, mesmo estes estando no Ensino Fundamental por isso é de grande importância que em toda instituição escolar tenha uma biblioteca, pois a mesma atua como uma excelente ferramenta para o desenvolvimento social, psicomotor, intelectual, emocional e como auxílio para o desenvolvimento das atividades e dos novos assuntos, possibilita a mais conhecimento, tem vocabulário melhor, e se expressa melhor.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

Na biblioteca escolar é necessário que sejam colocados à disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros, respeitados os seus portadores: livros, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas e outros jogos) almanaques, revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros. Além dos materiais impressos que se pode adquirir no mercado, também

aqueles que são produzidos pelos alunos - produtos dos mais variados projetos de estudo - podem compor o acervo da biblioteca escolar: coletânea, de contos, trava língua, piadas, brincadeiras e jogos infantis, livros de narrativos ficcionais, dossiês sobre assuntos específicos, diário de viagens, revistas, jornais etc (PCN 2000, p. 92).

Logo, os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam que é de grande importância que em uma biblioteca sejam disponibilizados todos os tipos de livros, desde um simples gibi e palavras-cruzadas até livros com leituras mais complexas. Nas escolas que trabalham com o Ensino Fundamental é necessário que tenham disponível livros das diversas disciplinas e, de preferência de autores diversificados (mesma disciplina) para que o aluno possa fazer um estudo mais apurado e a escola com a função fundamental de ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações.

Os livros são verdadeiros aliados para o aumento do vocabulário dos alunos, afinal quanto mais o ser humano ler mais enriquecido e extenso será seu vocabulário. Um ponto de fundamental importância é que nas bibliotecas escolares tenham dicionários e mapas para que os alunos possam estar consultando para retirar suas dúvidas.

Para tanto, a biblioteca no Ensino Fundamental é de suma importância, pois é a fase que o aluno precisa estar fazendo estudos e pesquisando e nada melhor que a biblioteca na própria escola, pois assim poderá contar com a presença do educador.

Assim, pode-se dizer que a sala de leitura para formação do leitor é um recurso importante na escola, pois é um ambiente destinado a leitura, onde não há imposições, mas, sim, o contato com o livro, de modo informal, tornando-se, assim, um espaço motivador e estimulante, havendo apenas o que prazeroso e agradável.

Villardi (1999) explica que, sob essa ótica, a importância da sala de leitura está condicionada à existência de um espaço o mais informal possível, onde o ato de ler esteja desatrelado de qualquer obrigatoriedade, onde se possa ir quando der vontade. Com isso, observa-se que a sala de leitura se diferencia muito da sala de aula e, por isso, não há avaliações, muito diferentes da sala de aula.

Analisando os direitos imprescindíveis do leitor, pode-se enumerar: o direito de não ler que é a criança estar na sala de leitura e simplesmente folhear o livro; o direito de pular as páginas e só olhar as figuras ou ler onde der vontade; o direito de não terminar o livro, isto é, ler quando quiser; o direito de reler, se gostou muito de um livro; o direito de ler em qualquer lugar, ou seja, ler em pé, sentado, na almofada e, até mesmo, deitado; o direito de ler uma frase e outra ali, é ler o que bem quiser; o direito de ler em voz alta, que representa o momento que a criança quiser se expressar de forma ampla e sonora; o direito de se e não ler não comentar não

falar. A sala de leitura dá todas essas possibilidades para o aluno e tudo isto que é feito, segundo Villardi (1999, p. 93), defendendo que “ser capaz de entrar numa sala, decidir o que quer ler e gostar da escolha que fez é sinal de uma autonomia”.

A autonomia também tem relação com as atividades, como ter atividades livres e atividades dirigidas. O que caracteriza as atividades livres é o fato de que o aluno pode escolher o que fazer durante aquele tempo, seja leitura ou não. Pretende-se que o desenvolvimento do trabalho, à proporção que o aluno torna-se capaz de descobrir o prazer de ler, a frequência com que se ofereçam atividades livres aumente, pois a finalidade básica da sala de leitura é que o aluno possa estar ali para ler, e esta meta deve ser incessantemente perseguida (VILLARDI, 1999).

Diante disso, a sala de leitura na escola contribui no despertar o gosto de leitura nas crianças. Contudo, cabe ao professor ter o cuidado de direcionar o aluno à leitura sem forçá-lo, sem obrigá-lo a ficar quieto para ler e, assim, o aluno por si só poderá descobrir coisas prazerosas de ser fazer e o professor, por sua vez, a incumbência de dar os alunos outras atividades que os levem a descobrir o prazer de ler.

Conforme explica Villardi (1999, p. 93), “por isso o professor da sala de leitura deve dispor de recursos e estar pronto para oferecer alternativas aos alunos que ainda não tenham criado vínculo efetivo com a leitura”. Mas para que a sala de leitura desperte o prazer de ler, depende de como é realizado o trabalho neste espaço e o responsável pelo direcionamento adequado é o professor.

Esse profissional precisa elaborar atividades incentivadoras, dar liberdade ao seu aluno e, com isso, teremos o aumento de crianças e jovens, que se dedicam a leitura (VILLARDI, 1999). É preciso planejar para os alunos atividades livres e dirigidas e elas devem ser mais intensas, até chegar ao ponto que só se faça atividades livres.

Diante dessa abordagem, é preciso ficar bem claro que a sala de leitura não é uma continuidade da sala de aula, mas, sim, outro ambiente onde não há avaliações e que a relevância está em gostar de estar naquele ambiente, sabendo aplicar as atividades. Mas, para que o aluno tenha um entendimento maior do que representa a sala de leitura, é preciso que ele vivencie atividades diferentes da sala de aula e participe de atividades de leitura, um novo modo de se apresentar, com a finalidade de unir o aluno ao livro de forma que se conquiste e ele seja conquistado pelo livro, sem obrigação, vendo que aquilo é bom e assim passe a serem feitas só atividades livres.

3.5. A literatura infantil

Hoje, a literatura infanto-juvenil ocupa uma significativa parcela do mercado de livros, mas nem sempre foi assim. Sabe-se que em seu início, apenas as crianças de classes mais favorecidas liam as obras clássicas da literatura, enquanto as de classe baixa que não sabiam ler ou

escrever e tinham acesso à literatura por meio das novelas de cavalaria de tradição oral. Vale ressaltar que toda a literatura conhecida hoje é de tradição oral e foi evoluindo com o advento da escrita e do papel (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007).

Um pouco mais tarde, ainda não havia uma preocupação com uma literatura voltada para o público infantil e o máximo que acontecia era adaptar histórias adultas para este público que era concebido como intelectualmente desprestigiado. No século XVIII surgiram, no mercado livreiro, as primeiras histórias escritas para o público infantil. Durante o Classicismo francês, também houveram algumas publicações que foram adaptadas e estão em nosso meio até os dias de hoje (ZILBERMAN E LAJOLO, 2007). É importante lembrar que o século XVIII foi marcado pela revolução industrial e pela consolidação da burguesia como classe social e, para tanto, precisou incentivar instituições sociais que trabalhavam em seu favor, que eram a família e a escola.

A manutenção de um estereótipo familiar, que se estabiliza através da divisão do trabalho entre seus membros (ao pai, cabendo a sustentação econômica, e à mãe, a gerência da vida doméstica privada), converte-se na finalidade existencial do indivíduo. Contudo, para legitimá-la ainda foi necessário promover, em primeiro lugar, o beneficiário maior desse esforço conjunto: a criança. A preservação da infância impõe-se enquanto valor e meta de vida; porém, como sua efetivação somente pode se dar no espaço restrito, mas eficiente, da família, esta canaliza um prestígio social até então inusitado. A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 16).

Como está exposto, foi a partir daí que a criança ganha importância na sociedade e, com isso, a literatura voltada para o público infantil também tem uma ascensão. Neste contexto, surgiu também outra instituição para subsidiar a política e a ideologia da Burguesia: a escola. Tendo sido facultativa e mesmo dispensável até o século XVIII, a escolarização converte-se aos poucos na atividade compulsória das crianças, bem como a frequência às salas de aula, seu destino natural (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007).

Entretanto, a escola incorpora ainda outros papéis, que contribuem para reforçar sua importância, tornando-a, a partir de então, imprescindível no quadro da vida social. E que, por força de dispositivos legais, ela passa a ser obrigatória para crianças de todos os segmentos da sociedade, e não apenas para as da burguesia. Ajuda, assim, a enxugar do mercado um contingente respeitável de operários mirins, ocupantes, nas fábricas, dos lugares dos adultos, isto é, dos desempregados que, na situação de prováveis subversivos ou criminosos, agitavam a ordem social sob o controle dos grupos no poder (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007, p. 16-17).

No Brasil, a literatura infantil começou a surgir somente em 1818, com a implantação da Imprensa Régia e a tradução e adaptação de obras europeias. Só se pode falar em literatura in-

fantil, de fato brasileira, durante a República Velha, com a publicação em 1905 de uma revista infantil chamada “O Tico-Tico”. Mais tarde, o país entra em processo de urbanização e modernização, a sociedade então precisa consumir alguns produtos culturais, a escola mais uma vez é privilegiada, pois é ali que os pais confiam a formação do filho (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007).

Não demorou muito para que também existisse a necessidade da criação de materiais didáticos para a população infantil e junto com isso vieram os livros de literatura infantil, que em um primeiro momento eram ainda traduções dos livros europeus, depois surgindo algumas produções próprias (nacionais), como “Contos Infantis” de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira e “Contos Pátrios”, de Olavo Bilac e Coelho Neto, dentre outros (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007).

Contudo, ainda havia reclamações sobre a falta de coerência dos livros infantis com a realidade brasileira e isso acontecia porque muito do que era escrito ainda seguia a linha de adaptações ou traduções das obras europeias, o que não agradava ao público.

Como já havia ocorrido na Europa, observou-se um projeto educativo e ideológico nos textos indicados para o público infantil e, mais uma vez, a escola era uma parceira neste processo. Dois livros despontaram na Europa, com a finalidade de demonstrar amor à pátria, respeito à família, aos mais velhos, dedicação aos mestres, à escola: “Cuore” de Edmand de Amices” e “Le Tour de La France por deux garçons” de G. Bruno, que ganharam adaptações brasileiras como em: “Através do Brasil” de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, “Por que me ufano de meu país” de Afonso Celso (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007).

Os livros, naturalmente, faziam menções à natureza, ao regionalismo, aos habitantes brasileiros e, assim, com o passar do tempo, foram aparecendo novos nomes na literatura infantil brasileira, como Monteiro Lobato, Cecília Meireles, Érico Veríssimo, Menotti Del Pichia, Graciliano Ramos, dentre outros.

De acordo com Jovino (2006), a figura do negro só apareceu na literatura infantil a partir do final da década de 20 e início da década de 30, no século XX. É decisivo lembrar que no contexto histórico em que as primeiras histórias com personagens negras foram publicadas, era de uma sociedade que havia saído de um longo período de escravidão. Como consequência disso, as histórias difundidas nessa época buscavam evidenciar a condição inferior do negro. Como já havia de se esperar, não havia nesta época histórias nas quais os povos negros, bem como seus conhecimentos, sua cultura, sua história, fossem retratados de uma forma positiva.

Normalmente as personagens negras não sabiam ler nem escrever, eram analfabetas e apenas repetiam o que ouviam, ou seja, não possuíam o conhecimento considerado erudito e eram representados de um modo estereotipado e depreciativo.

Contudo, foi a partir de 2003, com a promulgação da lei 10.639/03, que institui o ensino de história e cultura africana nas escolas de todos os níveis particulares ou públicas, que começou a haver publicações mais comprometidas com a temática africana e livros infantis, ressaltando a cultura africana e suas contribuições para o nosso país.

Mesmo no século XXI, era da informação, essa é uma realidade que se faz presente, não apenas em livros de literatura infantil, mas também em livros didáticos, seriados, novelas, filmes etc. Somente a partir de 1975 é que se encontra uma produção de literatura infantil um pouco mais comprometida com outra representação da vida social brasileira, ainda carregada de preconceitos, mas uma literatura mais próxima do modo de vida do povo brasileiro (JOVINO, 2006).

Com o passar do tempo, as tecnologias foram se aperfeiçoando, juntamente com a tipografia e a difusão do livro como mercadoria e, é nesse momento, que a escola desempenha sua atribuição, pois é por meio dela que a criança aprende a linguagem escrita e pode consumir literatura infantil. Inicia-se então o laço que une a literatura à escola (LAJOLO E ZILMERMAN, 2007).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira. Existem diversos fatores que influenciam o interesse pela leitura no ensino fundamental.

O educador e a escola devem criar condições para que os alfabetizados passassem a frequentar a biblioteca da escola onde pudessem ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer.

Todos possuem um referencial teórico que orienta o trabalho de alfabetizar e que vai sendo modificado à medida em que são incorporados novos conhecimentos e esse referencial por meio da interação com os colegas de trabalho, alunos em sala de aula e em cursos de formação e aperfeiçoamento. Por isso, pode-se afirmar que as práticas vão sendo alteradas em função dessas vivências e de novas compreensões sobre o que é como e por que alfabetizar.

Nesse processo, o medo de ser rotulado como “tradicional” tem levado o professor a mudar o seu foco de atenção: criando-se a ideia de que certos conteúdos e instrumentos devem ser abolidos. Mas é necessário ressaltar que o importante no aprender não é o método e, sim, o sentido que se dá a este, através de uma aprendizagem que mostre o uso social da linguagem.

As discussões em torno da alfabetização e do letramento não se configuram num modismo passageiro, mas, sim, em importantes temáticas a serem debatidas e articuladas no trabalho em sala de aula. O modo como o professor conduz o seu trabalho é crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e do escrever em diferentes situações sociais. Conduzir o trabalho de alfabetização na perspectiva de letramento, mais do que uma decisão individual, é uma opção política, uma vez que estamos inseridos num contexto social e cultural em que aprender a ler e escrever é mais do que o simples domínio da tecnologia.

São muitos os desafios a serem enfrentados no atual contexto educacional, em que muitos alunos passam pela escola sem encontrar condições efetivas de se tornarem leitores e produtores de texto competentes.

Desse fato, decorre a necessidade de haver um diálogo contínuo entre professores, pesquisadores e formadores de professores, na busca de modificar esse quadro. Defende-se, assim, a importância da formação continuada como espaço privilegiado desse diálogo, em que o estudo das especificidades e articulação dos processos de alfabetização e letramento seja aprofundado.

No mundo tão cheio de tecnologias em que se vive, onde todas as informações ou notícias, músicas, jogos, filmes, podem ser trocados por e-mails, cd's e dvd's o lugar do livro parece ter sido esquecido. Há muitos que pensam que o livro é coisa do passado, que na era da Internet, ele não tem muito sentido. Mas, quem conhece a importância da literatura na vida de uma pessoa, quem sabe o poder que tem uma história bem contada, quem sabe os benefícios que uma simples história pode proporcionar, com certeza haverá de dizer que não há tecnologia no mundo que substitua o prazer de tocar as páginas de um livro e encontrar nelas um mundo repleto de encantamento.

Se o professor acreditar que além de informar, instruir ou ensinar, o livro pode dar prazer, encontrará meios de mostrar isso à criança. E ela vai se interessar por ele, vai querer buscar no livro esta alegria e prazer. Tudo está em ter a chance de conhecer a grande magia que o livro proporciona. Enfim, a literatura é um amplo campo de estudos que exige do professor conhecimento para saber adequar os livros aos alunos, gerando um momento propício de prazer e estimulação para a leitura.

REFERÊNCIAS

HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade; FACHIN, Gleisy Regina Bories. Conhecer e ser uma biblioteca escolar no ensino-aprendizagem. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 4, n. 4, p. 64-79, 1999. Disponível em: Acesso em: 20 de abril 2023.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura Infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. (Org). **Literatura Afro-brasileira**. Salvador: Centro de estudos afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ceao-ufba/20170829041615/pdf_257.pdf> Acesso em 15 maio 2023.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira – História e Histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Modelo flexível para um sistema nacional de bibliotecas escolares**. Tradução de Walda de Andrade Antunes. Brasília: FEBAB, 1985.

PEREIRA, M. L. et al. A Contribuição do Lúdico no Processo Ensino-aprendizagem nas Séries Iniciais. **Revista Querubim** – Revista Eletrônica de Trabalhos Científicos nas Áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais, v. 9, n. 20, p. 33-39. 2009.

PERUCCHI, Valmira. **A importância da biblioteca nas escolas públicas municipais de Criciúma - Santa Catarina**. **Revista ACB**, v. 4, n. 4. Criciúma: 1999. Disponível em <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/341>> Acesso em 15 maio 2023

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2000.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro. Ed. LTDA, 1999.

COLABORAÇÃO INTERPROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS/ES: PERCEPÇÕES E DESAFIOS

INTERPROFESSIONAL COLLABORATION IN SPECIAL EDUCATION IN A MUNICIPAL SCHOOL
IN SÃO MATEUS/ES: PERCEPTIONS AND CHALLENGES

DOI: 10.29327/5477796.1-3

Ana Cristina França Souza¹
Katia Gonçalves Castor²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Com o objetivo de investigar e analisar a colaboração interprofissional entre os profissionais da educação em uma escola municipal de São Mateus/ES, com foco na inclusão de alunos especiais, este estudo adotou uma abordagem qualitativa para compreender as percepções, interações e desafios enfrentados por esses profissionais. A questão norteadora foi como promover a colaboração interprofissional entre os educadores envolvidos no atendimento a alunos especiais em escolas municipais, como a de São Mateus, ES, a fim de superar os desafios e facilitar a inclusão desses alunos de maneira eficiente. A investigação foi realizada em uma escola que atende alunos com deficiência no Ensino Fundamental II, envolvendo uma pedagoga, quatro professoras regentes, quatro professoras auxiliares e uma professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Os objetivos específicos foram: analisar a literatura sobre colaboração interprofissional e inclusão escolar, identificar as percepções dos profissionais sobre a colaboração no contexto da inclusão e avaliar os desafios enfrentados e a eficácia das estratégias colaborativas adotadas. A pesquisa revelou que, embora a maioria dos profissionais tenha especialização na área, ainda há necessidade de incentivo à formação continuada em níveis mais avançados, como o mestrado, para fortalecer a base teórica e prática e promover metodologias mais inovadoras e inclusivas. Como resultado, foi desenvolvido um e-book com base nas informações coletadas, abordando as áreas cruciais de colaboração interprofissional e inclusão em escolas municipais.

Palavras-chave: Colaboração interprofissional. Educação especial. Inclusão. Aprendizagem.

ABSTRACT

With the aim of investigating and analyzing interprofessional collaboration among education professionals at a municipal school in São Mateus/ES, focusing on the inclusion of special education students, this study adopted a qualitative approach to understand the perceptions, interactions, and challenges faced by these professionals. The guiding question was how to promote interprofessional collaboration among educators involved in supporting special education students in municipal schools, such as the one in São Mateus, ES, to overcome challenges and efficiently facilitate the inclusion of these students. The investigation was conducted at a school that serves students with disabilities in middle school (Fundamental II), involving one pedagogical coordinator, four lead teachers, four assistant teachers, and one Specialized Educational Support Teacher (PAEE). The specific objectives were to analyze the literature on interprofessional collaboration and school inclusion, identify the professionals' perceptions of collaboration in the context of inclusion, and evaluate the challenges faced and the effectiveness of the collaborative strategies adopted. The research revealed that, although most professionals are specialized in the field, there is still a need to encourage continued training at more advanced levels, such as a master's degree, to strengthen the theoretical and practical foundation and promote more innovative and inclusive methodologies. As a result, an e-book was developed based on the information collected, addressing key areas of interprofessional collaboration and inclusion in municipal schools.

Keywords: Interprofessional collaboration. Special education. Inclusion. Learning.

1. INTRODUÇÃO

A matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares é uma realidade que tem evoluído ao longo das últimas décadas, impulsionada por uma série de legislações e políticas voltadas para a inclusão educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146/2015) representam marcos significativos na história da educação, buscando oferecer oportunidades igualitárias de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades e capacidades.

O processo de inclusão, contudo, traz consigo desafios complexos que vão além da matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares. A necessidade de uma transição gradual e de práticas inclusivas desde a Educação Infantil é enfatizada por autores como Mendes (2016). Para ele, “embora o sucesso de programas inclusivos na Educação Infantil já tenha sido comprovado na literatura, no Brasil, estas práticas e consequentemente as pesquisas sobre o tema são escassas” (Mendes, 2012, p. 58). No entanto, é crucial reconhecer que muitos professores da sala regular carecem de formação e prática adequadas no que se refere ao atendimento a esse público diversificado.

A jornada desses alunos se estende desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), e, em cada etapa, surgem desafios que requerem adaptações e colaboração entre os profissionais da educação. A colaboração interprofissional entre o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor regente de sala torna-se essencial para o desenvolvimento pleno desses alunos, exigindo uma abordagem conjunta e adaptativa.

Muitas escolas já contam com Salas de Recursos Multifuncionais, onde é oferecido o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesses espaços, os estudantes são motivados por meio de atividades que utilizam recursos lúdicos e concretos, estimulando seu desenvolvimento e habilidades.

Apesar da ampla legislação de apoio à Educação Inclusiva, ainda persistem desafios. A falta de recursos didáticos adaptados, a falta de acessibilidade, a formação inadequada de professores, a carência de infraestrutura nas escolas e a falta de colaboração entre os profissionais são obstáculos que dificultam o processo de inclusão. No entanto, a inclusão visa a participação de todos os alunos, respeitando suas individualidades e necessidades, e, apesar das dificuldades, as possibilidades de ensino-aprendizagem se sobressaem.

Essas complexidades nos levam a um questionamento crucial: Como promover uma colaboração interprofissional entre os profissionais da educação envolvidos no atendimento a alunos especiais em escolas municipais, como a de São Mateus, ES, a fim de superar os desafios e facilitar a inclusão desses alunos de maneira eficiente?

Com o intuito de abordar esse desafio, estabelecemos um objetivo geral para esta pesquisa, que consiste em: Investigar e analisar a colaboração interprofissional entre os profissionais da educação em uma escola municipal específica de São Mateus/ES, visando aprimorar a inclusão de alunos especiais.

Conseqüentemente, definimos objetivos específicos, que direcionaram nossa pesquisa e aprofundaram nossa compreensão da questão: analisar a literatura relevante sobre colaboração interprofissional e inclusão escolar para embasar o trabalho; identificar as percepções dos profissionais da educação de uma escola municipal de São Mateus/ES, sobre a colaboração interprofissional no contexto da inclusão de alunos especiais; avaliar os principais desafios que os profissionais da escola de pesquisa enfrentam ao trabalhar juntos para promover a inclusão desses alunos, bem como a eficácia das estratégias de colaboração interprofissional atualmente em uso na escola; e elaborar um e-book desenvolvido com base nas informações coletadas durante a pesquisa, nas percepções dos profissionais da educação entrevistados e na revisão da literatura, abordando as áreas cruciais de colaboração interprofissional e inclusão de alunos especiais em escolas municipais.

Compreende-se que a visão inclusiva necessita de tempo e perseverança para ser incorporada e efetivamente implementada na sociedade. Essa transformação requer ação em diversas esferas, incluindo a política, a econômica, a social e a educacional.

No contexto da inclusão, o papel do professor é de suma importância. Ele deve ser capaz de acolher a diversidade, superando preconceitos em relação às minorias e estar preparado para se adaptar a novas situações que surgem dentro da sala de aula. Nesse sentido, o gestor escolar desempenha um papel fundamental ao buscar apoio de diferentes profissionais para promover palestras, cursos e outras atividades que possam enriquecer o trabalho docente, fornecendo aos educadores maior confiança nas ações a serem empreendidas (Lima; Barros, 2017).

A inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar é um tópico atual que requer a organização de diversas estratégias de trabalho, considerando as especificidades inerentes à condição humana e as barreiras que frequentemente se apresentam no ambiente escolar. Refletir sobre o significado real da inclusão é essencial, visto que se trata de um tema frequentemente polêmico do ponto de vista da prática educacional.

No entanto, apesar dos avanços na legislação, dos recursos disponíveis, das melhorias nas escolas e dos esforços dos professores, a formação e prática docente ainda não atingiram o nível ideal, sobretudo no que diz respeito aos docentes que atuam no Ensino Fundamental. Muitas vezes, a colaboração entre esses profissionais, incluindo os professores da sala de aula regular, os de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o pedagogo e o professor auxiliar ainda é insuficiente. Essa lacuna compromete o desenvolvimento dos alunos que se enquadram no público-alvo da Educação Especial em diversos aspectos curriculares.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS E LEGAIS

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que colabora com todas as outras, visando alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esses estudantes têm direito à inclusão e à aprendizagem. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em salas de recursos multifuncionais, contribui para a inclusão ao trabalhar de forma colaborativa com os professores.

A inclusão escolar é a adaptação do espaço, a acessibilidade, a sensibilidade do professor regente e demais funcionários da instituição para o atendimento às necessidades específicas, a busca por uma prática pedagógica direcionada a todos os alunos, mesmo que cada um aprenda a seu tempo e à sua maneira (Lima; Barros, 2017).

Para Sasaki (2016, p.169):

Uma sociedade inclusiva vai além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias.

O atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência, que é uma ferramenta que possibilita que ele tenha interação e atuação nas salas comuns do ensino regular com os demais alunos, pois garante o acesso aos recursos pedagógicos oferecidos pela escola, ainda não chega a todos que necessitam, apesar de ser um direito.

De acordo com os parágrafos abaixo mencionados da LDB 9394/96, os alunos com deficiência/transtornos e altas habilidades têm direito legal ao atendimento especializado em salas especializadas do espaço escolar ou por meio de serviços de atendimento especializado, a partir da educação infantil:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Mendes (2012, p. 68), apoiada por outros teóricos, sugere algumas alternativas para uma educação para todos, como: Mudar o paradigma escolar, tendo em vista que o normal é ser diferente e propõe mudanças significativas nos âmbitos: organizacionais, educacionais e pedagógicos.

No âmbito Organizacional, a escola poderia formar um grupo de apoio e suporte, como psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, psicopedagogos, com o intuito maior de atender às necessidades de formação de pessoal, à provisão de serviços centrados na região, na comunidade, na família e na escola e ao planejamento e avaliação contínuos das diretrizes políticas almejadas pela instituição escolar, mas, principalmente, como orientação e auxílio ao trabalho do professor regente.

Assim, para responder às necessidades educacionais de cada aluno, condição essencial na prática educacional inclusiva, há que se adequar os diferentes elementos curriculares, de forma a atender as peculiaridades de cada um e de todos os alunos. Há que se flexibilizar o ensino, através da adoção de estratégias diferenciadas e de um rigoroso planejamento adaptado às peculiaridades dos educandos, sempre considerando que o processo de ensino e de aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola.

Nesta perspectiva, é fundamental destacar os principais marcos legais da educação especial:

- 1948: A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), cita a eliminação de barreiras existentes, por outras vias, para que os alunos tenham acesso a tudo;
- 1971: A Lei 5692 menciona a “integração escolar” e institui “classes especiais” dentro das escolas regulares para atender crianças com necessidades especiais;
- 1990: A Declaração de Jomtien reafirma que a educação é um direito fundamental para todos;
- 1994: A Declaração de Salamanca, promovida pela UNESCO na Espanha, reforça a inclusão na escolarização regular, independentemente da situação social, cultural ou física da criança;
- 1988: A Constituição Federal Brasileira garante o direito à escolarização para todos e prioriza o atendimento aos alunos com necessidades especiais na rede regular;
- 1996: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Brasil incorpora os princípios da Declaração de Salamanca, estabelecendo a Educação Especial como parte da educação regular e criando o Atendimento Educacional Especializado (AEE); e
- 2008: A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva assegura o direito ao AEE em Salas de Recursos.

Nesse contexto, toda a legislação analisada enfatiza a importância de o professor regente combinar conhecimento teórico e prático para lidar com as diferenças em sala de aula. Isso se aplica não apenas aos alunos com necessidades especiais ou deficiência, mas também àqueles que enfrentam preconceitos, como afrodescendentes, indígenas e asiáticos. Além disso, a colaboração interprofissional se revela essencial para aprimorar o atendimento e o aprendizado desses alunos, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

3. METODOLOGIA

A pesquisa fundamentou-se na bibliografia pertinente ao tema e adotou uma abordagem exploratória e descritiva. A escolha da abordagem exploratória justifica-se pela necessidade de obter uma compreensão mais aprofundada sobre a colaboração interprofissional e a inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais do Ensino Fundamental II. Esse tipo de pesquisa é adequado quando se busca explorar, de forma detalhada, um fenômeno para o qual ainda não existem informações suficientemente estruturadas (Tonetto, Brust-Renck e Stein, apud Gil, 2009, p. 2).

O estudo de campo foi realizado em uma escola da rede municipal de São Mateus, ES, que oferece o Ensino Fundamental II e atende a alunos com deficiência, público-alvo da educação especial. O levantamento de dados ocorreu entre os dias 10 e 14 de julho de 2024 e contou com 10 participantes, todos maiores e capazes: 01 pedagoga, 04 professoras regentes de sala, 04 professoras auxiliares e a professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

Para a coleta de dados, foram elaborados quatro questionários distintos e personalizados, um para cada profissional participante, contendo 12 perguntas, das quais 10 eram de natureza objetiva, apresentando quatro opções de resposta, e 2 eram de natureza subjetiva, permitindo aos participantes compartilharem suas percepções e experiências com maior profundidade. Esses questionários foram cuidadosamente elaborados para obter informações detalhadas sobre as práticas colaborativas no contexto da inclusão escolar, além de explorar as percepções e os desafios enfrentados pelos profissionais envolvidos.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A primeira questão diz respeito à formação acadêmica dos entrevistados. Essa informação é essencial para compreender o perfil dos profissionais envolvidos e como suas qualificações influenciam a colaboração interprofissional no ambiente escolar (Quadro 1).

Quadro 1 - Formação acadêmica

Formação Acadêmica	Professor Regente	Professor Auxiliar	Professor PAEE	Pedagogo
Magistério				
Ensino Superior				
Ensino Superior com Especialização	x	x	x	x
Ensino Superior com Especialização e Mestrado	x			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 1 revela um alto nível de qualificação entre os profissionais da escola, indicando um compromisso com o aprimoramento contínuo e a busca por conhecimento especializado para enfrentar os desafios da inclusão escolar. A formação dos entrevistados está alinhada às

exigências de uma educação inclusiva de qualidade, destacando a importância da formação continuada. Saviani (2009) enfatiza que a qualificação docente é fundamental para a eficácia das práticas pedagógicas na educação inclusiva, pois a especialização e o desenvolvimento acadêmico ampliam a capacidade de adaptação às necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem equitativo e acessível.

A segunda pergunta (Quadro 2), refere-se ao tempo de serviço dos entrevistados, fornecendo dados essenciais para entender como a experiência acumulada pelos profissionais influencia a eficiência das práticas de colaboração interprofissional no contexto escolar.

Quadro 2 - Tempo de serviço

Tempo de serviço	Professor Regente	Professor Auxiliar	Professor PAEE	Pedagogo
0 a 5 anos	x	x		x
5 a 10 anos		x		
10 a 15 anos	x			
Acima de 15 anos	x		x	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro 2 mostra que entre os professores regentes, um possui mais de 15 anos de experiência, dois têm entre 10 a 15 anos, e um possui de 0 a 5 anos de atuação. Já no grupo dos professores auxiliares, dois têm de 0 a 5 anos de serviço, enquanto outros dois possuem de 10 a 15 anos. Quanto ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), observa-se que atua há mais de 15 anos na área, enquanto o pedagogo entrevistado possui entre 0 e 5 anos de experiência. Reforça-se a importância de programas de formação continuada para alinhamento da equipe como um todo.

Esses dados sugerem que a escola conta com uma equipe diversificada em termos de tempo de serviço, o que pode favorecer o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre profissionais mais experientes e aqueles em início de carreira. Segundo Libâneo (2012), a experiência acumulada pelos docentes é um fator determinante para a qualidade do ensino, especialmente em contextos de educação inclusiva. A prática educativa exige constante reflexão e adaptação, e os profissionais com mais tempo de serviço tendem a desenvolver maior flexibilidade e estratégias pedagógicas eficientes para lidar com as necessidades específicas dos alunos com deficiência.

O quadro 3 apresenta os dados referentes à formação dos entrevistados na área de Educação Especial. Esses dados foram fundamentais para compreender como os profissionais estão preparados para lidar com as especificidades do atendimento a alunos com deficiência e quais formações complementares foram realizadas para aprimorar suas práticas pedagógicas inclusivas. A análise desses dados permitiu identificar o nível de capacitação dos docentes em relação às demandas da educação inclusiva, além de apontar possíveis lacunas que possam ser preenchidas por meio de formação continuada.

Quadro 3 - Formação em Educação

Formação em Educação Especial	Professor Regente	Professor Auxiliar	Professor PAEE	Pedagogo
Sim, em cursos de Formação continuada	X	X	X	
Sim, Especialização em Educação Especial	X	X	X	
Estou cursando				
Não tenho nenhum curso na área				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro 3 revela que o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) possui especialização em Educação Especial, assim como dois professores regentes e um professor auxiliar. Os demais entrevistados indicaram ter participado apenas de cursos de formação continuada na área. Esses dados evidenciam que, embora alguns profissionais tenham uma formação mais aprofundada e especializada, ainda há uma predominância de capacitações pontuais através de cursos de curta duração, especialmente entre os auxiliares, alguns regentes e pedagogo.

De acordo com Mantoan (2015), a formação especializada é um dos pilares essenciais para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que oferece aos docentes ferramentas teóricas e práticas para atender às necessidades de alunos com deficiência de maneira adequada e eficiente. No entanto, o autor também ressalta que a formação continuada tem um papel essencial na atualização constante dos profissionais, permitindo que eles acompanhem as novas abordagens e metodologias voltadas à educação inclusiva.

A análise desses dados aponta para a necessidade de promover uma maior oferta de especializações para os profissionais que ainda não possuem essa formação, além de reforçar a importância de que os cursos de formação continuada sejam frequentes e ofereçam conteúdos que complementem as práticas inclusivas na escola.

O quadro 4 apresenta dados sobre a presença e tipos de deficiência nas turmas dos entrevistados, buscando entender a diversidade de necessidades educacionais especiais enfrentadas no ambiente escolar.

Quadro 4 - Tipo de deficiência

Tipo de deficiência	Professor Regente	Professor Auxiliar	Professor PAEE	Pedagogo
Deficiência Intelectual	X	X	X	X
Deficiência auditiva				X
Deficiência visual				
Deficiência física			X	X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro 4 apresenta um panorama sobre a diversidade de necessidades educacionais nas turmas. Todos os participantes informaram atender, predominantemente, alunos com deficiência intelectual, o que indica uma concentração em um tipo específico de deficiência dentro de suas práticas pedagógicas.

O atendimento a alunos com deficiência intelectual requer profissionais especializados, como o professor do PAEE e o pedagogo, para garantir suporte adequado. Dessen e Pimentel (2010) destacam que a atuação de uma equipe multidisciplinar e a colaboração entre áreas do conhecimento são essenciais para a efetividade da inclusão, promovendo um ambiente escolar mais justo e equitativo.

As questões que seguem (quadro 5) foram respondidas pelos entrevistados utilizando uma escala de avaliação que varia de 0 a 3. Nesta escala, 0 representa "não", 1 indica "muito pouco", 2 significa "pouco" e 3 é interpretado como "totalmente". Essa abordagem permitiu uma avaliação mais nuançada das percepções dos profissionais sobre diferentes aspectos relacionados à inclusão e à colaboração interprofissional.

Quadro 5 - Você tem conhecimento suficiente para atingir as necessidades educacionais de alunos com deficiência?

Escala de avaliação	Professor Regente	Professor Auxiliar	Professor PAEE	Pedagogo
0 - Não				
1 - Muito pouco	x			
2- Pouco	x	x		
3- Totalmente		x	x	x

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os professores regentes demonstraram, no quadro 6, uma avaliação que varia entre "muito pouco" e "pouco" conhecimento, indicando uma possível lacuna na formação ou na experiência prática relacionada à inclusão desses alunos. Essa situação pode limitar a capacidade desses profissionais de adaptar suas práticas pedagógicas às especificidades de cada estudante com deficiência, impactando negativamente a efetividade do ensino.

Em contrapartida, os professores auxiliares se posicionaram entre "pouco" e "totalmente" no que se refere ao conhecimento necessário para atender a essa população, sugerindo uma percepção mais otimista em relação às suas capacidades. Mais importante ainda, tanto o professor do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) quanto o pedagogo relataram ter "totalmente" conhecimento sobre as necessidades educacionais de alunos com deficiência. Essa formação especializada é fundamental, pois, como afirmam Mantoan (2015), os profissionais que atuam diretamente no AEE são fundamentais para a construção de um ambiente escolar inclusivo e de qualidade.

A inclusão efetiva depende de uma equipe bem preparada, com investimentos em formação continuada e capacitação para todos os profissionais da educação, promovendo colaboração entre educadores para atender às diversas necessidades dos alunos.

A questão que segue está relacionada aos conhecimentos que os entrevistados possuem e se eles se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência, sendo essencial para entendermos a autopercepção dos profissionais em relação à sua capacitação para atender ao público alvo da educação especial (Quadro 6).

Quadro 6 - Conhecimentos que possui, sente-se preparado para trabalhar com alunos com deficiência

Escala de avaliação	Professor Regente	Professor Auxiliar	Professor PAEE	Pedagogo
0 - Não				
1 - Muito pouco				
2 - Pouco	x	X		x
3 - Totalmente	x	X	X	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os resultados do Quadro 6 mostram que alguns professores se sentem totalmente preparados para atender alunos com deficiência, enquanto outros relatam ter pouco conhecimento, o que pode afetar a qualidade da inclusão.

A disparidade no preparo pode impactar a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. O professor do AEE demonstra confiança, mas a falta de preparo do pedagogo é preocupante.

Sasaki (2016) destaca que a formação continuada e o preparo dos educadores são essenciais para uma escola inclusiva. Por isso, a autoconfiança, aliada ao conhecimento sobre deficiências, é crucial para criar um ambiente de aprendizado eficiente e acolhedor, atendendo melhor às necessidades dos alunos.

A próxima questão versa sobre se os entrevistados se sentem capazes de resolver ou controlar os problemas de comportamento dos alunos com deficiência. Essa questão é fundamental para entender a autopercepção dos profissionais em relação à sua capacidade de gerenciar comportamentos desafiadores e de promover um ambiente de aprendizado positivo para todos os alunos (Quadro 7).

Quadro 7 – Sentem-se capazes de resolver ou controlar os problemas de comportamento dos alunos com deficiência

Escala de avaliação	Professor Regente	Professor Auxiliar	Professor PAEE	Pedagogo
0 - Não				
1 - Muito pouco	x			
2 - Pouco	x	x		x
3- Totalmente		x	x	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro 7 revela insegurança entre alguns professores regentes sobre a gestão de comportamentos de alunos com deficiência, com dois sentindo-se "muito pouco" e dois "pouco" capazes de controlá-los. Em contraste, professores auxiliares, o PAEE e o pedagogo demonstram maior autoconfiança, afirmando controlar esses problemas "totalmente". Essa confiança é crucial para promover um ambiente inclusivo e lidar com comportamentos desafiadores.

De acordo com Lima (2019), a gestão do comportamento em sala de aula é um aspecto fundamental para a inclusão escolar, haja vista que é essencial o desenvolvimento de competências específicas para lidar com as dificuldades de comportamento, uma vez que esses desafios podem comprometer a dinâmica da sala de aula e a aprendizagem dos alunos.

A próxima questão aborda se a escola onde os entrevistados trabalham oferece todos os serviços de suporte suficientes para que eles possam ensinar alunos com deficiência, incluindo serviços como médico, psicólogo, fonoaudiólogo e auxiliares, e é importante para entender a infraestrutura de suporte disponível na escola e como esta pode impactar a capacidade dos profissionais de atenderem adequadamente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência (Quadro 8).

Quadro 8 - A escola que trabalha oferece todos os serviços de suporte suficientes para que você ensine alunos com deficiência (médico, psicólogo, fonoaudiólogo, auxiliares)

Escala de avaliação	Professor Regente	Professor Auxiliar	Professor PAEE	Pedagogo
0 - Não				
1 - Muito pouco	x			
2- Pouco	x	x		x
3- Totalmente		x	x	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Neste quadro, revela-se uma divergência significativa nas percepções dos participantes. Alguns entrevistados relataram que a disponibilidade desses serviços é "muito pouco", enquanto outros afirmaram que é "pouco". Essa variabilidade indica uma falta de uniformidade na estrutura de suporte oferecida pela escola, o que pode impactar diretamente a eficácia do ensino inclusivo.

A falta de profissionais especializados compromete a inclusão e a qualidade da educação para alunos com deficiência. Kassar e Mantoan (2018) destacam a importância de uma equipe multidisciplinar, que oferece suporte emocional, social e acadêmico, além de orientar os professores em práticas pedagógicas mais eficazes.

No quadro 09, apresenta-se os dados coletados na pergunta que diz respeito às instalações da escola em que os entrevistados trabalham, especificamente se elas são adaptadas para receber alunos com deficiência.

Quadro 9 - Instalações adequadas para alunos com deficiência

Escala de avaliação	Professor Regente	Professor Auxiliar	Professor PAEE	Pedagogo
0 - Não				
1 - Muito pouco				
2 - Pouco	x	x	x	x
3 - Totalmente	x	x		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 09 mostra que a maioria dos entrevistados avalia a acessibilidade da escola como "pouca", indicando a existência de barreiras físicas que podem dificultar a inclusão dos alunos com deficiência. Essa limitação pode impactar negativamente o aprendizado e a participação desses estudantes nas atividades escolares, comprometendo seu desenvolvimento pleno.

Por outro lado, alguns entrevistados consideram que a escola está "totalmente" preparada para receber esses alunos, sugerindo esforços positivos em certos contextos. Mantoan (2015) reforça que a acessibilidade é essencial para uma educação inclusiva, promovendo a valorização das diferenças e assegurando oportunidades equitativas para todos os alunos.

A última questão objetiva (Quadro 10) questiona se a escola oferece os materiais necessários para planejar as aulas e trabalhar com os alunos com deficiência. Essa questão é essencial para avaliar a disponibilidade de recursos pedagógicos e didáticos que são fundamentais para a implementação de práticas inclusivas eficientes.

Quadro 10 - Materiais adequados

Escala de avaliação	Professor Regente	Professor Auxiliar	Professor PAEE	Pedagogo
0 - Não				
1 - Muito pouco				
2 - Pouco	x	x	x	x
3 - Totalmente				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 10 mostra que todos os entrevistados relataram a falta de materiais adequados para planejar aulas e atender alunos com deficiência, o que prejudica a qualidade do ensino inclusivo. A ausência de recursos pedagógicos apropriados compromete a eficácia das práticas inclusivas, essenciais para o desenvolvimento dos estudantes. Segundo Silva (2017), a oferta de materiais didáticos diversificados e adaptados é crucial para o ensino de alunos com deficiência. Investir nesses recursos melhora a prática pedagógica e demonstra o compromisso da escola com a inclusão e a valorização da diversidade.

Os próximos dois questionamentos consistiram em respostas abertas, onde cada professor teve a oportunidade de compartilhar suas impressões. O primeiro questionamento abordou se existe uma articulação entre o professor regente e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para discutir as ações que serão desenvolvidas com os alunos com deficiência. Essa questão foi fundamental para entendermos a colaboração entre os profissionais da educação e como essa interação pode influenciar positivamente o processo de inclusão na escola.

Todos os entrevistados responderam afirmativamente à questão sobre a articulação entre o professor regente e o professor do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) para discutir as ações a serem desenvolvidas com os alunos com deficiência. As respostas indicaram que essa colaboração é realizada por meio de ações conjuntas nos planejamentos, envolvendo também o pedagogo. Essa prática de articulação destaca a importância do trabalho em equipe na elaboração de estratégias que atendam às necessidades específicas dos alunos, contribuindo para um ambiente mais inclusivo e favorável ao aprendizado.

Segundo Mantoan (2015), o planejamento colaborativo não apenas favorece a troca de experiências e conhecimentos entre os profissionais, mas também possibilita a construção de um currículo que respeite e valorize a diversidade presente na sala de aula. A autora destaca que essa colaboração é vital para desenvolver práticas pedagógicas que realmente considerem as particularidades de cada aluno, permitindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Um planejamento que envolve a participação de diferentes profissionais promove a responsabilidade na educação, fortalecendo o compromisso coletivo com a inclusão. Entende-se que é somente por meio dessa parceria que se podem traçar ações mais integradas e contextualizadas, garantindo que cada aluno receba o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento.

A última questão feita aos entrevistados abordou o conceito de Trabalho Colaborativo Interprofissional, buscando compreender como eles definem essa prática e se já tiveram contato com ela, além de onde e como isso ocorreu. Essa questão é fundamental para avaliar o entendimento dos profissionais sobre a colaboração entre diferentes áreas da educação e sua importância para a inclusão escolar. Vejamos as respostas no quadro 12.

Quadro 12 – Questões abertas

1. Ele é baseado na interação e comunicação entre os profissionais de diferentes áreas. Sim na escola que trabalho. (Professor regente 1)
2. A cooperação entre profissionais de diferentes áreas que integram suas habilidades e conhecimentos para resolver problemas complexos. Ele se baseia na comunicação constante, respeito mútuo e na interdependência das competências de cada membro da equipe, resultando em soluções mais eficientes e adaptadas às necessidades específicas de cada situação, como na saúde ou na educação. O trabalho colaborativo permite que as decisões sejam mais completas e focadas no bem-estar dos envolvidos. Sim, roda de conversa com os professores na escola. (Professor regente 2)

3. Trabalho colaborativo é desenvolvido quando o professor especializado do AEE, trabalha em parceria com o educador de sala de aula comum, quando esse profissional achar necessário, ele flexibiliza as atividades para o aluno público – alvo. (Professor regente 3)
4. Refere-se à prática de profissionais de diferentes áreas trabalharem juntos de forma integrada e cooperativa para atingir objetivos comuns, especialmente em contextos como saúde, educação e serviços sociais. Sim, planejamentos nas escolas. (Professor auxiliar 1)
5. Trabalho colaborativo interprofissional, é quando o professor do ensino comum, juntamente com o professor especializado (professor da sala de recursos) se unem e montam uma estratégia pedagógica para desenvolver uma atividade flexibilizada para o aluno público-alvo da educação especial. (Professor auxiliar 2)
6. É a interação de estratégias entre o professor da sala comum e o professor especialista, se unem para traçar metas pedagógicas a serem alcançadas pelos alunos com deficiência. (Professor auxiliar 3)
7. Vejo o trabalho colaborativo de grande importância como mais uma ferramenta onde contribui para o aprendizado do aluno com deficiência, sendo um trabalho em equipe. (Professor PAEE)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Baseando-se nas respostas obtidas, a maioria dos entrevistados demonstrou conhecimento sobre o Trabalho Colaborativo Interprofissional. No entanto, o pedagogo relatou nunca ter ouvido falar sobre o tema, e dois entrevistados não responderam à questão. Essa variação nas percepções sugere que, embora haja uma compreensão geral sobre a colaboração interprofissional, ainda existem lacunas de conhecimento que precisam ser abordadas, especialmente considerando a relevância dessa prática para a educação inclusiva.

A importância do Trabalho Colaborativo Interprofissional é amplamente reconhecida por autores como Mendes e Mantoan (2015), que enfatizam que essa abordagem permite a troca de saberes entre profissionais de diferentes áreas, enriquecendo o processo educativo. Segundo os autores, a colaboração não apenas promove a construção de um conhecimento mais amplo, mas também fortalece as relações interpessoais e o trabalho em equipe, o que é essencial para atender às necessidades diversificadas dos alunos com deficiência.

A colaboração interprofissional pode resultar em práticas pedagógicas mais integradas e contextualizadas, criando um ambiente onde todos os profissionais se sintam valorizados e engajados no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, investir na formação e conscientização sobre o Trabalho Colaborativo Interprofissional é fundamental para garantir que a inclusão escolar seja efetiva e que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Esta análise explora a colaboração interprofissional no contexto da educação inclusiva, com foco nos desafios e soluções encontrados no trabalho conjunto entre diversos profissionais da educação. A partir das percepções dos participantes, são analisadas suas formações, as deficiências presentes nas turmas, e as principais dificuldades enfrentadas. Também são apresentadas recomendações para fortalecer a articulação entre os profissionais e promover práticas inclusivas mais eficientes.

Além disso, o trabalho colaborativo promove um ambiente mais inclusivo e acolhedor, onde cada profissional pode oferecer sua expertise para personalizar o ensino de acordo com as particularidades de cada estudante. Esse esforço conjunto fortalece a capacidade da escola de responder às demandas da diversidade, melhorando tanto a qualidade do ensino quanto o bem-estar dos alunos, favorecendo sua integração e participação ativa na comunidade escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que, embora a maioria dos profissionais tenha especialização, há espaço para incentivar a formação avançada, como o mestrado, que oferece uma base teórica e prática mais sólida, promovendo a adoção de metodologias inovadoras e inclusivas.

Além disso, destaca-se a necessidade de ampliar a oferta de especializações para os profissionais sem essa qualificação e de garantir que os cursos de formação continuada sejam regulares, abordando práticas inclusivas. A pesquisa evidencia que a inclusão efetiva depende de uma equipe bem preparada, capaz de atender às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos. É essencial que a escola promova capacitações constantes para reduzir as lacunas de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica voltada à inclusão.

Outro ponto importante revelado é o desenvolvimento de competências específicas para lidar com dificuldades comportamentais, que podem prejudicar o ambiente da sala de aula e o aprendizado. A presença de uma equipe multidisciplinar é crucial para o sucesso da inclusão escolar, oferecendo suporte não apenas acadêmico, mas também social e emocional, e auxiliando os professores na criação de práticas pedagógicas mais eficazes.

Assim, a presença de profissionais especializados é indispensável para garantir que a escola seja um espaço onde todos os alunos, independentemente de suas condições, possam aproveitar plenamente as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. A colaboração entre os diferentes atores da escola é vital para criar práticas pedagógicas que atendam às particularidades de cada aluno, assegurando o acesso a uma educação inclusiva e de qualidade.

A pesquisa alcançou seus objetivos ao investigar a colaboração entre os profissionais da educação em uma escola municipal de São Mateus/ES, oferecendo insights sobre como aprimorar essa articulação para favorecer a inclusão de alunos especiais. No entanto, é crucial reconhecer as limitações do estudo, que foi realizado em apenas uma instituição, restringindo a generalização dos achados para outras realidades educacionais. Além disso, a análise se concentrou nas percepções dos profissionais, sem abordar de maneira mais aprofundada as perspectivas dos alunos e suas famílias. Assim, este estudo não se encerra aqui, mas abre caminhos para novas investigações que ampliem o entendimento sobre a colaboração interprofissional e a inclusão escolar em contextos diversos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 10 fev. de 2023.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. **Direito à Educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília, 2008.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **sobre Princípios, Política e Práticas em Educação**. Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- DESSEN, M. A., & PIMENTEL, L. L. **Educação Inclusiva**: Teoria e Prática. São Paulo: Pearson, 2010.
- KASSAR, Renata; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão**: Teoria e Prática. São Paulo: Editora Moderna, 2018.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, Maria de Fátima. **Gestão do Comportamento na Educação Inclusiva**: Teoria e Prática. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.
- LIMA, Núzia Roberta. BARROS, Antônio José de Sousa Sampaio. **Procedimentos de intervenção nas práticas educativas inclusivas**: desafios do professor. Universidade Federal Rural do Semi-Árido Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/includere>. Acesso em 12 de fev. 2023.
- MANTOAN, M.T.E. Abrindo as Escolas Às Diferenças. In: MANTOAN, M.T.E. (org.) **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Moderna, 2015. (Educação em pauta – Escola & Democracia).
- MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (orgs). **Escola inclusiva**. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2012.
- MENDES, E. et al.; MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva**: Desafios e Possibilidades. São Paulo: Summus, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 40ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, Mauricio. **Educação Inclusiva:** Materiais e Práticas Pedagógicas. São Paulo: Editora Moderna, 2017.

O CAMINHO PARA UM FUTURO SUSTENTÁVEL E CONSCIENTE

THE PATH TO A SUSTAINABLE AND CONSCIOUS FUTURE

DOI: 10.29327/5477796.1-4

Eliene Conceição de Jesus¹
Ivanildes Caires Moreira Estevo²
Matheus Pignaton Nascimento³
Natália de Souza Merence⁴
Renata Monteiro Pedro⁵

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

3 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

4 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

5 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O presente artigo tem como problemática a investigação das condições de oferta do saneamento básico em determinadas localidades do município de Conceição da Barra/ES. O objetivo principal é analisar a qualidade do serviço de saneamento nesses locais, identificar ações realizadas para solucionar os problemas, e compreender as consequências da falta de oferta desse serviço. Para isso, foram utilizados métodos como levantamento de dados, leitura e pesquisa bibliográfica, além de informações obtidas junto à Secretaria de Infraestrutura e Serviços Urbanos do município. A pesquisa incluiu também um estudo da legislação e políticas públicas sobre saneamento no Brasil e artigos acadêmicos sobre saneamento e sustentabilidade. Para a coleta de dados, foram realizadas visitas de campo às localidades selecionadas, onde se observou diretamente as condições dos serviços de saneamento, como abastecimento de água, coleta e tratamento de esgoto, e manejo de resíduos sólidos. Com essa pesquisa, ficou evidente que o município necessita de iniciativas específicas e organizadas discerníveis que possam ser interpretadas como esforços intersetoriais para aumentar a eficácia da gestão dos serviços de saneamento básico.

Palavras-chave: sustentabilidade, saneamento, consequências.

ABSTRACT

This article investigates the conditions of basic sanitation provision in certain locations in the municipality of Conceição da Barra/ES. The main objective is to analyze the quality of sanitation services in these locations, identify actions taken to solve the problems, and understand the consequences of the lack of provision of this service. To this end, methods such as data collection, reading and bibliographic research were used, in addition to information obtained from the Infrastructure and Urban Services Secretariat of the municipality. The research also included a study of legislation and public policies on sanitation in Brazil and academic articles on sanitation and sustainability. To collect data, field visits were made to the selected locations, where the conditions of sanitation services, such as water supply, sewage collection and treatment, and solid waste management, were directly observed. Through this research, it became clear that the municipality needs specific and organized initiatives that can be discerned and interpreted as intersectoral efforts to increase the effectiveness of the management of basic sanitation services.

Keywords: sustainability, sanitation, consequences.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a demanda por água em diversas atividades humanas, incluindo processos de produção e consumo, tem aumentado constantemente. No entanto, a disponibilidade de água potável ou de água adequada para estes fins não registou um aumento correspondente.

É indiscutível a importância da água para sobrevivência da vida na Terra. A água é um elemento essencial para a realização de diversas atividades antrópicas, tais como: a produção de alimentos, de energia, de bens de consumo, de transporte e de lazer, assim como para a manutenção e o equilíbrio ambiental dos ecossistemas terrestres. Neste sentido, a água implica diretamente na sobrevivência da espécie humana, na conservação e no equilíbrio da biodiversidade e das relações de dependência entre seres vivos e ambientes naturais (Bacci, Pataca, 2008).

Investir em saneamento e tratamento de esgoto sanitário é um método viável para proteger e manter a qualidade da água. Isto pode ser conseguido através da utilização de estações de tratamento de águas residuais, que imitam eficazmente o processo natural de autopurificação dos cursos de água num espaço de tempo e área menores. A água tratada e valorizada por essas instalações pode ser utilizada para diversos fins, como: irrigação de campos de esportes, praças etc.; usos paisagísticos; descarga de toaletes; combate a incêndios; lavagem de automóveis; limpeza de ruas; usos na construção (Prosab, 2006). Estas alternativas não só ajudam a diminuir o consumo de água potável para estes fins, mas também têm efeitos positivos na saúde e no ambiente. (Toneto Junior, 2004).

Hoje, a indústria tem recebido mais atenção do governo e muitos recursos precisam ser investidos. No entanto, para além de proporcionarem os benefícios esperados em termos de melhoria da qualidade da água e dos índices de saúde pública, estes investimentos devem também cumprir padrões mínimos de qualidade estabelecidos pela legislação específica do setor para garantir a sustentabilidade.

A regulamentação do setor de saneamento nos últimos tempos tem sido regida principalmente por duas leis principais: a Lei 11.445/2007, que define as normas nacionais para o saneamento básico, e a Lei 9.433/1997, que diz respeito à Política Nacional de Recursos Hídricos (PNRH). Embora estas leis incluam certas disposições que garantem a sustentabilidade dos investimentos em saneamento, Souza, Freitas e Moraes (2007) argumentam que ainda existe uma ênfase predominante em medidas preventivas e uma falta de clareza na própria legislação. Isto é ainda agravado pela presença de omissões discursivas e perspectivas conflitantes dentro do mesmo quadro jurídico.

Desta forma, o presente trabalho traz como problemática a seguinte questão: Quais as condições de oferta do saneamento básico em determinadas localidades do município de Conceição da Barra/ES?

Buscando responder a problemática pretendeu-se, por meio de uma pesquisa descritiva, analisar as condições de oferta do saneamento básico em determinadas localidades do município de Conceição da Barra/ES, observando qual a qualidade do serviço ofertado nesses locais, identificando quais ações tem sido realizadas para solucionar os problemas de saneamento, bem como compreender quais as consequências da não oferta do serviço.

Analisar as condições de oferta do saneamento básico em determinadas localidades do município é uma tarefa essencial para garantir a saúde pública e a qualidade de vida da população. O saneamento básico abrange o abastecimento de água potável, a coleta e tratamento de esgoto, a gestão de resíduos sólidos e o controle de pragas. Quando esses serviços são deficientes, a população fica exposta a diversas doenças, como diarreias, febre tifoide e hepatite A, além de problemas ambientais como a contaminação de rios e solos.

Além dos aspectos de saúde, a análise das condições de saneamento básico é crucial para o desenvolvimento econômico e social das localidades. A falta de infraestrutura adequada pode afetar negativamente a produtividade e a educação, uma vez que crianças e trabalhadores adoecem com mais frequência. Investir em saneamento é, portanto, uma forma de promover a igualdade social, proporcionando a todos, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica, o acesso a serviços fundamentais para uma vida digna.

2. POLÍTICA NACIONAL DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE E A QUALIDADE DA ÁGUA PARA O CONSUMO HUMANO

A água é um produto indispensável para a manutenção da vida no planeta e tem atraído a atenção de grande parte dos departamentos, levando-os a desenvolver modelos de uso e gestão da água que possam coordenar a demanda crescente referente a carência no produto almejado e como produto, a água fornecida à população é o resultado de um processo de tratamento que se adapta ao que se encontra na natureza a um determinado grau de potabilidade para torná-la segura para a saúde.

Bem sabe-se que o saneamento básico, um direito humano fundamental segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) (2010), envolve controlar fatores oriundos do meio físico humano e que podem produzir efeitos em sua saúde, conforme conceito da Organização Mundial de Saúde (OMS) (bem-estar físico, mental e social). Trata-se de uma definição ampla, que pode ser restringida a ações de saneamento de alimentos, habitações e local de trabalho, higiene industrial e medidas para redução da poluição sonora e atmosférica. Conforme a Política Nacional de Saneamento Básico (IBGE, 2017, p. 07), as quatro esferas do saneamento básico caracterizam-se por,

Abastecimento de água potável, da captação até a distribuição. Esgotamento sanitário, estabelecido pelos serviços de coleta, condução, tratamento dos rejeitos, acondicionamento adequado e lançamento no meio ambiente. A limpeza urbana e gestão dos resíduos sólidos, realizadas no sistema

de coleta dos resíduos, transporte e transbordo adequados, tratamento e disposição final. Por fim, o conjunto de drenagem e gestão de águas pluviais, formada pelo recebimento da água da chuva, transporte, tratamento e disposição final.

A partir destas visões, tem-se incluído na definição de saneamento básico o abastecimento de água (fornecimento de água potável às populações), o esgotamento sanitário (coleta e tratamento de esgoto, respeitando-se o meio ambiente), a limpeza pública (manejo de resíduos sólidos domésticos), a drenagem pluvial e o controle de vetores de doenças transmissíveis (HELLER, 1998). Dentre estes aspectos, destacam-se o abastecimento de água e o esgotamento sanitário como fundamentais na promoção da saúde, associados ao manejo de resíduos urbanos.

Como recurso natural e essencial, a água está associada às características da evolução e desenvolvimento da sociedade, estendendo-se a evolução de valores culturais da humanidade. As questões relacionadas a disponibilidade hídrica mundial tiveram maior relevância e destaque no final do século XXI e têm sido colocadas como pauta de grande relevância e enfoque nacional e internacional, relatórios e ações como de garantir a quantidade, qualidade, bem como o uso sustentável.

A Declaração dos Direitos da Água, que foi redigida pela Organização das Nações Unidas, ressalta a preservação dos recursos naturais e sua influência indispensável para a sobrevivência da vida na Terra.

A água potável limpa, segura e adequada é vital para a sobrevivência de todos os organismos vivos e para funcionamento dos ecossistemas, comunidades e economias. Mais a qualidade da água em todo o mundo é cada vez mais ameaçada à medida que as populações humanas crescem, atividades agrícolas e industriais se expandem e as mudanças climáticas ameaçam a alterar o ciclo hidrológico global (ONU BRASIL, 2010).

A falta de água potável pode ser uma das fontes da perpetuação da pobreza devido a incidência de doenças causadas pelas precárias condições sanitárias, que acarretam perda de renda e configuram como fatores estruturais de risco.

No dia 22 de março de 1992, a Organização das Nações Unidas (ONU) divulgou um importante documento: a Declaração Universal dos Direitos da Água como um direito fundamental.

Art. 2º- A água é a seiva do nosso planeta. Ela é a condição essencial de vida de todo ser vegetal, animal ou humano. Sem ela não poderíamos conceber como são a atmosfera, o clima, a vegetação, a cultura ou a agricultura. O direito à água é um dos direitos fundamentais do ser humano: o direito à vida, tal qual é estipulado do Art. 3º da Declaração dos Direitos do Homem (ANA, 2019, p. 01).

O Comitê dos Direitos Econômicos das Nações Unidas, em seu Comentário nº 15, de 20/01/2003 diz que: “A água é um recurso natural limitado e um bem público fundamental para a vida e a saúde”.

A Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) lançou o Relatório Mundial das nações Unidas sobre o Desenvolvimento dos Recurso Hídricos 2018. O Relatório informa que a demanda mundial por água cresce a uma taxa de 1% ao ano, devido ao crescimento populacional, desenvolvimento econômico, e estima-se que 3,6 bilhões de pessoas habitam regiões com escassez de água em determinados períodos. Os recursos hídricos estão cada vez mais escassos pela demanda, alterações do clima e a própria poluição (UNESCO, 2018).

Globalmente, a demanda de água deverá aumentar significativamente nas próximas décadas. Além do setor agrícola, que é responsável por 70% das captações de água em todo o mundo, grandes aumentos da demanda de água estão previstos para indústria e produção de energia. A urbanização acelerada e a expansão dos sistemas municipais de abastecimento de água e saneamento também contribuem para a crescente demanda (UNESCO, 2018, p. 02).

Em decorrência, a precaução, amparo e acesso da saúde estão especificamente relativas ao acesso à água potável. Nesse cenário, os recursos técnicos de fornecimento de água, bem com sua gestão, se despontam efetivas para a saúde pública. Todavia, para que as mesmas se façam essenciais é imprescindível que acolham aos critérios de flexibilidade, propriedade, acesso físico, acesso econômico e legitimidade. Os parâmetros definidos pela Organização das Nações Unidas – ONU da seguinte forma (OHCHR, 2003. p.4-5):

Disponibilidade: O abastecimento de água para cada pessoa deve ser suficiente e contínuo para uso pessoal e doméstico. Esses usos geralmente incluem beber, saneamento pessoal, lavagem de roupa, preparação de alimentos, higiene pessoal e familiar. A quantidade de água disponível para cada pessoa deve corresponder às diretrizes da Organização Mundial de Saúde (OMS). Alguns indivíduos e grupos também podem exigir água adicional devido à saúde, clima e condições de trabalho;

Qualidade: A água necessária para cada uso pessoal ou doméstico deve ser segura, portanto, livre de microrganismos, substâncias químicas e riscos radiológicos que constituem uma ameaça para a saúde de uma pessoa. Além disso, a água deve ser de cor aceitável, odor e gosto para cada pessoa ou uso doméstico;

Acessibilidade física: A água e instalações e serviços de água adequados, devem estar dentro de um alcance físico seguro para toda população. Água suficiente, segura e aceitável deve ser acessível dentro, ou nas imediações vizinhas de cada domicílio, instituição educacional e local de trabalho. Todas as instalações e serviços de água devem ser de qualidade suficiente, culturalmente apropriada e sensível ao gênero, ao ciclo de vida e aos requisitos de privacidade. A segurança física não deve ser ameaçada durante o acesso a instalações e serviços de água;

Acessibilidade econômica: Água, instalações e serviços de água devem ser acessíveis para todos. Os custos e encargos diretos e indiretos associados à segurança da água devem ser acessíveis e não devem comprometer ou ameaçar a realização de outros direitos convencionados. (ONU)

Em relação à água potável, a Organização Mundial da Saúde-OMS destaca que as propriedades físicas, químicas e biológicas da água devem atender aos padrões nacionais de qualidade da água determinados para consumo humano. (RAID, 2017)

Um sistema de abastecimento de água, para atingir seus objetivos funcionais de assegurar a potabilidade da água de consumo humano, deverá atender a requisitos mínimos que variam desde a sua concepção, construção até a sua operação. Esta deverá estar distribuída em etapas sincronizadas que envolvem clarificação, que consiste na remoção de cor e turbidez e a desinfecção, que nada mais é do que a remoção de patógenos, remoção de substâncias orgânicas e inorgânicas além da remoção de odor e sabor; a fim de tornar a água própria para consumo humano, por meio de processos de tratamento viáveis economicamente.

Até metade do século XX, a água encontrava-se apta para ser consumida se estivesse limpa, sem cheiro e paladar agradável. Entretanto, notou-se que esse padrão de avaliação não era seguro, não assegurava a inexistência de microorganismos patogênicos e conteúdos químicos maléficos à saúde na água (CARVALHO et al., 2017).

A qualidade da água é definida pelas condições naturais como o contato com fragmentos, conteúdos e impurezas do solo através do escoamento e infiltração da água da chuva. Além das influências geradas pela ação do homem, como a geração de detritos caseiros ou industriais, emprego de agrotóxicos e fertilizantes, capazes de ser acionados à água (SPERLING, 2017).

Por causa das diversas condições ambientais que a água está desprotegida, é indispensável que ela passe por um tratamento para torná-la potável. Contudo, no tratamento são usados produtos químicos que necessitam ser monitorados durante e depois das técnicas, para assegurar que a água não ofereça resíduos que possam causar problemas de saúde ao consumidor (FREITAS et al., 2002).

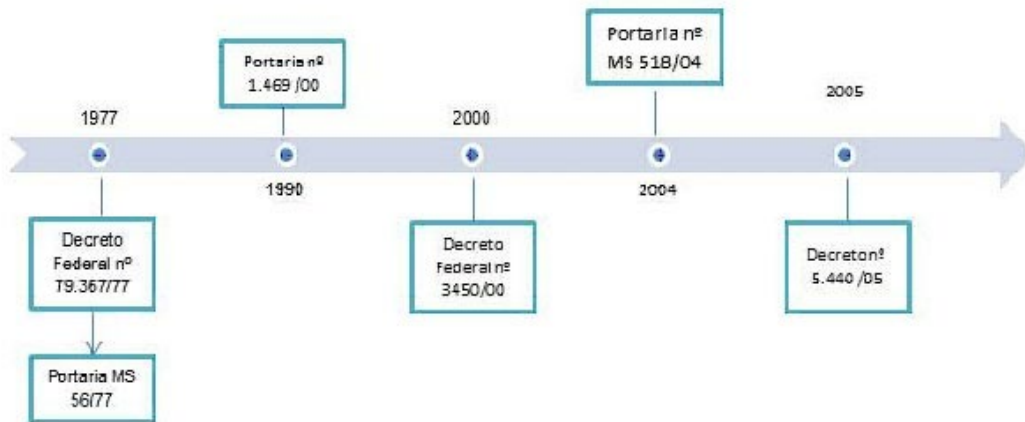
Dessa maneira, para que a água proposta ao consumo humano aprove ao padrão de qualidade regido pela legislação vigente, necessitam-se realizar diagnósticos das propriedades físicas, químicas e biológicas, com o intuito de assegurar a potabilidade dessa água e, assim, não apresente riscos à saúde (BRASIL, 2017; CARVALHO et al., 2017).

3. LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E QUALIDADE DE ÁGUA

Existem poucos registros a respeito da vigilância das autoridades de saúde do Brasil em relação à qualidade da água para consumo humano. Apenas a partir de 1920, através do Decreto n.º 3.987 de 02/01/1920 foi instituído o Departamento Nacional de Saúde Pública - DNSP, baseado no que então se nomeava de “Reforma Chagas”, onde aconteceu a reorganização dos serviços de saúde do Brasil (MENDES, 2008).

Os achados na literatura revelam a existência de 05 registros, como mostra a figura 1 abaixo:

Figura 1 - Linha do tempo mostrando a Legislação Brasileira sobre a potabilidade da água



Fonte: Do Autor

A primeira ação do Brasil para regulamentar a qualidade da água para consumo humano aconteceu em 1977, com o Decreto 79.367 que estabeleceu a competência do Ministério da Saúde para formular normas e o padrão de potabilidade da água. Nesse mesmo ano, o Ministério da Saúde promulgou a Portaria MS 56/77, que estabeleceu Normas e Padrão de Potabilidade de Água para Consumo Humano, com vigência nacional.

Foi em 1977, a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1977) também colocava a terminologia, e a concepção, “Vigilância da Qualidade da Água” para consumo humano, em seguida concretizado como “o conjunto de ações de responsabilidade das autoridades de saúde pública para garantir que a água consumida pela população atenda à norma de qualidade estabelecida na legislação vigente e para avaliar os riscos que a água de consumo representa para a saúde humana” (BRASIL, 2005a).

A partir de 19 de janeiro de 1990, o Ministério da Saúde publicou a Portaria nº36/MS/GM, emitiu uma nova Norma e Padrão de Potabilidade da água para consumo humano, trazendo como inovações fundamentais o ingresso das concepções de controle e vigilância da qualidade da água, atualizando os padrões de potabilidade da água e dos planos de amostragem, bem como reivindicações de pontos operacionais, especificamente a manutenção do cloro nas residências e de influência de caráter prático nos sistemas de distribuição (FORMAGGIA et al., 1996).

As disposições legais do SUS emitidas após a Constituição, como a Lei nº 8080/90 (“Lei de Saneamento Orgânico”), reforçaram ainda mais a responsabilidade do departamento de saúde na inspeção da água para consumo humano. Em seu artigo 6 da Lei nº 8080/90 diz “A área de trabalho do Sistema Único de Saneamento (SUS) também inclui o seguinte: VIII-Inspeção de alimentos, água e bebidas para consumo humano”. No artigo 7 também é mencionado na seção “Princípios e diretrizes”. Parte do Sistema Único de Saúde (SUS), ações e serviços de saúde pública e serviços privados de contratação são baseados nas diretrizes fornecidas em campo.

Em 2000, a FNS mudou seu nome para FUNASA através do Decreto Federal nº 3450/00. Portanto, foi iniciado o processo de implementação de determinadas ações para apoiar o desenvolvimento de ações de monitoramento da qualidade da água para consumo humano, com foco na criação de sistemas de informação sobre qualidade da água, a saber: o SISAGUA e a revisão do Regulamento 36/90 são realizadas por meio de procedimentos democráticos. Como resultado, o Portaria nº 1.469/00 foi emitido em 20 de dezembro de 2000, que estabeleceu procedimentos relacionados ao controle e monitoramento da qualidade da água para consumo humano e de seus padrões de água potável.

Em 2003 as ações de Vigilância em Saúde foram transferidas da FUNASA para a Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS), no domínio do Ministério da Saúde, onde são transferidas para a CGVAM e as ações de vigilância sanitária ambiental pautada à qualidade da água para consumo humano (VIGIAGUA).

Em 2004, foi aprovada a Portaria nº MS 518, de 25 de março de 2004, reeditando a Portaria nº 1.469/00, que estabeleceu procedimentos e responsabilidades relacionados ao controle e monitoramento da qualidade da água para consumo humano e dos padrões de água potável, revogando a Portaria nº 1469/00.

Em 2005, foi estabelecido o Decreto nº 5.440 de 04 de maio de 2005, resultante de uma extensa ação iniciada em 2000, com a revisão da antiga Portaria nº 36/90, que diz em seu documento a segurança ao consumidor do direito à conhecimento a respeito da qualidade da água a ela ministrada.

A OMS debate a respeito do acesso à água potável com relação à disponibilidade de água. Nessa perspectiva, Raid (2017) estabelece que o indivíduo necessita ter no mínimo acesso a 20 litros de água diariamente. Para Howard e Bartram (2003), são definidas as condições de acesso baseada na distância percorrida, tempo gasto para alcançar a fonte de água e o volume de água arrecadado. Na tabela 1, exibe a classificação elaborada pelos autores acima supracitados.

Tabela 1 - Níveis de acesso à água segundo a estimativa de volume de água coletado, distância percorrida, necessidades atendidas e consequentes efeitos à saúde.

Nível de Acesso	Distância percorrida e tempo gasto	Provável volume coletado	Demanda atendida	Graus de efeitos nocivos à saúde
Sem acesso	> 1 km > 30 minutos	Muito baixo (em torno de 5 l <i>per capita</i> por dia)	Consumo não assegurado, o que compromete a higiene básica e dos alimentos.	Muito alto
Acesso Básico	< 1 km < 30 minutos	Média não excede a 20 l <i>per capita</i> por dia	Consumo pode ser assegurado e deve-se possibilitar a higiene básica e dos alimentos. Há dificuldade de se garantir a lavagem da roupa e banho, atividades que podem ocorrer fora dos domínios do domicílio.	Alto
Acesso Intermediário	Água fornecida por torneira pública (a distância de 100 m ou 5 minutos para coleta)	Média aproximada de 50 l <i>per capita</i> por dia	Consumo assegurado. Não há comprometimento da higiene básica e dos alimentos. É possível garantir a lavagem da roupa e o banho, que provavelmente ocorrem dentro dos domínios do domicílio.	Baixo
Acesso ótimo	O suprimento de água ocorre mediante múltiplas torneiras	Média aproximadamente de 100 l a 200 l <i>per capita</i> por dia	Consumo assegurado. Práticas de higiene básicas não comprometidas. Lavagem da roupa e o banho ocorrem dentro dos domínios do domicílio.	Muito baixo

Fonte - Howard e Bartram (2003)

Em ocorrências de intervalo, os volumes considerados para cada um dos níveis de acesso são capazes de diminuir, provocando danos à saúde pela procura de mananciais de água com propriedade imprópria e pelo empenho do funcionamento de instalações hidro sanitárias (HOWARD; BARTRAM, 2003). Além disso, os autores destacam que além do tempo e distância, a confiabilidade e o custo também definem a disponibilidade de água.

As soluções técnicas de abastecimento de água são indispensáveis para assegurar o acesso à água potável, integrando-se parâmetros fundamentais que abrangem investimentos em obras de base em saneamento. Segundo Heller (2010a), a opção da solução técnica de fornecimento de água para o consumo humano está sujeita a vários aspectos, como por exemplo, o tamanho da população a ser atendida, densidade demográfica, tipo e características físicas, químicas e biológicas dos mananciais, características topográficas, geológicas e geotécnicas, instalações existentes, condições econômico-financeiras, recursos humanos e disponibilidade de energia elétrica. Do mesmo modo, necessitam serem avaliadas as particularidades sociais e culturais da população a ser atendida. (RAID, 2017)

As soluções de abastecimento de água podem ser classificadas de acordo com o escopo de serviços, como soluções individuais e coletivas. A solução personalizada é caracterizada pela produção e consumo de água de apenas uma família. Estas soluções são empregadas, sobretudo, em áreas rurais ou periferias urbanas que têm população distanciada ou que não se ligam nos sistemas coletivos. Os gastos de manutenção e operação são, comumente, pagos pelo usuário. Desigualmente, as soluções coletivas atendem populações urbanas e rurais com densidade populacional maior, e têm despesas divididas por todos os usuários. (RAID, 2017)

A Portaria MS nº 2.914, de 12 de dezembro de 2011, determina o padrão de potabilidade vigente no Brasil. O Art. 5º menciona “água potável: água que atenda ao padrão de potabilidade estabelecido nesta Portaria e que não ofereça riscos à saúde” e “padrão de potabilidade: conjunto de valores permitidos como parâmetro da qualidade da água para consumo humano, conforme definido nesta Portaria” (BRASIL 2011).

Assim sendo, para assegurar que uma água seja analisada como potável, dependerá de diversos fatores que necessitam atender aos padrões e critérios de potabilidade instituídos pela legislação, a respeito dos métodos de controle e vigilância da qualidade da água para ser consumida, não mostrando risco a saúde humana.

4. MÉTODO

A metodologia adotada para a realização deste estudo sobre as condições de oferta do saneamento básico em determinadas localidades do município de Conceição da Barra/ES, baseia-se em uma abordagem qualitativa e quantitativa, com o intuito de proporcionar uma análise abrangente e detalhada sobre a qualidade do serviço de saneamento oferecido.

Primeiramente, realizou-se uma revisão bibliográfica para fundamentar teoricamente a pesquisa, abordando conceitos essenciais relacionados a Política Nacional de vigilância em saúde e a qualidade da água para o consumo humano e a legislação brasileira e qualidade de água.

Para a coleta de dados, foram realizadas visitas de campo às localidades selecionadas, onde se observou diretamente as condições dos serviços de saneamento, como abastecimento de água, coleta e tratamento de esgoto, e manejo de resíduos sólidos.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A coleta de dados no município de Conceição da Barra, Espírito Santo, foi realizada através de visitas de campo às localidades previamente selecionadas. Durante essas visitas, observou-se diretamente as condições dos serviços de saneamento, como abastecimento de água, coleta e tratamento de esgoto, e manejo de resíduos sólidos.

O processo de coleta de dados começou com um planejamento cuidadoso, onde foram escolhidas áreas representativas tanto das zonas urbanas quanto rurais do município. As localidades foram selecionadas com base em critérios como densidade populacional, características socioeconômicas e a presença de infraestruturas de saneamento.

Nas visitas de campo, a equipe responsável percorreu as áreas designadas, inspecionando as condições do abastecimento de água, observando a existência e o estado das redes de distribuição, e verificando a qualidade da água fornecida. Em relação à coleta e tratamento de esgoto, foram avaliadas a presença de sistemas de coleta, o funcionamento das estações de tratamento e a disposição final dos resíduos. No que tange ao manejo de resíduos sólidos, foram analisados os processos de coleta, transporte, tratamento e destinação final do lixo gerado pelas comunidades.

Durante as visitas, foi possível identificar diversas situações, como áreas com abastecimento de água intermitente, redes de esgoto incompletas ou mal-conservadas e práticas inadequadas de disposição de resíduos sólidos. As observações realizadas em campo foram registradas em relatórios detalhados, que servirão de base para análises subsequentes e para a formulação de propostas de melhoria dos serviços de saneamento no município.

Conceição da Barra, município situado na microrregião de planejamento Nordeste do Estado do Espírito Santo (conforme designada pela Lei nº 9.768, de 28/12/2011), abrange um vasto território de 1.182,587km² (IBGE, 2022). Além da sede municipal principal, abrange também três distritos adicionais: Braço do Rio, Itaúnas e Cricaré.

Semelhante a muitos outros municípios do Brasil, Conceição da Barra tem uma população de 27.458 habitantes. Isto apresenta desafios quando se trata de estabelecer quadros institucionais e garantir recursos financeiros para gerir de forma independente os serviços essenciais de saneamento de forma sustentável.

Para resolver esta questão, o Plano Nacional de Saneamento Básico (Plansab) recomenda explicitamente a colaboração, particularmente através de consórcios públicos ou acordos de cooperação, como uma solução viável para a implementação de programas e a realização de projetos de saneamento. É importante ressaltar o potencial de alavancar as relações de cooperação que têm sido fomentadas entre os municípios por meio de iniciativas governamentais como o Programa Territórios Rurais e os Territórios da Cidadania.

O município de Conceição da Barra administra atualmente os serviços de saneamento básico por meio de uma combinação de esforços, com a Prefeitura e a Secretaria de Infraestrutura e Serviços Urbanos (SEINF) supervisionando alguns aspectos, enquanto outros serviços são executados por meio de convênios ou concessões.

A execução dos serviços de saneamento básico no município de Conceição da Barra está prioritariamente centralizada no próprio município, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Obras e Urbanismo. Adicionalmente, estes serviços também são confiados à Cesan – Companhia Espírito Santense de Saneamento para os serviços de Abastecimento de Água e esgotamento sanitário, a quem cabe a prestação dos serviços de abastecimento de água e esgotamento sanitário. A Cesan, sociedade de economia mista, foi constituída em Vitória-ES através da lei estadual nº. 2.282 em 8 de fevereiro de 1967.

A Secretaria Municipal de Infraestrutura, Obras, Transportes e Serviços Urbanos é responsável pela manutenção da rede de drenagem. Os serviços de limpeza pública e gestão de resíduos sólidos são divididos entre o município e empresas privadas, que operam sob contrato de prestação de serviços. A par desta estrutura de gestão abrangente, existem iniciativas adicionais ligadas a determinados serviços.

Para contemplar o modelo de gestão adequado à prestação de serviços no município de Conceição da Barra, é fundamental levar em conta o quadro legislativo que define a atribuição de responsabilidades relativas ao planejamento, execução, regulação e fiscalização desses serviços.

De acordo com a Lei Nacional de Saneamento Básico (11.445/2007), a responsabilidade pela gestão dos serviços de saneamento básico é dos municípios. No entanto, a regulação, fiscalização e prestação destes serviços podem ser delegadas, enquanto o planejamento e as políticas aplicadas a estes setores permanecem indelegáveis.

Também de acordo com a Lei Nacional de Saneamento Básico, o conceito de sustentabilidade está efetivamente incorporado ao Plansab, que define de forma abrangente seus princípios:

A sustentabilidade dos serviços, a despeito das diversas significações atribuídas ao termo, seria assumida pelo menos a partir de quatro dimensões: a ambiental, relativa à conservação e gestão dos recursos naturais e à melhoria da qualidade ambiental; a social, relacionada à percepção dos

usuários em relação aos serviços e à sua aceitabilidade social; a da governança, envolvendo mecanismos institucionais e culturas políticas, com o objetivo de promoção de uma gestão democrática e participativa, pautada em mecanismos de prestação de contas; e a econômica, que concerne à viabilidade econômica dos serviços (BRASIL, 2007, p.29).

Segundo o Plansab, alcançar a sustentabilidade econômica e financeira não deve depender apenas da cobrança dos serviços aos utilizadores. É fundamental garantir que os recursos financeiros investidos sejam consistentes, estáveis e adequados ao financiamento, ao mesmo tempo em que se implementa um modelo de gestão institucional e jurídico-administrativo adequado.

A Secretaria de Infraestrutura e Serviços Urbanos do município de Conceição da Barra/Es, apontou que o percentual de atendimento tratado nas localidades ainda é muito pequeno.

Na região de Braço do Rio não possui saneamento básico, apenas uma rede fluvial, onde algumas pessoas da população joga a rede de esgoto, deixando os rios inutilizáveis. Há muitos anos atrás ficou assinado um documento que com 30 anos a Cesan teria que providenciar o saneamento básico, porém já se passaram os 30 anos e a prefeitura assinou documento à Cesan estendendo para mais 30 anos, podendo ser dobrado esse prazo. Assim, fica constatado que Braço do Rio ficará sem saneamento básico por muito tempo ainda.

De acordo com a Cesan (2021), apenas 1,72% da população total de Conceição da Barra tem acesso aos serviços de esgotamento sanitário. A média do estado do Espírito Santo é 62% e, do país, 66,95%.

É evidente que o Município de Conceição da Barra possui, à primeira vista, estrutura suficiente para garantir a capacidade institucional essencial necessária à administração dos serviços de saneamento. No entanto, essas atividades, incluindo ações de gestão, planejamento, prestação de serviços, ações regulatórias e fiscalizadoras, são descentralizadas e realizadas por entidades distintas como: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico, Saneamento, Habitação e Meio Ambiente, Secretaria Municipal de Infraestrutura, Obras, Transportes e Serviços Urbanos. Consequentemente, pode-se concluir que falta uma colaboração coordenada, estratégica e consistente entre os diversos departamentos e entidades envolvidas no saneamento no município.

Quando as ações de saneamento são fragmentadas e desarticuladas por falta de planejamento, podem levar a resultados prejudiciais para a população do município, incluindo desperdício de recursos e degradação da saúde ambiental. Portanto, é fundamental selecionar de forma consistente um modelo eficaz de gestão de saneamento para o município.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ausência de consideração pelo saneamento básico no desenvolvimento das áreas urbanas e rurais leva a uma infinidade de questões que impactam negativamente o bem-estar e a qualidade de vida da população, ao mesmo tempo em que causam danos aos ecossistemas próximos.

Contudo, não depende apenas de soluções técnicas para resolver estes problemas; é imprescindível que a população tenha consciência e conhecimento nas quatro áreas do saneamento para que o processo seja efetivo em nossas cidades.

Portanto, torna-se essencial que os indivíduos tenham uma compreensão abrangente de todos os elementos que compõem o saneamento básico, pois isso lhes permitirá contemplar o ambiente que habitam e, posteriormente, alterar sua perspectiva e comportamentos em relação a esse assunto.

O Rio Cricaré e quatro poços perfurados, pertencentes à bacia hidrográfica do Rio São Mateus, são os mananciais de onde a Cesan coleta a água que abastece Conceição da Barra.

Os principais fatores de degradação na bacia são cargas elevadas de esgotos domésticos e industriais, lançamento de lixo e resíduos, efluentes e resíduos de atividades agropecuárias, processos erosivos, aterros e drenagem de alagadiços e lagoas marginais (região estuarina), ocupação de margens de rios e lagoas, retiradas de matas marginais e extração de areia.

Por isso, antes do tratamento, a Cesan monitora as condições dos mananciais de onde realiza a captação da água. São feitas coletas sistemáticas e análises das propriedades físico-químicas, bacteriológicas e hidrobiológicas.

Esse trabalho permite que a empresa decida sobre qual é o método mais eficaz de tratamento da água. O monitoramento é feito também durante o tratamento e no decorrer de todo o processo de distribuição. Isso garante água de qualidade para os mais de 2,4 milhões de habitantes atendidos pela Cesan no Espírito Santo.

Porém foi constatado que em Conceição da Barra, cada distrito possui seu próprio sistema de esgotamento sanitário. Por exemplo, poços negros são comumente usados. Em Itaúnas existe um sistema UASB ETE. Em Braço do Rio existem duas lagoas opcionais que necessitam de eficiência. Além disso, apenas uma parte do distrito possui rede coletora e não há monitoramento da eficiência do tratamento.

Desse modo, o município necessita de iniciativas específicas e organizadas discerníveis que possam ser interpretadas como esforços intersetoriais para aumentar a eficácia da gestão dos serviços de saneamento básico.

REFERÊNCIAS

_____. **Plano Municipal de Saneamento Básico e Gestão Integrada de Resíduos Sólidos.** Prefeitura Municipal de Conceição da Barra/Es. 2017.

ANA. Dia Mundial da Água. **Agência Nacional de Água**, 2019. Disponível em: <https://www.ana.gov.br/noticias-antigas/dia-mundial-da-agua-artigo.2019-03-15.6634483767>. Acesso em 12 mar. 2024.

BACCI, D.L.C.; PATAKA, E. M. Educação para a Água. *Estudos Avançados*, v. 2, n. 63, p.1-16, 2008.

BRASIL. **Lei no 11.445, de 5 de janeiro de 2007.** Estabelece as diretrizes nacionais para o saneamento básico; cria o Comitê Interministerial de Saneamento Básico; altera as Leis nos 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.666, de 21 de junho de 1993, e 8.987, de 13 de fevereiro de 1995; e revoga a Lei no 6.528, de 11 de maio de 1978. Brasília: Congresso Nacional, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Lei nº 8080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União de 20/09/90**, p. 18055. Brasília-DF.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria de Consolidação nº 5, de 28 de setembro de 2017. **Consolidação das normas sobre as ações e os serviços de saúde do Sistema Único de Saúde.** Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.914, de 12 de dezembro de 2011.** Dispõe sobre os procedimentos de controle e de vigilância da qualidade da água para consumo humano e seu padrão de potabilidade. Brasília, 2011b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Coordenação Geral de Vigilância em Saúde Ambiental. **Programa Nacional de Vigilância em Saúde Ambiental Relacionada à Qualidade da Água para Consumo Humano.** Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005a. 106 p. (Série C. Projetos, Programas e Relatórios).

CARVALHO, A.P.M.; SILVA, J.N.; DOS SANTOS, V.S.; FERRAZ, R.R. **Avaliação dos parâmetros de qualidade da água de abastecimento alternativo no distrito de Jamacaru em Missão Velha-CE.** Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística, São Paulo, v. 7, n.1, p. 35-51, 2017.

FOMAGGIA, D. M. E., PERRONE, M. A., MARINHO, M. J. F., SOUZA, R. M. G. L. Portaria 36 GM de 19/01/90. Necessidade de revisão. *Engenharia Sanitária e Ambiental*, v. 2, p. 5-10, Abr/Jun. 1996.

FREITAS, V.P.S.; BRÍGIDO, B.M.; BADOLATO, M.I.C.; ALABURDA, J. **Padrão físico-químico da água de abastecimento público da região de Campinas**. Revista Instituto Adolfo Lutz, São Paulo, v. 61, n. 1, p.51-58, 2002.

HELLER, L. Relação entre saúde e saneamento na perspectiva do desenvolvimento. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-84, 1998.

HOWARD, G.; BARTRAM, J. **Domestic water quantity, service level, and health**. Geneva: World Health Organization, 2003.

HELLER, L. Concepção de instalações para o abastecimento de água, In: HELLER, L.; PÁDUA, V. L. (Org). **Abastecimento de água para consumo humano**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a. 2v, cap. 2. p. 65-106.

IBGE. Perfil dos Municípios Brasileiros. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2017b. Disponível em: <<https://munic.ibge.gov.br/>>. Acesso em 10 mar. 2024.

IBGE. Perfil dos Municípios Brasileiros. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2024. Disponível em: <<https://munic.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 15 mar.2024.

MENDES, Djenane Coimbra Teixeira. **Abastecimento de água para consumo humano na área urbano de São Luiz: Onde está a qualidade?**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Maranhão. 2008.

ONU BRASIL. A ONU e a Água. **Nações Unidas Brasil**, 2010. Disponível em: <https://nacoes-unidas.org/acao/agua/> . Acesso em 10 mar. 2024.

OHCHR. Office of the High Commissioner for Human Rights. General Comment n°. 15: **O Direito a Água** (Arts. 11 and 12 of the Covenant). Geneva: OHCHR; 2003.

PROSAB (PROGRAMA DE PESQUISAS EM SANEAMENTO BÁSICO). Reúso das águas de esgoto sanitário, inclusive desenvolvimento de tecnologia de tratamento para esse fim. Rio de Janeiro: Abes, 2006.

RAID, Marielle Aparecida de Moura. **Soluções técnicas de abastecimento de água e modelos de gestão [manuscrito]: um estudo em quinze localidades rurais brasileiras**. Universidade Federal de Minas Gerais. 2017. Belo Horizonte, Minas Gerais.

SOUZA, C.M.N.; FREITAS, C.M.; MORAES, L.R.S. Discursos sobre a relação saneamento-saúde-ambiente na legislação: uma análise de conceitos e diretrizes. Engenharia Sanitária e Ambiental, v. 12, n. 4, p. 371-379, 2007.

SPERLING, M.V. **Introdução à qualidade das águas e ao tratamento de esgotos**. 4 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

TONETO JUNIOR, R. A situação atual do saneamento básico no Brasil: problemas e perspectivas. 2004. 324 f. Tese (livre-docência em economia) — Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

UMBUZEIRO, Gisela de Aragão, **Guia de potabilidade para substâncias químicas**. São Paulo: Limiar, 2012.

UNESCO. Relatório Mundial das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento dos Recursos Hídricos. **World Water Development Report – WWDR**, 2018.

A LEI MARIA DA PENHA DIANTE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER

THE MARIA DA PENHA LAW IN THE FACE OF DOMESTIC VIOLENCE AGAINST WOMEN

DOI: 10.29327/5477796.1-5

Fábio Vieira Resende¹

1 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O presente trabalho tem o intuito de compreender a dimensão da violência contra as mulheres ao longo da história, em que o homem exerce uma posição de dominação sobre a mulher, devido às concepções conservadoras e machistas, a forma desigual em que a mulher é submetida, situando-se no surgimento de uma Lei inerente a este tema polêmico. No Brasil, antes de 2006, não havia uma lei específica de combate à violência doméstica, as denúncias eram julgadas pela Lei dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais nº 9.099/1995. Visando coibir, ou ao menos, diminuir casos da espécie, faz-se necessário buscar respaldo na Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha e suas políticas de atendimento com novas formas de enfrentamento a violência doméstica e familiar. A Lei também prevê medidas de assistência às vítimas de forma articulada para subsidiar o combate da violência doméstica contra a mulher, para que assim seja garantido o amparo à vítima violentada, para recuperação de sua cidadania na defesa e na promoção de seus direitos humanos. Para desenvolvimento deste projeto será realizado pesquisa bibliográfica, cujos principais autores referenciados abordam a historicidade da violência doméstica especificamente a questão de gênero no âmbito da violência contra a mulher e também apontam a articulação política entre sociedade civil e movimentos de mulheres.

Palavras-chaves: Violência Doméstica. Lei. Mulher. Direitos.

ABSTRACT

This presente work aims to understand the dimension of violence against women throughout history, where man plays a position of domination over women, because conservative conceptions and chauvinistic, the uneven way in which women is submitted. In Brazil before 2006, there was not a specific law to combat violence against women. In Brazil, before 2006, was not a specific law to combat domestic violence, the complaints were judge by the law of special civil and criminal courts number 9.099/1995. Aiming to halt, or at least reduce cases of the kind, it is necessary to seek support in the law number 11.340/2006, known as the law Maria da Penha and policies facing new forms of domestic violence and family. The law also provides assistance for victims of a way subsidize combating of violence against women, and also guaranteed that the victims has support, for your recovery of citizenship in defense and its human rights promotion. For development of this project will be carried out literature, whose main authors were referenced that approach the historicity of domestic violence specifically gender issue within the violence against women and is also cited the authors wich points to the political articulation between civil society and women's movement.

Keywords: Domestic Violence. Law. Women. Rights.

1. INTRODUÇÃO

Em seus diversos segmentos, a violência feita contra a mulher é ponto de interesse científico em diversas áreas de estudo, sendo que ambos procuram obter um olhar crítico por cima desse fenômeno de modo a apontar propostas para possíveis soluções ou justificativas da questão.

Este estudo busca analisar as variadas formas de violência doméstica e suas manifestações na abordagem de gênero ao qual resultou em um processo histórico emoldurado por conflitos, se fazendo presente no âmbito de todas as classes sociais. Também pretende abordar a violência contra a mulher praticada ao longo da história.

Com a finalidade de ampliar o conhecimento diante de um tema tão polêmico, a respeito de fenômenos cruéis, como a violência contra a mulher no âmbito doméstico; ao qual não são fatos exclusivos do nosso país, e lamentavelmente apresenta-se em todas as partes do mundo, seja em maior ou menor proporção.

A violência praticada contra mulheres é assunto recorrente nos noticiários locais ou até na rede nacional, com ações de ofensa à integridade sexual, psicológica, moral e patrimonial. Este ato incide com comportamentos violentos são praticados com cenas chocantes, casos absurdos e agressivos dada em qualquer relação íntima ou de afeto, convivência em que o agressor vive ou viveu com a vítima.

Através de pesquisas realizadas busca este estudo também compreender sobre os principais avanços e conquistas, dos desafios e perspectivas da proteção à mulher. E nessa trajetória histórica dentre, os avanços destacam-se as inovações da Lei Maria da Penha, e por fim, a nova postura da política nacional de enfrentamento à violência contra a mulher.

Pretende-se desenvolver neste projeto uma reflexão sobre o processo histórico da violência contra a mulher e as conquistas sociais neste contexto, apontando a luta organizada do movimento feminista diante dos casos emblemáticos de violência contra a mulher. Posteriormente registrar uma abordagem de instrumentos internacionais na perspectiva de proteção dos direitos humanos, assinalando também os fatos reais que originou um grande impacto como o da Sra. Maria da Penha Maia Fernandes, que tornou também imprescindível a criação de uma Lei específica para proteger a integridade física e psicológica das mulheres vítimas de violência doméstica. Para isso é necessário analisar sobre o conteúdo da Lei Maria da Penha como amparo legal às mulheres vítimas de violência doméstica, tendo esta pesquisa por objetivo transmitir a importância da criação da Lei 11.340 de 2006, os avanços alcançados após sua implementação, diante da situação peculiar da vítima, referente às diversas formas de manifestações da violência doméstica usadas contra as mulheres, e os mecanismos legais de efetivação com base nessa Legislação.

A atuação da Lei vincula-se a ações que procuram orientar a mulher no sentido de potencializá-la para a autonomia e, conseqüentemente, para a efetivação de seus direitos no enfrentamento da violência doméstica. A Lei 11.340 de 2006 busca criar mecanismos para coibir a violência doméstica, garantindo medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de risco.

Portanto, mesmo com os limites de um projeto de pesquisa, tende a ser esclarecedora podendo beneficiar tanto o pesquisador quanto profissionais e demais sujeitos que se interessam sobre o tema, convidando o leitor a uma reflexão diante dessa realidade tão complexa na sociedade brasileira.

O interesse por pesquisar este tema originou-se através dos fatos em que se presencia nos noticiários na contemporaneidade, destacando, sobretudo, a escolha da temática: A Lei Maria da Penha Diante à Violência Doméstica Contra a Mulher, argumentando o mesmo pautado em um interesse pessoal sobre a efetivação desta Lei e suas medidas de proteção ofertadas, e desenvolver meios de evidenciar a potencialidade da Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340/2006, estudando primeiramente sobre o contexto histórico dos valores da mulher diante ao homem desde os antepassados e como é encarada a violência doméstica contra a mulher na contemporaneidade, após a criação da Lei compreender a dimensão da violência contra as mulheres ao longo da história, em que o homem exerce uma posição de dominação sobre a mulher, devido às concepções conservadoras e machistas e a forma desigual em que a mulher é submetida, sendo o contexto supramencionado a essência em que o leitor poderá identificar neste trabalho.

Um dos pontos importantes deste estudo foi à busca do conhecimento sobre a liberdade da mulher. Para tanto, cita-se Oliveira (2011, p.22), ao qual observa que a violência doméstica viola três gerações de direitos humanos. A primeira geração, representada pela liberdade, é violada na medida em que a liberdade da mulher é totalmente restringida em razão da submissão; a segunda geração, que tem como ícone a igualdade, homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações nos termos da constituição. Os direitos da terceira geração abrangem todas as formações sociais e “[...] consagram o princípio da solidariedade e constituem um momento importante no processo de desenvolvimento, expansão e reconhecimento dos direitos humanos” (OLIVEIRA, 2011, p.22).

No Brasil, antes de 2006, não havia uma lei específica de combate à violência doméstica, as denúncias eram julgadas pela Lei dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais nº 9.099 de 1995, visando coibir ou ao menos diminuir casos da espécie, faz-se necessário buscar respaldo na Lei nº 11.340 de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha e suas políticas de atendimento com novas formas de enfrentamento a violência doméstica e familiar.

O objetivo geral deste artigo é refletir sobre a intervenção da Lei Maria da Penha, sobre sua contribuição no enfrentamento dessas formas de violência, a qual não é suficiente enunciar os direitos, mas sim protegê-los e garanti-los.

Os objetivos específicos se dividem em três pontos, sendo que o primeiro tem o intuito de conhecer historicamente quanto à violência contra a mulher e as conquistas sociais ao longo deste contexto, demonstrando, no entanto sobre os Movimentos Feministas e a busca pela emancipação feminina e os direitos conquistados internacionalmente; o segundo ponto busca analisar a Lei Maria da Penha como sendo um amparo legal às mulheres vítimas de violência doméstica, caracterizando os tipos de violência contemplados na lei e os mecanismos legais de proteção à mulher com base na mesma; e o terceiro ponto propõe identificar as Políticas Públicas que proporcionam o atendimento e a proteção da mulher vítima de violência e qual o papel da Lei no contexto da violência doméstica contra a mulher.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa para a realização deste artigo foi realizada através de leituras em referências bibliográficas, portanto, foi realizada a leitura de artigos, leis, livros sobre a questão da violência contra a mulher, como as autorias de Almeida (2007), Lima Filho (2007) e Saffioti (1987), ambos inerentes à proposta do estudo. Também foi buscado informações sobre o tema em endereços eletrônicos entre outras fontes bibliográficas, buscando fundamentação teórica para discutir o tema.

Santos (2008, p.5), ensina que:

A pesquisa bibliográfica é básica e obrigatória em qualquer modalidade de pesquisa. De forma geral, qualquer informação publicada (impressa ou eletrônica) é passível de se tornar uma fonte de consulta. Os livros constituem-se nas principais fontes de referências bibliográficas.

Gil (2008, p.1) afirma que existem três tipos de pesquisa, as quais são as pesquisas exploratórias, as pesquisas descritivas e pesquisas explicativas, e “qualquer classificação de pesquisa deve seguir algum critério. Se utilizarmos o objetivo geral como critério”. (GIL 2008, p.1).

Portanto, sendo a metodologia utilizada para elaboração deste projeto a de pesquisa, primeiramente foi necessário conhecer o tipo de pesquisa a ser seguido e direta e indiretamente foi necessário apegar-se aos três modelos pois se tratando de um tema tão polêmico e emoldurado de Leis é preciso explorar, descrever e explicar.

Gil (2008, p.5) ainda afirma que é necessário haver um delineamento para uma pesquisa eficaz, ou seja, um foco:

O elemento mais importante da fase de delineamento é a coleta de dados. Nesta fase podemos utilizar vários instrumentos de coletas de dados. Basicamente, existem dois grandes grupos de delineamentos: o grupo que se vale de informações impressas (provenientes de livros, revistas, documentos impressos ou eletrônicos), e o grupo que utiliza informações obtidas por meio de pessoas ou experimentos. No primeiro grupo destaca-se a pesquisa bibliográfica e documental. No segundo grupo, temos a pesquisa experimental, a pesquisa ex-post facto, o levantamento, o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa participante.

O autor afirma o quanto é importante à coleta de dados para proceder a um trabalho quando o mesmo tenha a metodologia de pesquisa e o mesmo foi feito neste estudo, que será compreendido no desenvolvimento.

3. A LEI MARIA DA PENHA NO CONTEXTO DA VIOLÊNCIA PRATICADA CONTRA A MULHER

3.1. Reflexão sobre a violência da mulher ao longo da história

Para uma abordagem da temática e para cumprir os objetivos propostos faz-se necessário uma abordagem histórica da questão. Como ressalta Saffioti (1987 p.12):

A discriminação contra a mulher faz parte da história da humanidade, uma cultura de desvalorização do feminino. O homem sempre assumiu uma situação privilegiada de domínio sobre a mulher que passa a ser vista socialmente como subordinada a ele, uma situação que vem de um sistema patriarcal com a imposição de controle do mais forte ao mais fraco, do homem sobre a mulher, decorrente de uma sociedade originalmente machista e conservadora.

Compreendendo o autor, o mesmo transmite que desde os nossos antepassados as mulheres são vítimas de violência, que ocorre basicamente devido ao sistema de dominação cultural patriarcal transmitida através das relações de poder, fenômeno que situa as mulheres em desigualdade aos homens. Na perspectiva teórica dessa autora, entendemos que não se pode compreender o fenômeno da violência como algo que acontece fora de uma relação de poder.

Patriarcal, segundo Bianchini (2013 p.30), quer dizer [...] “quando o homem torna-se o agente principal na organização social e ganha a autorização social para exercer seu poder sobre as mulheres”. Com sua exploração e dominação masculina era quem sempre daria a palavra final, mandava, ditava as regras, tomava as decisões, cuidava das finanças e todos deveriam seguir seus exemplos e atitudes.

Para Saffioti (1987 p.14) “a inferioridade social da mulher concerne aos preconceitos milenares, perpassados através da educação, formal e informal, as gerações mais jovens”.

Ela recorre aos aspectos históricos presentes na organização do mundo do trabalho desde o mais “antigo sistema de dominação-exploração” que se iniciou pelo patriarcado, para abordar a violência contra a mulher.

Logo após, surge o racismo, quando certos povos se lançam na conquista de outros, menos preparados para a guerra e, finalmente, “em muitas destas conquistas o sistema de dominação-exploração do homem sobre a mulher foi estendido aos povos vendidos” (SAFFIOTI 1987 p.14).

A autora ainda explica o mecanismo desta subordinação, exemplificando que “[...] com frequência, mulheres de povos vencidos eram transformadas em parceiras sexuais de guerreiros vitoriosos ou por estes violentadas” (SAFFIOTI 1987 p.18). Existem registros na história de venda e troca de mulheres como se fossem mercadorias.

Relata uma prática que continua contemporânea, segundo ainda Saffioti (1987 p.19), “[...] quando um país é ocupado militarmente por tropas de outra nação, os soldados servem-se sexualmente de mulheres do povo que combatem”. Este fenômeno aconteceu durante a 2ª Guerra Mundial, dele resultando muitos filhos de soldados norte-americanos com mulheres japonesas.

Através de uma síntese histórica, a autora refere ao escravismo e em seguida o feudalismo até introduzir no capitalismo. “A supremacia masculina na sociedade capitalista originou desde que se estabeleceu a propriedade privada dos meios de produção e uma minoria vive a custa do trabalho da maioria”. (SAFFIOTI 1987 p.22).

Considera-se, no mesmo raciocínio que:

De um modo geral, contudo, a supremacia masculina perpassa todas as classes sociais, estando também presente no campo da discriminação racial. Ainda que a supremacia dos ricos e brancos torne mais complexa a percepção da dominação das mulheres pelos homens, não se pode negar que a última colocada na ordem das bicadas é uma mulher. Na sociedade brasileira, esta última posição é ocupada por mulheres negras e pobres. (SAFFIOTI 1987 p. 22)

No dito popular, “lugar de mulher é em casa” é eloquente em termos de imposição da ideologia dominante porque a mulher era vista como mãe de família e dona de casa, uma serviçal sempre disposta a preparar-lhe as refeições, lavar, passar as roupas, procriar, cuidar, entre outras obrigações domésticas. Conforme este pensamento, a responsabilidade última pela casa e pelos filhos é imputada ao elemento feminino.

Determinações históricas processam transformações no papel a ser desempenhado pela família, levando-a a ser vista como um lugar de socialização e de afeto. Esta concepção trouxe embutida a ideia de respeito à figura paterna e de que a mãe deveria desempenhar a função de cuidadora. (BRUSCHINI apud ALMEIDA 2007 p.62)

É importante salientar que para a mulher reservam-se apenas funções menos importantes, enquanto a figura do homem era de protetor e provedor com poderes supremos sobre a família.

Porto (2012 p.12) afirma que “[...] a mulher sempre foi relegada a um plano posicionada em grau submisso, discriminada e oprimida, quando não escravizada e objetificada. É desnecessário discorrer longamente sobre o papel secundário e obscuro reservado as mulheres na Antiguidade e no Medievo, onde apenas o homem poderia ser sujeito de direitos e detentor de poderes”.

O fenômeno da violência doméstica, no entanto é uma prática que na maioria das vezes acontece dentro do próprio lar da vítima, tendo como agressor o seu marido, companheiro ou ex-companheiro.

Dentro do referido contexto, Saffioti (1987 p.39) considera que:

O conceito de violência conjugal é frequentemente usado como sinônimo de violência doméstica ou violência contra a mulher, em razão de ocorrer, na maioria das vezes, no espaço doméstico, e pelo fato de a violência ser perpetrada principalmente pelos homens.

Saffioti (1987 p.41) ainda afirma que [...] “é muito frequente que homens poderosos no campo das relações de trabalho julgam-se no direito de subjugar sexualmente as mulheres que desempenham atividades remuneradas sob seu comando”.

Com a entrada da mulher no mercado de trabalho percebe-se que os patrões pagam menos às empregadas mulheres, mesmo que elas desempenham as mesmas tarefas que os homens. Na qualidade de trabalhadora discriminada.

A desigualdade de gênero não existe tão somente no terreno cultural e político, ela é marcante no campo econômico. Mesmo diante do modo de produção capitalista a complexidade da situação da mulher na sociedade brasileira continua explícito.

O Brasil cresce, e com o advento do capitalismo criou possibilidade de as mulheres saírem de casa para trabalhar, a modernização vem facilitando o ingresso da mulher no mercado de trabalho, mas mesmo assim, as mulheres são desfavorecidas persistindo o desequilíbrio nos salários pagos, ainda ganham menos que os homens e está diariamente exposta a violência de gênero.

Atualmente, nessas mesmas sociedades, as mulheres estão maciçamente presentes na força de trabalho e no mundo público, a distribuição social da violência reflete a tradicional divisão dos espaços: o homem é vítima da violência na esfera pública, e a violência contra a mulher é perpetrada no âmbito doméstico, onde o agressor é, mais frequentemente, o próprio parceiro. (JESUS 2010 p.25).

Historicamente as conquistas femininas foram várias, mas o espaço ainda não igualitário no mercado de trabalho.

3.2. Lei Maria da Penha: Amparo legal às mulheres vítimas de violência doméstica

Após uma análise da historicidade da violência contra a mulher, faz-se necessário referenciar teoricamente também sobre a questão da Lei Maria da Penha como aparato legal vigente em favor a estas mulheres, refletindo sobre seu impacto no sistema legal preexistente, referente aos aspectos da prevenção, proteção, assistência às vítimas, políticas públicas e punições mais rigorosas para os agressores. Uma lei com repercussões na esfera civil, penal e, inclusive, trabalhista que estão elencados no Art. 3º da Lei 11.340 de 2006, a qual garantiu a punição da vergonhosa e reincidente história de violência doméstica contra a mulher, ocorridas no Brasil, é uma Lei que garante efetivamente penalidades a quem cometer tais infrações.

No artigo 8º da Lei Maria da Penha prevê a criação de um Sistema Nacional de Dados e Estatísticas sobre a Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, dispõe que “[...]”

O poder Executivo e as Organizações Não-Governamentais devem promover estudos e pesquisas, estatísticas e outras informações relevantes, concernentes as causas, às consequências e a frequência da violência doméstica e familiar contra a mulher, para a sistematização de dados, a serem unificados nacionalmente, e a avaliação periódica dos resultados das medidas adotadas (BRASIL 2006).

Esta implementação será realizada pela Secretaria de Políticas Públicas em articulação com outros: adotando o sistema de notificação compulsória dos casos de violência contra a mulher, sob responsabilidade do Ministério da Saúde; e rede Infoseg (rede nacional que integra informações dos órgãos de Segurança Pública, Justiça e de Fiscalização), sob responsabilidade da Secretaria Nacional de Segurança Pública – Ministério da Justiça.

Em uma pesquisa realizada pelo Instituto Avon – Ipsos (2011) demonstrou que mais de 94% da população brasileira conhece a existência da Lei Maria da Penha, mas apenas 13% conhecem seu conteúdo e a mesma tornou a principal referência para abordagem da questão da violência doméstica contra mulheres no Brasil. Em 2012, foi considerada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a terceira melhor Lei do mundo no combate à violência doméstica.

Dentre as possíveis fontes de estatísticas relacionadas à violência doméstica, vale ressaltar dados apurados pela pesquisa realizada pelo DataSenado aponta que, após sanção da Lei 11.340 a maioria das mulheres, ou seja 66%, se sente mais protegida.

O otimismo com a melhoria trazida pela norma é especialmente maior entre as mulheres mais jovens (71%). A Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM) da Presidência da República trabalham com a Central de Atendimento à Mulher – que auxilia e orienta as mulheres vítimas de violência por meio do número de utilidade pública 180. Estes dados confirmam a importância da construção de uma nova ordem pautada na efetiva igualdade de oportunidades entre homens e mulheres.

Segundo Porto (2012 p.8):

A violência contra a mulher é comprovada, se não suficientemente pelas estatísticas apresentadas por ONGs e órgãos públicos, pelas simples observações das atividades policiais e forenses em cujo cotidiano a criminalidade intralares ocupa, significativo espaço.

Nas classes sociais mais desfavorecidas é resultado do baixo nível educacional, de uma lamentável tradição cultural, do desemprego, drogadição e alcoolismo e mesmo nas classes economicamente superiores, relaciona-se a uma parte destes mesmos fatores.

A violência praticada contra a mulher é assunto recorrente nos noticiários com abrangência nacional e internacional através da internet, televisão, jornais e outros.

A violência contra as mulheres é um dos fenômenos sociais mais denunciados e que mais ganharam visibilidade nas últimas décadas em todo o mundo. Não é um crime de menor potencial ofensivo e sim uma violação de direitos humanos. (JESUS 2010 p. 18).

É uma violência gradativa, pois na maioria dos casos, mulheres vítimas de crimes passionais, são mortas por companheiros, ex-companheiros, namorados, ex-namorados, por maridos, ex-maridos, que algum dia já realizou crimes de menor potencial ofensivo, como ameaças e agressões físicas, sempre inconformados em perder o domínio sobre uma relação que acredita ter o direito de controlar.

A violência doméstica contra a mulher constitui em ações de ofensa à integridade sexual, psicológica, moral ou patrimonial; são as práticas que levam o autor da agressão fazer uso da força física, com atos de brutalidade, imposição, proibição, ameaças, desrespeito contra o indivíduo ou utilizar outros meios de violência, como a psicológica, que proporcionam a ofendida intimidação, medo e terror.

Saffioti (1987 p.42) enfatiza que a violência contra a mulher pode ser cometida não apenas por parentes, ou pessoas do mesmo convívio do domicílio. Essa violência pode ocorrer por estranhos que nem sequer tenham relação com a vítima, levando-se em conta a consanguinidade ou vivem na mesma residência e tem com ela laços afetivos. Podendo ser parente, empregados, irmão, etc.

Segundo o conceito de Almeida (2007 p.21), as distintas expressões de violência são:

A violência contra a mulher enfatiza o alvo contra o qual a violência é dirigida. A violência doméstica é uma noção especializada, que designa o que é próprio à esfera privada [...]. Violência intrafamiliar aproxima-se bastante da categoria anterior, ressaltando, entretanto, mais do eu o espaço, a produção e a reprodução endógenas da violência. É uma modalidade de violência que se processa por dentro da família.

A violência intrafamiliar ocorre por dentro da família e também extrapola os limites do domicílio, enquanto a violência doméstica atinge também as pessoas, que não pertence a família, que são os casos das agregadas – empregadas domésticas, que têm uma convivência parcial no domicílio do agressor. A definição de violência intrafamiliar segundo o Ministério da Saúde, referida por Almeida (2007 p.23):

É toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder à outra. Acrescenta que “o conceito de violência intrafamiliar não se refere apenas ao espaço físico onde a violência ocorre mas também às relações em que se constrói e efetua. Distingue a violência intrafamiliar da violência doméstica porque esta inclui [...] outros membros do grupo, sem função parental, que convivam no espaço doméstico”.

A violência de gênero é também estabelecida nas diferenças sociais entre homens e mulheres por meio da competição, tem uma abrangência mais geral, mais ampla implantada por um regime de dominação-exploração marcado pelas disputas presente em vários espaços de construção de relações sociais. A violência de gênero designa a produção da violência em um contexto de relações produzidas socialmente.

As desigualdades de gênero fundam-se e fecunda-se a partir da matriz hegemônica de gênero. Isto é, de concepções dominantes de feminilidade e masculinidade, que vão se configurando a partir de disputas simbólicas e materiais processados, dentre outros espaços, nas instituições cuja funcionalidade no processo de reprodução social é inconteste – marcadamente, a família, a escola, a igreja, os meios de comunicação – partidário, nas relações sindicais e na divisão sexual do trabalho operadas nas diversas esferas da vida social, inclusive nas distintas organizações da sociedade civil. É nesses espaços e práticas que vão se produzindo, reatualizado e naturalizando hierarquias, mecanismos de subordinação, o acesso desigual às fontes de poder e aos bens materiais e simbólicos [...]. (ALMEIDA 2007 p.27).

Este estudo analisa as mais diversas formas de manifestações da violência doméstica usadas contra as mulheres, que perpassam diversos segmentos da sociedade. Nesta sociedade, “[...] a mulher ainda é, reiteradamente oprimida, especialmente pelo homem, e que tal opressão é particularmente mais grave porque ocorre principalmente no ambiente doméstico e familiar [...]” (PORTO 2012 p.16).

Existe um alto índice de espancamentos e assassinatos que são muito frequentes nas relações afetivas, nos arranjos familiares e no ambiente doméstico.

Segundo Almeida (2007 p.30), “os homicídios conjugais têm vitimado mulheres e são frequentemente utilizados com objetivo de punir protagonistas de tentativas de rupturas dos des-

tinis de gêneros, uma vez que [...] as separações-ou-tentativas colocam em xeque o controle patriarcal sobre a sexualidade da mulher”.

É importante abordar o conceito de violência abordado pela Lei Federal conscientizando a sociedade que maltratam as mulheres com tais atos, posteriormente enumerados não são considerados normal e natural.

3.3. Conceito de violência doméstica conforme a Lei Maria da Penha e a criação das Delegacias da Mulher

O conceito de violência doméstica de acordo com o artigo 5º da Lei 11.340 de 2006 é “para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral e patrimonial”. Por meio desses conceitos expostos pela Lei 11.340 de 2006, que explicitou as formas nas quais tais violências podem se manifestar.

Segundo Porto (2012 p.26), “ao basear no gênero o conceito de violência doméstica e familiar contra a mulher, o legislador, forçosamente, está restringindo este conceito à violência praticada pelo homem contra a mulher [...]”.

Nos casos de violência contra a mulher vários delitos como: ameaças, constrangimento ilegal, crimes contra a honra, desobediência à ordem judicial etc., são crime de lesão corporal, previsto no Artigo 129, parágrafo 9º do Código Penal Brasileiro. Podendo ser classificada como lesão leve, grave e gravíssima.

O artigo 5º da Lei dispõe que a violência doméstica ocorre:

- I. No âmbito da unidade doméstica compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;
- II. No âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;
- III. Em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convívio com a ofendida, independente de coabitação.

No primeiro parágrafo refere às relações de trabalho na unidade doméstica, na medida em que a intimidade e a estreiteza de contatos se dão ao alto grau de confiança construída ao longo dos anos entre o empregado e o empregador mesmo não tendo qualquer grau de parentesco.

Jesus (2010 p.46) cita como exemplo o caso da empregada doméstica:

A inserção de empregada doméstica no âmbito da família, entendida como sua integração no ambiente familiar, desfrutando de maior intimidade e de confiança, ao ponto de em muitos casos to-

mar conhecimento e até participar das situações pessoais envolvendo seus membros, tem especial significação para efeitos de avaliação da aplicação (ou não) da nova lei.

No artigo 5º, inciso II, quando a lei diz “laços naturais” e “vontade expressa”, está se referindo a parentes consanguíneos e ao parentesco de origem civil e ao parentesco de origem civil, aquele que se estabelece, por meio da adoção. Porto (2012 p.25) entende que o artigo 5º, III, baseado na relação de afeto da lei “abrange relações que já foram dissolvidas pelo tempo, ampliando sobremaneira o alcance da lei para casos de simples namorados ou por violência praticada por pessoas separadas”.

A lei para ser aplicada deve-se considerar esses dois requisitos: âmbito familiar e relação íntima de afeto.

Na mesma linha de raciocínio, Nucci apud Porto (2012 p.29), faz uma crítica o disposto do inciso III do artigo 5º da Lei Maria da Penha, pois entende que para configurar a violência doméstica e familiar deve ter ocorrido ao menos coabitação entre as partes, conforme prevê a Convenção Internacional para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher. Para o autor, por ser a expressão relação íntima de afeto muito ampla, ela não poderia ter efeitos penais, porque dá margem a alegações de inconstitucionalidade, sustenta a inaplicabilidade deste dispositivo porque extrapola o conceito de violência doméstica plasmado na Convenção.

De acordo com a legislação brasileira, vem conceituando as diversas formas de violência doméstica contra a mulher pela interpretação conjunta dos artigos 5º e 7º da Lei 11.340 de 2006.

Conforme o artigo 7º, inciso I, o conceito de violência física pode ser definido como aquela “entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal”. Violência física é o uso da força com o objetivo de ferir deixando ou não marcas evidentes. Também pode ser definida segundo pesquisa do Instituto AVON-Ipsos (2011) que:

Os diversos tipos de violência doméstica sofridos pela mulher, 80% dos entrevistados citaram violência física, como: empurrões, tapas, socos e, em menor caso (3%), até a morte. Ou seja, a violência física é a face mais visível do problema, mas muitas outras formas foram apontadas pelos entrevistados.

A violência psicológica atualmente encontra-se prevista no artigo 7º, inciso II, da Lei 11.340 de 2006 e foi adotada também na Convenção Belém do Pará em 1995. Este tipo de crime, também chamada de violência não visual, traz consequências desastrosas com sérios danos emocionais.

Este tipo de violência é observado quando o homem desqualifica a mulher por meio de gritos, imposição de medo, reclamação excessiva das coisas que ela faz, diz que a mulher é incapaz de viver sozinha e que apenas ele a quer, quando o homem nega-lhe a possibilidade de sair só, ou de ter amigas, de trabalhar fora de casa, de se vestir como gosta. “Em 1997, por meio da Lei 9.455, a violência psicológica foi tipificada dentre os crime de tortura”. (ALMEIDA 2007 p.13).

A violência sexual, que é a terceira forma de violência, é aquela que fere o livre exercício da sexualidade da mulher, como o estupro, artigo 213 do Código Penal, e o atentado violento ao pudor, artigo 214 do Código Penal, prevista no artigo 7º, inciso III, da Lei 11.340 de 2006:

A violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a matrimônio, à gravidez, ao aborto ou a prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos (BRASIL 2013).

Registros dos tipos criminais da violência cometida contra das mulheres denunciadas nas Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher destacado por Brandão:

Queixas de ameaça (art. 147), lesão corporal (art. 129), aborto provocado por terceiro (art. 125), abandono de incapaz (art. 133), maus tratos (art. 136), constrangimento ilegal (art. 146), sequestro e cárcere privado (art. 148), estupro (art. 213), atentado violento ao pudor (art. 214), sedução (art. 217), corrupção de menores (art. 218), raptos consensual (art. 220), e suas modalidades, favorecimento de prostituição (art. 228). (BRANDÃO apud ALMEIDA, 2007 p. 72).

A violência anteriormente mencionada são atos cometidos, na maioria das vezes, por parceiros íntimos. Esses abusos a maior parte são cometidos de forma secreta-oculta acober-tada no silêncio da vida conjugal. “a violência sexual é um crime clandestino e subnotificado, praticado contra a liberdade sexual da mulher. Provoca traumas físicos e psíquicos, além de expor a doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez indesejada”. (JESUS 2010 p.59).

As políticas públicas correspondem direitos assegurados constitucionalmente, são respostas do Estado, que se dão por meio de um conjunto de programas, ações e atividade desenvolvida:

Políticas públicas implicam a geração de um conjunto de medidas que pressupõem certa permanência, coerência e articulação dos distintos poderes e esferas do governo. Tais condições implicam, principalmente, vontade política e pressão social. (ALMEIDA, 2007 p.119)

Nos anos 1980, o movimento feminista passou a elaborar políticas públicas e exigir do Estado que as colocassem em prática. Em meio às reivindicações originou a primeira delegacia especializada da mulher, entre outros serviços e mecanismos de controle social, para que as mulheres tivessem coragem e não fossem mal tratadas, como acostumava acontecer nas delegacias comuns. Segundo Saffioti (1987, p.80):

O tratamento que as mulheres recebem nas delegacias tradicionais é ainda pior, quando se trata de casos de estupro. O poder do macho leva os policiais, os investigadores, os delegados a se atribuírem o direito de propor manter relações com a mulher violentada, pois esta é considerada uma mulher disponível, uma mulher para o uso de todos. A crença que está por trás dessa conduta é a de que a mulher não é propriamente violentada, mas de que ela se comportou como sedutora. Na medida em que, na cabeça dos homens em geral e especificamente dos agentes da lei – policiais, juízes, promotores – a mulher é diabólica, seduzindo o homem inocente, ela é imediatamente convertida de vítima a ré. E é nesta última condição que normalmente é posta, recebendo o tratamento correspondente.

Diante do exposto, persiste uma busca na qualidade de serviços prestados, o Estado foi pressionado a implementar políticas públicas, gerando soluções para o problema com serviços especializados de prevenção e acolhimento as vítimas com a criação das delegacias especializadas, começa-se a ter idéia da situação alarmante em que vivem as mulheres brasileiras. Segundo o Instituto Patrícia Galvão (2011), “milhares delas são espancadas pelos companheiros, em todas as classes sociais”.

O primeiro grande avanço dessa luta foi a criação das Delegacias da Mulher:

A criação das Delegacias da Política de Defesa da Mulher resultou desta idéia de que as pessoas consideradas desiguais pela sociedade não devem ser tratadas pelas mesmas leis. As delegacias especializadas no atendimento de mulheres vítimas de violência criaram condições para que estas vítimas denunciem seus algozes. Diferentemente de uma delegacia de polícia tradicional, as delegacias especializadas não admitem funcionários homens. Todas, desde investigadoras, passando pelas escrivãs, até a delegada titular, são mulheres. Só este fato já promove sérias mudanças, que estimulam as vítimas de violência a denunciar o que, de uma maneira ou outra, lhes infligem sofrimentos físicos. Numa delegacia especializada, onde só trabalham mulheres, o ambiente é de solidariedade para as vítimas, ao contrário do que ocorre nas delegacias comuns. (SAFFIOTI, 1987 p.79)

Diante desta temática, o movimento de mulheres inaugura uma nova forma de ação: levar suas demandas para serem incorporadas em forma de políticas públicas pelos governos, para alterar as desigualdades, por meio de uma ação coletiva e global que aponte mudanças significativas e urgentes na sociedade.

Em uma perspectiva de proteção dos direitos humanos das mulheres, faz-se necessário, portanto, que o Estado crie políticas para prevenir a violência, proteger as mulheres e ajudá-las na reconstrução da vida, resguardando-as de toda forma de negligência, discriminação e exploração.

A Política Nacional oferece serviços especializados (delegacias da mulher, casas-abrigo, centros de referência, serviços policiais, serviço de apoio jurídico, defensorias públicas e serviços de rede pública de saúde), conscientização e capacitação de agentes públicos para atendimento e prevenção. Esse conjunto de ações entre outros mostra as políticas públicas estabelecidas nos últimos anos e a sua necessária ampliação em prol da defesa das mulheres vitimizadas.

4. RESULTADOS

Com o estudo realizado neste trabalho foi permitido quanto a Lei que ampara a mulher nos casos de violência doméstica, podendo compreender do fenômeno da violência contra a mulher, que vem perpassando as relações sociais há milênio, e mesmo em tempos modernos os homens temem perder privilégios que asseguram sua supremacia sobre as mulheres, com sua cultura conservadora e machista historicamente enraizada.

Esta pesquisa contribuiu para compreensão do fenômeno da violência contra a mulher, que vem perpassando as relações sociais há milênio, e mesmo em tempos atuais os homens tem perdido privilégios que asseguram sua supremacia sobre as mulheres, com sua cultura conservadora e machista historicamente enraizada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta para desenvolvimento deste projeto registrou uma temática que merece atenção. Os fortalecimentos dos movimentos feministas lutaram por direitos iguais perante aos homens e na sociedade como um todo e permitiu mesmo diante dos desafios enfrentados na década de 1980 a conquista a proteção especial do Estado à família promulgada na Constituição Brasileira em 1988, mudanças na legislação, como por exemplo, o novo Código Civil brasileiro, que finalmente enfatiza a igualdade entre gêneros.

A violência deixa de ser considerada uma questão privada, sob a qual o Estado não podia intervir para ser então uma questão pública, um fato político. A desigualdade de gênero, certamente é o foco de preocupação, tem sido alvo de preocupação da esfera pública.

Este estudo objetivou trazer os avanços apontados pela Lei tais como medidas protetivas de urgências inéditas que são os mecanismos legais para a mulher que está em situação de violência de risco, como saída do agressor do domicílio e a proibição de sua

aproximação física junto à mulher agredida e filhos, assistência jurídica gratuita, encaminhamento das mulheres em situação de violência, assim como seus dependentes, a serviços de proteção.

Também há que destacar o avanço na própria legislação brasileira mudança no código penal brasileiro, possibilitando que os agressores sejam presos em flagrante ou tenham sua prisão preventiva decretada, recurso legal (denúncia, inquérito policial e ação judicial), entre outras representações e práticas em relação à violência doméstica como forma de expressar a rejeição da sociedade a essa forma de crime.

Nesse espaço de conquistas vale ressaltar o alcance dos instrumentos internacionais estabelecido pelos acordos e Convenções que tratam sobre a violência contra as mulheres em vários aspectos. O Estado Brasileiro toma para si a responsabilidade de prevenir, investigar a violência, proteger as mulheres agredidas e punir os agressores.

Depois de anos de obscuridade por falta de uma Lei que respaldassem as mulheres em situação de violência, é importante relatar que uma sociedade permeada pela violência contra a mulher começou a tomar outros rumos, a violência doméstica deixa de ser um crime sem lei, visto como algo de pequeno valor, com o advento da lei o indivíduo pode ser processado criminalmente e cria mecanismos de proteção apostando em uma lei que pode ser instrumento de transformação positiva na sociedade.

Por toda análise deste trabalho sobre a Lei 11.340 de 2006, batizada de Lei Maria da Penha, pode-se concluir que houve um avanço significativo em relação à proteção e defesa da mulher, no que diz respeito à violência no ambiente doméstico e familiar. No Brasil a Lei Maria da Penha é a principal referência para tratar essa questão, apesar de não ser perfeita, assim como as outras leis existentes, apresenta uma estrutura específica para atender a complexidade da demanda do chamado fenômeno da violência doméstica.

Assim, as conclusões dessa pesquisa em torno da violência contra a mulher têm o interesse de estimular o debate que aborda a questão a partir de uma perspectiva mais ampla, com discussões mais críticas para dar visibilidade ao problema da violência contra a mulher, combatendo preconceitos e estereótipos e mudança de mentalidades, para que ocorra a quebra do silêncio referente a esta violação de direitos humanos.

Em síntese, essa questão que se mostra tão presente na sociedade brasileira não pode ser deixada em segundo plano. É fundamental impulsionar mudanças de comportamentos, com medidas educativas que busquem conscientizar a população a partir da disseminação de atitudes igualitárias e respeito às diversidades de gênero e também impulsionar aperfeiçoamento desses instrumentos existentes, referente à estrutura e qualificação no atendimento ofertado pelas políticas públicas em todo território nacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guilherme Assis de. APOLINÁRIO, Silvia Menicucci de Oliveira Selmi. **Direitos humanos**. São Paulo: Atlas, 2011.

ALMEIDA, Suely Souza de. **Violência de gênero e políticas públicas**. (Org.) – Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

ATUALIDADES DO DIREITO. Editores: Alice Bianchini e Luiz Flavio Gomes. Disponível em: <atualidadesdodireito.com.br/blog/2013/09/02/quatro-projetos-da-cpi-da-violencia-contra-a-mulher-seguem-a-camara/> acesso em: junho de 2024.

BRASIL. PRESIDENCIA DA REPÚBLICA, SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. **Política Nacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres**. Disponível em: www.campanhaponfinal.com.br/download/informativo_03.pdf Acesso em junho de 2024.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher**. Secretaria de Transparência. DataSenado. Disponível em: <www.senado.gov.br/noticias/datasenado/pdf/datasenado/DataSenado-Pesquisa-Violencia_Domestica_contra_a_Mulher_2013.pdf> Acesso em: junho de 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA FILHO. Altamiro de Araújo. **Lei Maria da Penha Comentada**. São Paulo: Leme: Mundo Jurídico, 2007.

INSTITUTO AVON/PSOS. **Percepções Sobre a Violência Contra a Mulher no Brasil**, 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com>> Acesso em junho de 2024.

JESUS. Damásio de. **Violência Contra a Mulher: Aspectos criminais da Lei nº 11.340/2006**. São Paulo: Saraiva, 2010.

OLIVEIRA, Erival da Silva. **Direitos Humanos**. Coleção Elementos do Direito; v. 12, 2. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

PORTO, Pedro Rui da Fontoura. **Violência doméstica e familiar contra a mulher: Lei nº11.340/06: análise crítica e sistêmica**. 2. Ed. ver. E atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O Poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**. Disponível em: www.campanhaponfinal.com.br/download/informativo_03.pdf Acesso em: junho de 2024.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DIREITOS HUMANOS: UMA ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SALA DE AULA

ANTI-RACIST EDUCATION AND HUMAN RIGHTS:
AN APPROACH TO ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE CLASSROOM

DOI: 10.29327/5477796.1-6

Fábio Vieira Resende¹
Edmar Reis Thiengo²

1 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutor no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

A escola exerce um papel muito importante no caminho a ser percorrido pelo estudante, pois o capacita para desenvolver uma abordagem mais significativa na vida acadêmica e o possibilita ser sujeito protagonista na tomada de decisões indispensáveis na sua atuação como cidadão. O problema está voltado a constatar as práticas racistas na escola e a importância dada aos direitos humanos na formação do aluno. Este artigo apresenta uma pesquisa aplicada que investiga a implementação de uma educação antirracista em uma escola pública do campo, destacando a importância dos direitos humanos na formação dos estudantes. A pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Fundamental Itá, situada na cidade de Barra de São Francisco - ES, onde foram coletados dados por meio de questionários aos alunos. Os resultados indicam que a educação antirracista e os direitos humanos contribuem significativamente para os alunos, pois são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes, respeitosos e engajados, contribuindo para um futuro mais justo e igualitário. A pesquisa conclui que uma educação antirracista não apenas fortalece o conhecimento sobre direitos humanos, mas também capacita os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Palavras-chave: Escola. Educação. Antirracista. Direitos Humanos.

ABSTRACT

The school plays a very important role in the path that students must follow, as it equips them to develop a more meaningful approach to academic life and enables them to take the lead in making essential decisions in their role as citizens. The issue focuses on identifying racist practices in the school and the importance given to human rights in student education. This article presents applied research that investigates the implementation of antiracist education in a public rural school, highlighting the importance of human rights in student formation. The research was conducted at Itá Elementary School, located in the city of Barra de São Francisco - ES, where data was collected through questionnaires distributed to students. The results indicate that antiracist education and human rights significantly contribute to students, as they are fundamental for the development of conscious, respectful, and engaged citizens, contributing to a fairer and more equal future. The research concludes that antiracist education not only strengthens knowledge about human rights but also empowers students to become agents of change in their communities.

Keywords: School. Education. Antiracist. Human Rights.

1. INTRODUÇÃO

A educação é essencial para que o indivíduo se aperfeiçoe intelectualmente e, ao fim de sua formação acadêmica, exerça a cidadania. A educação antirracista, trabalhada juntamente com os direitos humanos, se mostra fundamental para a construção de um futuro mais inclusivo e respeitoso, pautada na igualdade e justiça social. E, para isso, é necessário que haja educadores antirracistas. Carine (2023), enfatiza:

O educador, a educadora antirracista é, acima de tudo, uma pessoa consciente de si dentro do sistema de opressão que estruturam a nossa sociedade. Ele/ela é aquele sujeito que em uma sociedade estruturalmente racista, compreende que não há como fugir psicologicamente desse mal social se não destruímos o racismo em suas bases.” (CARINE, 2023, p.101)

As relações étnico-raciais consistem nas interações, dinâmicas e tensões entre diferentes grupos étnicos e raciais dentro da escola. Essas interações são importantes para preparar os estudantes para viverem em uma sociedade plural e multicultural, estimulando o diálogo intercultural, ao respeito às diferenças e a promoção da equidade. A educação para as relações étnico-raciais não se restringe apenas aos conteúdos curriculares. Para construir um ambiente educacional mais democrático, diverso e acolhedor, onde todos os estudantes se sintam respeitados e valorizados em sua integralidade, devem ser tratados os problemas às desigualdades raciais como uma realidade que deve ser combatido por toda comunidade escolar. Almeida (2019), assim discorre:

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc. Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. (Almeida, 2019, p.32)

Crianças negras são alvos de estereótipos que as colocam em desvantagem, como a ideia de que são inferiores aos demais colegas. Os Direitos Humanos surgem a partir da necessidade de garantir que direitos mínimos à pessoa humana sejam protegidos.

Movimentos de pessoas negras há anos debatem racismo como estrutura fundamental das relações sociais, criando desigualdades e abismos. O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato de vontade de um indivíduo. Reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante. (RIBEIRO, 2019, p.12)

Uma educação antirracista busca desconstruir estereótipos, valoriza a diversidade cultural e promove a equidade entre os diferentes grupos étnicos. Com isso, diante da persistência das corriqueiras práticas de racismo nas relações pessoais na escola, motivaram este pesquisador na elaboração da presente proposta. Moreira (2019), assim reflete:

Piadas que retratam a negritude como um conjunto de características esteticamente desagradáveis e como sinal de inferioridade moral não são os únicos temas do humor brasileiro referente aos negros. Há também aquelas que os retratam como animais ou criminosos. Esses são elementos recorrentes no repertório de humoristas brancos. Quanto maior o número de piadas de cunho racista, maior a popularidade deles entre pessoas brancas. (MOREIRA, 2019, p.18)

A proposta do presente artigo se faz necessária para entender a realidade da comunidade escolar diante de dois grandes temas pertinentes a serem tratados em seu cotidiano, racismo e direitos humanos. O presente trabalho busca responder as seguintes indagações: Os alunos sabem o que é racismo? Há práticas racistas nas relações interpessoais entre os alunos na escola investigadas? Qual a importância do tema direitos humanos na escola?

O problema está voltado para constatar se ocorrem as práticas racistas na escola e qual a importância dada ao tema “direitos humanos” ao aluno na sua formação.

Para alcançar o objetivo deste trabalho foi realizada pesquisa exploratória na Escola Estadual de Ensino Fundamental Itá, localizada na zona rural do município de Barra de São Francisco-ES, o intuito é verificar junto aos alunos daquela escola como evidenciam o racismo e direitos humanos em seu cotidiano escolar, com a finalidade de posteriormente buscar compreender se existem ações e práticas voltadas a educação antirracista e direitos humanos.

O ambiente escolar tem o escopo de perseguir uma estabilidade na garantia do direito à diversidade cultural e na promoção do conhecimento aliado ao livre pensamento aos educandos, devendo compreender que os direitos e deveres inerentes ao homem lhe é possibilitado apenas por existir, independente de cor de pele, cabelo, cor dos olhos ou tipo físico.

2. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DIREITOS HUMANOS: UMA ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SALA DE AULA

A comunidade educacional, incansavelmente, há anos busca mecanismos eficientes para trabalhar o tema racismo na escola. A educação antirracista busca a eliminação de resquícios discriminatórios que ainda persistam na relação escolares. Mas o racismo ainda se faz presente como um mal social. Carine (2023):

A raça surge para legitimar o processo de escravidão nas Américas e expansão territorial europeia, dominando, expropriando e destruindo novos territórios. O racismo, enquanto constructo social

depende do conceito raça, foi fundamental para garantir quase quatro séculos de escravidão do nosso povo nestas terras. Com o fim da escravidão, o racismo segue se alimentando da noção social de raça e se sofisticando com base na ideia democracia racial no Brasil, que aponta para a ausência de raças e para a existência, sim, de um povo miscigenado que celebra diariamente essa mistura. A dissimulação do racismo dificulta a percepção cotidiana desse gigantesco mal social. (CARINE, 2023, p.35)

É necessário entender que o racismo no Brasil está voltado ao processo de formação social, política e econômica do país. Pois, para compreendermos porque o racismo persiste pós abolição é afirmar que está enraizados na cultura do povo brasileiro, vez que o preconceito contra a cor e a classe social das pessoas ainda vigoram pós abolição. Assim leciona Scarano (2018).

A sociedade brasileira é fortemente marcada pela exclusão, pelo preconceito e pela discriminação. As questões de gênero, sociais, étnicas e raciais são perpetuadas por meio de processos sutis e complexos. Isso se expressa nas relações sociais historicamente enraizadas. Nesse sentido, os processos de exclusão sempre vitimaram grupos sociais marginalizados por motivos socioeconômicos (SCARANO, 2018, p. 102).

A sala de aula, sendo o berço da educação formal e centro da troca de saberes, está receptiva a todas as pessoas que dela busquem adquirir conhecimento, ela é essencial na sociedade atual. A educação é de grande relevância na vida de qualquer pessoa deste país pois é imprescindível para sua formação cidadã. A escola por ser ambiente amplo e composto dos mais variados integrantes, não está livre da presença de atos racistas entre os alunos. O racismo assim é abordado na biografia de Adilson Moreira:

O racismo não pode ser identificado exclusivamente com concepções tradicionais de discriminação fundamentadas na pressuposição de que a exclusão decorre apenas de atos intencionais e arbitrários. O fenômeno social sob análise demonstra que ele possui uma natureza dinâmica e múltipla. O racismo pode assumir diversas formas em diferentes lugares e em diferentes momentos históricos. Suas várias manifestações têm o mesmo objetivo: preservar e legitimar um sistema de privilégios raciais, o que depende da circulação contínua de estereótipos que representam minorias raciais como pessoas incapazes de atuar de forma competente na esfera pública. (MOREIRA, 2019, p. 24).

A educação é direito de todos sem discriminação e sem limites, direito indivisível e indisponível pelo indivíduo. Sendo direito de todos, independentemente das circunstâncias raça, credo ou nacionalidade. O aluno tem o direito de ter o acesso à educação, permanência na escola e receber conhecimento necessário para sua formação como cidadão, é um compromisso institucional, garantido por lei, que parte do Estado e exige o compromisso de todos os atores para sua consagração.

É importante ter em mente que a comunidade escolar tem que prezar e aperfeiçoar as conquistas de minorias como negros, índios, meninas, homossexuais e outros. GADOTTI (1992), sobre a escola para todos e a diversidade cultural dos alunos, assim discorre:

A teoria de uma educação multicultural via a responder adequadamente a essa questão, levando em conta a diversidade cultural e social dos alunos. A primeira regra dessa teoria da educação é o pluralismo e o respeito à cultura do aluno. Ela tem, portanto, como valor básico a democracia. Propõe-se instaurar a equidade e o respeito mútuo, superando preconceitos de toda espécie, principalmente os preconceitos de raça e de pobreza (os excluídos da escola são principalmente os negros e os pobres). Sem esse princípio não se pode falar em educação para todos ou de melhora na qualidade do ensino. (GADOTTI, 1992, p. 20).

Para entender o direito à educação enquanto direito humano é necessário compreender que o Estado Brasileiro dispõe sobre educação em diversas normas legais do país. A Constituição Federal de 1988, principalmente, dispõe em seu artigo sexto a educação como um direito social, de igual forma, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. São as garantias mínimas do Estado.

Com a intenção de dar um caráter integralizado ao ambiente escolar, sob a ótica dos direitos humanos, torna-se imprescindível aliar as invenções teóricas já estabelecidas ao sistema educacional. A resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, estabeleceu Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, (Brasil, 2012), em seu artigo segundo assim dispõe:

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

(...)

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.

A igualdade na escola não é alcançada pela igualdade de tratamento de todos os alunos, mas por diferentes procedimentos adaptados às características de cada indivíduo. Portanto, tem que haver o planejamento da instituição de ensino com a finalidade de atender as diversidades existentes no ambiente escolar. A educação em direitos humanos tem que ser promovida

como um projeto de ação a ser executado diariamente na escola, suas ações devem ser investigadas criticamente, não se contentam com as aparências livres de exclusão, discriminação e preconceito. A educação deve valorizar a pluralidade existentes.

Por sua vez, a BNCC destaca em seu texto a importância do ensinamento dos Direitos Humanos nas escolas.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (Brasil, 2017, p.17-18).

Através do ensino de direitos humanos, os alunos são estimulados a desenvolverem pensamento crítico, capacidade de argumentação e habilidades para analisar questões sociais complexas sob uma perspectiva ética e humanitária. Além disso, fomentar a participação ativa dos alunos na vida democrática do país, incentivando o engajamento em debates públicos, mobilizações sociais e a defesa dos direitos fundamentais.

O Calendário Escolar do Estado do Espírito Santo, que organiza o período letivo, estabelece datas de início e término de aulas, feriados, recessos, férias escolares, planejamento de eventos e outros, prevê datas comemorativas com interface pedagógica como: a semana estadual da Consciência e o dia estadual da Promoção de Igualdade Racial (Lei Estadual Nº 11.212/2020) e a semana Estadual dos Direitos Humanos (Lei Nº 5.255/1996), mas na prática é necessário saber: Como estão sendo trabalhados esses temas de suma importância no cotidiano escolar?

Portanto, como resposta ao anseio de erigir relações igualitárias, emerge a necessidade de uma educação que vise nutrir os valores e comportamentos identificados com a cidadania democrática e os direitos humanos. O que se descreve é a esperança de uma escola que assuma um papel ativo na sociedade como interlocutora e defensor de uma cultura de direitos, e por isso mais tolerante e mais justa.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A escola é entendida como um ambiente de construção do saber, do mesmo modo é entendida como uma ferramenta imprescindível para a ascensão social e um instrumento ideal para a promoção da harmonia entre os diferentes, pois, sabemos que, a escola é um ambiente em plural e organizado de uma composição de alunos provenientes das mais diversas comunidades. A escola pública no Brasil reflete a miscigenação havida no grandioso Brasil.

Como metodologia, o proposto estudo seguirá os preceitos do estudo exploratório que, segundo Gil (2002, p. 41), “possui o objetivo de familiarizar o pesquisador com problema formulado, explicitando-o”. Ou seja, nos termos definidos por este autor.

A finalidade é pesquisa aplicada, assim é entendida:

Pesquisa aplicada, cujo objetivo é adquirir conhecimento para a solução de um problema específico, e pesquisa de desenvolvimento experimental, que visa à produção de novos materiais, equipamentos, políticas e comportamentos, ou novos serviços. (MARCONI e LAKATOS, 2022, p.296).

A escola pesquisada está localizada no interior de Barra de São Francisco no Estado do Espírito Santo. A cidade tem a população de 42.498 habitantes segundo sensu de 2022. Segundo o censo do IBGE de 2023, (BRASIL, 2023), a educação do município de Barra de São Francisco – ES, descrita na figura 1.

Figura 1 – Dados do IBGE sobre a educação no município de Barra de São Francisco-ES



EDUCAÇÃO	
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	96,2 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	6,2
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	5,0
Matrículas no ensino fundamental [2023]	5.274 matrículas
Matrículas no ensino médio [2023]	1.430 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2023]	359 docentes
Docentes no ensino médio [2023]	149 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2023]	37 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2023]	7 escolas

Fonte: IBGE, 2023.

A Escola pesquisada oferece a educação de sexto ao nono ano, no período matutino, com o total de 54 alunos matriculados e predominantemente pardos. Por ser uma escola rural, todos os alunos que a frequentam são moradores da região da Comunidade Rural Itá, localizada aproximadamente 8 quilômetros da região central da cidade de Barra de São Francisco-ES. Os participantes da pesquisa foram os alunos do sexto ao nono ano.

Foi entregue aos participantes da pesquisa o termo de Consentimento e Livre esclarecido, após a anuência, para atingir os objetivos propostos, em 28 de junho de 2024, na Escola pesquisada, foi entregue por este pesquisador, aos 23 alunos autorizados e presentes na escola, um questionário contendo as seguintes perguntas:

Qual o sexo do aluno pesquisado? 68% dos alunos pesquisados são do sexo feminino e 32% do sexo masculino.

Posteriormente, foi necessário obter o dado étnico-racial dos pesquisados. Este resultado é um orientador para a pesquisa com a intenção de facilitar a percepção de como está distribuído o público abordado na Escola Itá. A autodeclaração étnico-racial é um processo voluntário que permite aos estudantes informarem como se identificam em termos de raça e etnia, na pesquisa realizada, foi observado a quantidade expressiva de alunos que se autodeclararam pretos, os dados refletem a predominância de pardos entre os entrevistados. Foi questionado aos alunos pesquisados: como você se autodeclara? 43% declararam ser pardos, 36% declararam pretos, 18% brancos e 3% indígenas, um público bem diversificado na escola pesquisada.

A autodeclaração é uma importante ferramenta para a coleta de dados estatísticos que embasem pesquisas e políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial e social. Sobre o tema, leciona Almeida (2019):

Ações afirmativas são políticas públicas de promoção de igualdade nos setores público e privado, e que visam a beneficiar minorias sociais historicamente discriminadas. Tais políticas podem ser realizadas das mais diversas modalidades e ser aplicadas em inúmeras áreas. (Almeida, 2019, p.89)

O procedimento de autodeclaração pelos estudantes é de suma relevância para a construção da identidade étnico-racial da escola e fundamental para a elaboração de ações e práticas voltadas para a população. A autodeclaração se apresenta como um instrumento eficaz para reforçar a identidade, o pertencimento e o reconhecimento como indivíduos portadores de direito de grupos historicamente suprimidos dos espaços públicos.

Na parte seguinte, foi questionado dos alunos pesquisados se já foram alvos de brincadeiras em relação a sua aparência. O questionário trazia a seguinte indagação: Você já foi alvo de brincadeiras em relação a sua aparência?

Os traços característicos da pessoa podem ser transmitidos à próxima geração por mecanismos de herança genética, a transmissão hereditária é um processo com certa flexibilidade, pois o meio ambiente também o influencia. Diante do questionamento: 54% dos pesquisados expuseram que já foram alvos de brincadeiras em relação a aparência, o que representa a maior parte do público pesquisado, demonstrado que é uma prática corriqueira a quase todos sujeitos pesquisados.

Em observância ao perfil étnico-racial obtido na segunda pergunta, está evidenciado que o público que respondeu de forma afirmativa está acima do público que se autodeclararam pretos. Como regra, a população negra em termos gerais se autodefine através de sua aparência, pois a definição de pertencimento do sujeito em determinada raça depende de sua cor de pele, tipo de cabelo, forma de nariz e lábios. Para CUTI (2010):

Se é compreensível que no Brasil a mestiçagem dificulta a identidade com base na cor da pele, pois a sua colaboração é variadíssima, bem como outros traços fenotípicos, como cabelo, formato do nariz e lábios, alguma coisa disso tudo pode ser estabelecida. Negros e mestiços, no Brasil e no mundo, vivem sob o predomínio de uma estética eurocêntrica que abrange desde o vestuário até a textura do cabelo, passando também pelas produções culturais. Contudo, não se trata apenas de cultura. A opressão estende-se à vida em toda a sua dimensão. E é aí, com esse amplo conteúdo, que se realizou a literatura. (CUTI, 2010, p.40)

Assim, ser negro não significa uma restrição ao critério da boa aparência, existem outras características que são alvos de brincadeiras, deixando entender que há um padrão isento inerente a pouco menos da população entrevistada.

Em continuação, pergunta posterior analisa a satisfação em relação a sua aparência: Você está satisfeito em relação a sua aparência (cabelo, cor da pele, cor dos olhos e tipo físico)? 71% dos pesquisados afirmaram estarem satisfeitos com a aparência e 29% marcaram não em evidente descontentamento com sua aparência.

Nesta perspectiva, estes resultados põem em relevo a aceitação positiva dos atributos físicos de grupos étnicos das participantes não brancas: a cor da pele mais escura e os cabelos menos alisados. Neste sentido, os critérios que fundamentam uma boa aparência, segundo os participantes, são menos determinados pelas características físicas que condizem ou se aproximam do padrão de beleza branca ante o elevando índice da resposta sim, que totalizam 71% dos pesquisados.

Em relação as características raciais, HALL (2006) assim relata.

É ainda mais difícil unificar a identidade nacional em torno da raça. Em primeiro lugar, porque - contrariamente à crença generalizada - a raça não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica. Há diferentes tipos e variedades, mas eles estão tão largamente dispersos no interior do que chamamos de "raças" quanto entre uma "raça" e outra. A diferença genética - o último refúgio das ideologias racistas - não pode ser usada para distinguir um povo do outro. A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. (HALL, 2006, p.62)

Estas considerações são importantes, pois reforçam a importância de se entender os estereótipos sob a perspectiva daqueles que são percebidos de forma estereotipada que credi-

tam na predominância e exclusividade de certo padrão de beleza. Nos membros deste grupo pesquisado são identificados a aceitação positiva aos seus atributos físicos. Ribeiro (2019) em sua biografia, relata:

DESDE CEDO, pessoas negras são levadas a refletir sobre sua condição racial. O início da vida escolar foi para mim o divisor de águas: por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade. Até então, no convívio familiar, com meus pais e irmãos, eu não era questionada dessa forma, me sentia amada e não via nenhum problema comigo: tudo era “normal”. “Neguinha do cabelo duro”, “neguinha feia” foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser a diferente – o que quer dizer não branca – passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e querer me adaptar para passar despercebida. (RIBEIRO, 2019, p.12)

As ações e práticas escolares que tenham o foco em valorizar a beleza negra, principalmente, os blocos afros contribuem para o desenvolvimento deste processo de auto valorização dos estudantes são essenciais no combate à discriminação racial. Assim, as imagens e discursos estereotipados, sejam em relação aos cabelos ou a cor da pele, devem ser substituídos por uma valorização maior da diversidade étnica. Os resultados dessas substituições são significativos pois os estereótipos que definem uma beleza exclusiva de certo grupo afetam de forma negativa os membros da comunidade negra e abre caminho das práticas racistas que usam como fachada o fenótipo do negro.

A pergunta seguinte, pergunta aos pesquisados: Você já estudou sobre racismo? De forma unânime os alunos entrevistados responderam afirmativamente que estudaram sobre racismo, cuja importância do debate desse tema é pertinente em todo ano escolar. Para as relações étnico-raciais tem o objetivo de educar o aluno o mutuo respeito em si, na garantia do direito à diversidade cultural no ambiente escolar.

Reconhecida a existência da diversidade e do pluralismo nesse campo social tão abrangente, é necessário que sejam também respeitadas e compartilhadas suas individualidades como valores e crenças. Nota-se, portanto, que a escola em que os estudantes estão frequentes observam o currículo escolar no sentido de trazer para a realidade escolar o trabalho voltado para a promoção da igualdade racial, vez que todos aos alunos responderam saber o que é racismo.

É salutar que o tema antirracismo seja amplamente difundido no ambiente escolar com o objetivo de trazer equilíbrio a todos os indivíduos que a compõe, a sociedade brasileira possui uma dívida histórica com a população negra do país, essa afirmativa parte da análise que o Estado tem a responsabilidade direta de promover e garantir o bem estar social.

Em seguida, em relação aos temas de relevância para serem trabalhados na escola e objeto de análise do presente estudo, foi perguntado aos alunos. Você já ouviu falar sobre o tema Direitos Humanos na escola?

A referida indagação analisa a inclusão do tema direitos humanos no cotidiano escolar. Entre os alunos pesquisados, 11% responderam que não ouviu falar sobre o tema direitos humanos na escola e os outros 89% disseram que já ouviram falar, demonstrando que ainda é uma palavra estranha no vocabulário dos entrevistados.

O direito amplo à educação é tratado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que teve sua primeira versão elaborada em dezembro de 2003 pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, e uma versão atualizada em 2006. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, dispõe sobre ações programáticas, entre elas destaca:

Fomentar ações educativas que estimulem e incentivem o envolvimento de profissionais dos sistemas com questões de diversidade e exclusão social, tais como: luta antimanicomial, combate ao trabalho escravo e ao trabalho infantil, defesa de direitos de grupos sociais discriminados, como mulheres, povos indígenas, gays, lésbicas, transgêneros, transexuais e bissexuais (GLTTB), negros(as), pessoas com deficiência, idosos(as), adolescentes em conflito com a lei, ciganos, refugiados, asilados, entre outros (BRASIL, 2007, p. 51).

Os direitos da pessoa humana, são direitos inalienáveis, podemos entender o direito à educação resguardado na mesma proporção de outros direitos que são inerentes ao povo e essenciais para a manutenção da vida. O aluno tem o direito de ter o acesso à educação, a permanência na escola e receber conhecimento necessário para sua formação como cidadão, é um compromisso institucional, garantido por lei, que parte do Estado e exige o compromisso de todos os atores para sua consagração.

Tendo em vista o cotidiano no qual se encontram as crianças que frequentam (ou não) as instituições educativas, é fundamental que os professores discutam, nos diversos espaços coletivos da escola (reuniões pedagógicas, assembleias com a comunidade, conselhos de escola etc.), os direitos humanos, a violência praticada contra/por crianças e seu impacto nas atitudes dos adultos, em particular dos educadores, as relações entre adultos e crianças etc. (CASTELLAR, 2016, p. 97).

Na mesma linha de abordagem e no intuito de dar visibilidade a relevância conferida pelos alunos ao tema Direitos Humanos e entender qual a importância segundo eles para o trabalho desse tema, assim foi perguntado: Você acredita que o estudo do tema Direitos Humanos é importante na sua formação enquanto estudante? 89% respondeu ser importante e outros 11% responderam negativamente.

O Brasil ainda comporta muitos exemplos de comportamentos discriminatórios, mesmo com os grandes avanços contemporâneos no combate da prática racista. Os direitos humanos voltado para um instrumento de estudo, corroborará para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com uma sociedade mais justa e igualitária.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abertura ao debate nos mais variados seguimentos dentro da instituição escolar pode ser a peça chave para a busca da desejada luz no fim do túnel para a sociedade futura. Primeiramente, ao elaborar as indagações trazidas ao público pesquisado, foi essencial refletir o que é necessário para promover uma investigação contributiva para novas concepções de estudo sobre os temas como direitos humanos e racismo, temas esse que são de maior complexidade nos tempos atuais no campo escolar.

De outro lado, ao dar voz aos discentes foi fundamental para alimentar a pesquisa através de experiências do cotidiano do aluno no ambiente escolar e como eles vivenciam os temas pilares da pesquisa em seu dia a dia, pois são das relações interpessoais entre os alunos na escola que faz compreender a dinâmica da diversidade no cotidiano da sala de aula. Na busca de ações para o desenvolvimento de educação antirracista em sala de aula, surge a necessidade de promover uma formação aos educandos que capacite estes a compreender e lidar com a diversidade existente no meio em que convivem de forma pedagógica, levando em consideração os desafios e possibilidades dos próprios alunos na sua formação escolar.

No contexto escolar, a diversidade e pluralismo devem ser preservadas e respeitadas, a diversidade dos educandos é um fator que enriquece a sala de aula, já que cada um aluno é único em suas características físicas e intelectuais. O ambiente escolar, não diferente da exteriorização racial presente na sociedade, é constituída por essa diferença peculiar da existente na sociedade brasileira, este ambiente é complexo e não deve buscar a homogeneização dos indivíduos e sim a valorização de suas peculiaridades. Portanto, neste contexto, a compreensão dos direitos humanos coloca-se como ferramenta pertinente no ambiente escolar na promoção de uma educação mais igualitária para a formação de cidadãos mais conscientes e justos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. Coleção Feminismo Plurais.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos** – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos**. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 31 de maio de 2012.

CARINE, Bárbara: **COMO SER UM EDUCADOR ANTIRRACISTA**. São Paulo – SP, Editora Planeta do Brasil, 2023.

CASTELLAR, Sonia Maria V.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. **Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: Formação docente, inovação, aprendizagem significativa**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2016. E-book. ISBN 9788522125098. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522125098/>. Acesso em: 04 jul. 2024.

CUTI, Luis Silva. **Literatura Negro-Brasileira**. São Paulo. Selo Negro, 2010.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Curitiba, editora Positivo, 2005.

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

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 11. ed. Tradução Thomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A. Ed. 2006

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Escolarização 6 a 14 anos, 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/barra-de-sao-francisco.html>. Acesso em: 04 jul. 2024.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia Científica**. Grupo GEN, 2022. E-book. ISBN 9786559770670. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770670/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

RIBEIRO, Djamila: **PEQUENO MANUAL ANTIRRACISTA**. São Paulo-SP, Editora SCHWARCZ S.A, 2019.

MOREIRA, Adilson José, **Racismo recreativo**, Pólen, São Paulo, 2019.

REFLEXOS DAS MEDIDAS DE RESTRIÇÕES DA PANDEMIA DA COVID-19 NO TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NA SERRA/ES

REFLEXOS DAS MEDIDAS DE RESTRIÇÕES DA PANDEMIA DA COVID-19 NO TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NA SERRA/ES

DOI: 10.29327/5477796.1-7

*Gean Carlos Nunes de Jesus¹
Sebastião Pimentel Franco²*

1 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutor no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

A pandemia da Covid-19 chegou de forma avassaladora no cotidiano da população mundial. Não foi diferente na vida dos profissionais da educação, o que evidenciou ainda mais as mazelas históricas que acometem o sistema de ensino brasileiro. O magistério se via, então, diante de uma realidade desafiadora para continuar seus trabalhos educacionais frente às medidas de distanciamento, isolamento e adoção do ensino virtual por meio do home office. Este estudo pretende analisar as realidades vivenciadas por esses servidores na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Silvío Egito Sobrinho, situada no município da Serra/ES, durante o período pandêmico. Utilizamos como referencial teórico obras sobre as histórias das doenças e pandemias, a precarização do trabalho docente e os desafios de ensinar nessa época. Esse é, ainda, um estudo descritivo com abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas individuais com perguntas abertas junto a esses trabalhadores/as e como resultado o que se percebeu é que boa parte da categoria foi acometida pelos sentimentos de medo, insegurança, estresse e desafiada por um modelo de ensino até então inédito para a realidade da grande maioria dos professores e alunos.

Palavras-chaves: Covid-19, Pandemia, Serra, Trabalhadores da Educação, Ensino Fundamental e Médio.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic arrived in an overwhelming way in the daily lives of the world's population. It was no different in the lives of education professionals, which further evidenced the historical ills that affect the Brazilian education system. Teachers were then faced with a challenging reality to continue their educational work in the face of distancing measures, isolation and the adoption of virtual teaching through the home office. This study aims to analyze these realities experienced by these public servants at the Silvío Egito Sobrinho State School of Elementary and Secondary Education, located in the municipality of Serra/ES, during this pandemic period. We used as a theoretical framework works on the histories of diseases and pandemics, the precariousness of teaching work and the challenges of teaching at that time. This is also a descriptive study with a qualitative approach and individual interviews with open questions were carried out with these workers and as a result what was noticed is that a good part of the category was affected by feelings of fear, insecurity, stress and challenged by a teaching model until then unprecedented for the reality of the vast majority of teachers and students.

Keywords: Covid-19, Pandemic time, Serra city, Education workers, Elementary and High School.

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo é fruto da dissertação de mestrado sobre pesquisa realizada junto a um grupo de profissionais da educação da Serra/ES sobre o desempenho de suas atividades laborais no período da pandemia da COVID-19 que acometeu boa parte do planeta no início de 2020; trazendo assim reflexos profundos na educação com o fechamento das escolas e quando as aulas migraram do modo presencial para o virtual, modelo até então inédito na vida profissional da grande maioria dos servidores da educação.

A história da humanidade sempre foi impactada por pandemias que causaram grandes danos para a vida social, econômica e comunitária dos povos. Não foi diferente com a chegada da Covid-19; que é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-Cov-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Aos poucos, jornais e sites de todo planeta traziam em destaque notícia do último dia de 2019, dando conta de um alerta dado à Organização Mundial de Saúde a respeito de vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei – China. Como pode se observar em um dos periódicos da época:

Alerta por doença misteriosa na China. Duas pessoas morreram e mais de 1.700 podem estar infectadas por mutação do coronavírus, que causa síndrome respiratória grave. (...) A China intensificará os esforços para conter o surto de uma mutação misteriosa do coronavírus em Wuhan antes do feriado do Ano Novo Lunar, uma vez que o aumento de casos confirmados causa temor de que o vírus possa se espalhar para outros países (A Tribuna, 20/1/2020, p. 14).

Nesse contexto e no meio daquele turbilhão de situações que uma pandemia impõe, as autoridades governamentais tiveram que agir rapidamente. Uma das medidas lançadas no meio dessa conturbação foi a Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação, que suspendeu as aulas presenciais no Ensino Superior. Na sequência, estados e municípios seguiram o mesmo caminho. No Espírito Santo o Governo do Estado determinou o fechamento de todas as escolas públicas e privadas no território capixaba por meio do Decreto n. 4.597-R, de 16 de março de 2020, válido para todas as modalidades de ensino: Infantil, Fundamental, Médio e Superior.

Referendando todos esses decretos governamentais, em abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação aprova por unanimidade uma série de diretrizes com orientações para escolas da Educação Básica e Superior sobre as aulas no período inicial da pandemia:

[...] o CNE autorizou os sistemas de ensino a computar atividades não presenciais para cumprimento de carga horária de acordo com deliberação própria de cada sistema. O CNE listou uma série de atividades não presenciais que podem ser utilizadas pelas redes de ensino durante a pandemia. Meios digitais, videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio, material didático impresso e entregue aos pais ou responsáveis são algumas das alternativas sugeridas (CNE, 2020).

Em sendo assim, os sistemas de ensino passaram a utilizar das ferramentas e aplicativos digitais para implementação do chamado home office. E as mídias digitais foram os principais meios encontrados pelas autoridades educacionais para que se diminuísse o impacto da ausência das aulas presenciais e da necessidade de fechamento das escolas. Nesse sentido, intensificou-se o uso dessas ferramentas para que as aulas continuassem de forma virtual, que as equipes pedagógicas se reunissem com os demais profissionais da educação e que o contato entre professores e estudantes não se perdesse nesse período, que em seu conjunto são conhecidas como TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação). Uso de canais de TV, programas gravados, impressão de materiais foram outras alternativas encontradas para trabalhar com os estudantes do meio rural ou com aqueles que apresentavam grandes dificuldades de acesso à internet.

E, se por um lado o teletrabalho ou home office foram alternativas encontradas para continuidade da prática docente; o mesmo não se pode dizer sobre as perspectivas desses profissionais com as mil e uma dificuldades enfrentadas para a execução do seu trabalho, incluindo o apoio dos gestores, isto é, a falta dele para superação das dificuldades salariais, de valorização, saúde e até mesmo de enfrentamento a pandemia.

Em sendo assim, pretendemos com esse estudo analisar como os profissionais do ensino encontraram formas para lecionar suas aulas em meio as dificuldades encontradas, superar as atribulações que passaram em relação a adaptação ao novo modelo de educação que foi desenvolvido com o surgimento da pandemia e ainda evidenciar a visão dos professores e professoras sobre o processo ensino aprendizagem na pandemia Covid-19.

2. METODOLOGIA

Esse é um estudo empírico teórico e tem a finalidade básica estratégica o intuito de avançar no desenvolvimento da ciência e proporcionar as bases para a melhor compreensão do momento único vivenciado pelos professores no período grave da pandemia Covid-19, onde esses profissionais tiveram que se reinventar para produzir conhecimento e a educação junto ao corpo discente ao mesmo tempo que se desafiavam em se reinventar e aprender a lidar com as plataformas digitais além de enfrentar os desafios impostos pelo surto epidêmico.

Nossa pesquisa foi descritiva uma vez que procuramos aprofundar na bibliografia existente sobre o tema, tendo ainda um método de procedimento estatístico e de natureza exploratória; nesse sentido foi realizada sondagem junto aos profissionais de ensino da EEEFM Silvio Egito Sobrinho da rede estadual localizada no município da Serra/ES. A pesquisa de campo utilizou como instrumento a realização de entrevistas, que foram gravadas junto aos profissionais da escola: professores, pedagogos, coordenadores de escola e/ou diretor escolar e aqui transcritas as partes mais relevantes para nosso estudo e análises.

Os dados constantes das entrevistas foram analisados sob a perspectiva qualitativa com perguntas fechadas e abertas. Identificamos a escola, entretanto, os entrevistados não foram identificados sob nenhuma hipótese. Antes de iniciarmos a entrevista realizamos uma explicação sobre a pesquisa e apresentamos aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que tomem ciência e assinassem.

Para a realização da pesquisa de campo levamos em consideração o que afirma Eva Maria Lakatos:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. [...] Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. (LAKATOS, 2003, p. 186)

A presente pesquisa se justifica diante dos fortes impactos que a pandemia da Covid-19 acarretou para a sociedade em geral quando boa parte das atividades humanas foram interrompidas em especial a educação. Destacamos que o Brasil foi o país onde as atividades escolares de home office perduraram por mais tempo no mundo durante a existência da pandemia da Covid-19, segundo levantamento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), conforme publicação na *Revista Oeste*:

Segundo um levantamento divulgado nesta quinta-feira, 16, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil é o país que manteve as escolas fechadas por mais tempo no ano passado, durante a pandemia de Covid-19.

De acordo com o relatório da entidade, o país ficou, em 2020, 178 dias sem aulas presenciais na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental. É um período três vezes superior à média dos países desenvolvidos [...].

Ainda de acordo com o estudo da OCDE, os países com os piores desempenhos no Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA) em 2018 foram justamente aqueles que mantiveram as escolas fechadas por mais tempo, como o Brasil. Assim, sistemas educacionais com baixa performance perderam mais tempo e oportunidade de aulas presenciais no ano passado do que os de alto desempenho, o que deve aprofundar o abismo educacional entre os países (Revista Oeste, 2021).

Destacamos ainda que o Brasil apresentou o maior número de pessoas que foram a óbito, em parte pela política desastrosa do governo federal na condução do enfrentamento a pandemia, o menosprezo ao poder devastador da pandemia custou ao país a morte de mais de 700 mil vidas. O Brasil que possui 3% da população mundial fora responsável por mais de 10% das mortes em decorrência da Covid-19.

Como objetivo geral propomos analisar os reflexos das medidas para enfrentamento da Covid-19 no trabalho dos servidores públicos da Escola de Ensino Fundamental e Médio Silvio Egito Sobrinho da rede estadual, situada no município da Serra/ES, averiguando ali as dificuldades encontradas por esses professores e demais profissionais da educação na execução de suas atividades de ensino.

Em relação aos objetivos específicos, pretendíamos:

Identificar junto a profissionais da educação de uma escola da rede estadual do Espírito Santo quais os principais impactos, sentimentos e impressões quando da chegada da pandemia e das primeiras medidas adotadas pelas autoridades governamentais para a preservação da vida e contenção da disseminação do vírus Sars-CoV-2;

Averiguar quais foram as dificuldades centrais desses profissionais com a chegada da pandemia; o desempenho das atividades via teletrabalho; a necessidade de execução de suas atividades pedagógicas via modo virtual; o reinventar-se bem como foram as experiências de participar de formações e reuniões com equipe escolar pelo modo remoto;

Verificar como as pandemias tem, ao longo da história humana, influenciado e impactado a vida das populações e trabalhadores, especialmente os mais vulneráveis, que são, por exemplo, o público principal da escola alvo dessa pesquisa.

Como produto final produzimos um vídeo com depoimentos desses profissionais sobre as vivências desse tempo pandêmico, as experiências vivenciadas no trabalho híbrido além das perspectivas para a profissão no período pós pandemia.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo analisamos os resultados e dados sobre a pesquisa de campo realizada e dentre os relatos coletados ressaltamos alguns como esse em que questionamos como pensaram e como vivenciaram os profissionais da educação que compõem o universo de nossa pesquisa quando do aparecimento da pandemia da Covid-19 e da suspensão das atividades presenciais na escola. De forma geral, assim como ocorreu com a população mundial em geral, os nossos entrevistados se sentiram perplexos, atônitos, vivenciando o pânico e o medo.

Senti-me completamente perdida. Fiquei perdida em relação a tudo, casa, escola, família, fiquei receosa. Aqui na escola, com a volta dos primeiros grupos, foi muito difícil. Senti que todos queriam voltar a estudar de novo, mas que não estava funcionando legal. Senti-me muito perdida. Foi uma confusão por um longo período. Em 2022 é que começou a normalizar, mesmo assim, foi muito difícil. Muitas brigas dentro da escola, com o retorno pós-pandemia (Entrevistada A: entrevista concedida ao pesquisador em 5/10/2023).

Essas percepções foram semelhantes ao resultado da pesquisa muito mencionada nessa dissertação, realizada pelo Gestrado/UFMG que, em parceria com a CNTE, ouviu cerca de 15.654 profissionais em todo o país logo no início da primeira fase da pandemia. Desses respondentes, 78% eram do sexo feminino e 22%, do masculino. Vejamos o que foi respondido:

Gráfico 1 – Sentimento dos professores em relação ao momento atual



Fonte: Resumo técnico pesquisa Gestrado/UFMG (CNTE, 2020)

Esse sentimento de medo que os profissionais da educação verbalizaram em várias pesquisas e entrevistas da época acometeu toda a sociedade na medida que a doença avançava; medo de contrair a doença; medo de perder um ente querido; medo que se soma a outros medos pré-existentes; medo que potencializa ainda mais a indústria do medo; medo que paralisa as pessoas e não remete à ação a ponto de perder a esperança e a perspectiva de um futuro melhor, como bem destaca Santos:

Se convertermos os sentimentos de esperança e de medo em sentimentos coletivos, podemos concluir que talvez nunca tenha existido uma distribuição tão desigual do medo e da esperança em nível global. A grande maioria da população do mundo vive dominada pelo medo. Pelo medo da fome, da guerra, da violência, da doença, do patrão, da perda do emprego ou da improbabilidade de encontrar emprego, da próxima seca ou da próxima inundação. Esse medo é vivido quase sempre sem esperança de que algo possa ser feito para que as coisas melhorem. Esse medo é tanto mais desesperador quanto em tempos não muito distantes as comunidades e as classes populares eram destinatárias de mensagens supostamente portadoras de esperança, tais como libertação, autodeterminação, independência, desenvolvimento, modernização, progresso. [...]

A divisão social global do medo e da esperança é de tal modo desigual que fenômenos impen-sáveis há menos de trinta anos parecem hoje características normais de uma nova normalidade. Trabalhadores “aceitam” ser mais e mais explorados via do trabalho sem direitos e do estatuto traíçoeiro de “colaboradores”; os jovens empreendedores “confundem” autonomia com autoes-

cravização; as populações racializadas confrontam-se com o preconceito racista vindo muitas vezes de quem se julga racista; as populações sexualizadas (mulheres, LGBTQIs) continuam a ser vítimas de violência de gênero e de orientação sexual, apesar de todas as vitórias dos movimentos feministas e anti-homofóbicos; os não crentes ou crentes de religiões “erradas” são vítimas dos piores fundamentalismos; as pessoas das castas inferiores ou os Dalits são excluídos com cada vez mais violência; as exclusões abissais, que envolvem degradação ontológica, o mundo da sub-humanidade e da não humanidade, são cada vez mais destrutivas, como mostra o espetáculo da banalização do horror ante as vítimas mortais preferidas pela Covid-19. (SANTOS, 2021, p. 256)

Em outro questionamento de nossa pesquisa de campo observamos que uma grande preocupação dos trabalhadores em educação foi com a cessação dos seus contratos temporários, haja vista que todas as redes municipais e a estadual do Espírito Santo possuem um elevado número de profissionais do ensino com esse tipo de vínculo com as administrações públicas, conforme enfatiza a entrevistada F:

Eu não sou efetiva, trabalho em designação temporária; e naquele momento fiquei com medo de perder o emprego, ficar muito tempo em casa, a ansiedade, preocupação... e aí começaram a montar propostas para que os profissionais da educação comessem a se preparar dentro de casa para que pudessem assessorar os alunos. Nossos encontros eram virtuais, tivemos formações no modo remoto e depois começamos a atender o alunado e foi muito legal. Começaram as vindas à escola uma vez por mês e ao mesmo tempo dávamos as nossas aulas on-line. De início, em relação ao governo tive receio de ficar desempregada ou de não receber os salários. Era uma pandemia, algo que nunca havia ocorrido. Para analisar que um dia no século XXI a educação pararia, isso nunca vinha em nossa imaginação (Entrevistada F: entrevista concedida ao entrevistador em 6/10/2023).

Vale ressaltar que boa parte dos profissionais da educação compõe parcela da população trabalhadora que não é muito valorizada pela sociedade nem pelos órgãos governamentais; com baixos rendimentos e que assim como os demais membros da comunidade trabalham arduamente para conseguir seu sustento; público esse que fatalmente foi uma das maiores vítimas da pandemia como bem ressalta Schwarcz e Starling que numa análise das duas grandes pandemias dos últimos anos afirmam que a população menos privilegiada economicamente é a mais afetada, com maior número de mortes:

A epidemia escancarou, igualmente, há um século e nos tempos de agora, a perversa desigualdade social brasileira. Como indicam os dados da saúde, o maior número de mortes está concentrado na população de baixa renda. A espanhola atacou ainda mais diretamente as pessoas negras, naquele contexto recém-saídas do sistema escravocrata. Também hoje, a covid-19 revelou as fraturas sociais, e acometeu aqueles que menos condições têm de recorrer a uma medicina preventiva – o vírus continua tendo classe social, cor, endereço e investindo, com especial dureza, sobre a população negra. (SHWARCZ; STARLING, 2020, p. 333)

Uma outra fala recorrente em nossa investigação foi em relação as progressões dos servidores da educação que foram congeladas, o que trouxe grande decepção para os professores e demais profissionais do ensino. Tal medida provocou grande decepção entre a classe, como bem relata a entrevistada H:

Achei triste porque nosso trabalho não foi validado, perdendo nossas progressões. Esse período não está contando na minha vida profissional. Lamentável. Nós temos aulas a distância, mas houve colegas que vieram ao vivo, com turmas abertas, dando aula e isso não ser reconhecido é um des-caso com nosso trabalho. Até mesmo porque o home office é mais difícil porque há filhos, outras obrigações e isso não contar para nossa vida funcional é decepcionante (Entrevista concedida ao pesquisador em 19/10/2023).

A lei em questão foi aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente Jair Bolsonaro (PL), que com a desculpa de ajudar estados e municípios a enfrentar a pandemia, elaborou a Lei Complementar 173/2020 que congelou por um longo período todas progressões dos profissionais da educação. Presidente este, que eleito num momento conturbado da política brasileira, atuou durante toda a pandemia com um discurso negacionista da doença, incentivando a população a desobedecer às recomendações médicas sanitárias bem como promovendo aglomerações e brigas entre seus ministérios, prefeitos e governadores; que inclusive suas ações e discursos foram objetos de uma pesquisa que analisou as falas do presidente nos primeiros meses da pandemia:

Um estudo da Universidade de Cape Town, da África do Sul, em parceria com a Fiocruz, Fundação Getúlio Vargas e a Universidade de São Paulo, revela um padrão no discurso do presidente Jair Bolsonaro sobre a pandemia. Foram analisadas mais de 7 mil notícias, que levaram à conclusão de que o presidente se utiliza de um discurso padrão negacionista e pseudocientífico. Lira Luz Benites Lázaro, que é pós-doutoranda da Faculdade de Saúde Pública da USP e uma das autoras do estudo, esclarece alguns dados (Jornal da USP, 17/8/2021).

Para além dessas questões, a de se destacar ainda que a pandemia da Covid-19 mudou essa rotina de trabalhos, impondo um modo de ensino que era novidade para a grande maioria dos profissionais da educação brasileira. Segundo o levantamento “Globo Tracking Covid-19”, realizado pelo grupo Globo (G1, 2020), “cerca de 88% dos professores declararam nunca ter dado aula remota antes da pandemia e 66% acreditam que são responsáveis por disseminar informações seguras para os seus grupos mais próximos. Aproximadamente 50% dos professores estão preocupados com a sua saúde mental e 55% gostariam de receber suporte emocional e psicológico”.

A considerar os dados do levantamento, percebe-se o enorme desafio que os profissionais do ensino haveriam de enfrentar com o fechamento das escolas e as transformações do ensino presencial para o virtual. Talvez, por isso, uma das palavras mais mencionadas à época era o

reinventar. E reinventar num ambiente cheio de adversidades impostas pela Covid-19, há de se concluir que não é de todo uma tarefa simples, nem fácil de se fazer; e considerando ainda as várias rupturas que esses trabalhadores e trabalhadoras da educação teriam de fazer em curto espaço de tempo.

Nesse sentido, Katia Smole, ex-secretária de educação básica do Ministério da Educação, ao conceder entrevista para uma revista e analisando os dados do levantamento e o trabalho dos profissionais docentes, ressalta que:

Os educadores levaram muito tempo para aceitar a tecnologia como um recurso aliado. A tecnologia não é a pedagogia, ela não dá aula. Quem dá a aula é o professor. A escola é insubstituível e a relação dos estudantes com os professores também (Globo Gente, 2020).

Acerca dessa questão, entendemos que o ideal era o estado prover seus trabalhadores de formação para o uso e a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação como aliadas no processo educacional. No entanto, em função da situação emergencial imposta pela pandemia, não haveria tempo nem oportunidade para preparo devido à própria condição de emergência e ao turbilhão de acontecimentos que se impunham e perturbavam nossa realidade. Dificuldade essa que foi captada na pesquisa e, conforme alertam Oliveira e Pereira é necessário que na graduação dos profissionais de ensino esse assunto seja mais bem trabalhado, como afirmam esses autores:

[...] a questão da sobrecarga de trabalho desses professores realizando suas atividades remotamente relaciona-se com outras variáveis que merecem ser observadas. A formação que os docentes têm ou tiveram para lidar com as tecnologias educativas ou com os chamados “ambientes virtuais de aprendizagem”. Essa tem sido uma questão bastante debatida nos cursos de formação de professores e nos programas de formação continuada. (OLIVEIRA; PEREIRA, 2020, p. 220)

Os problemas que acompanham a educação brasileira, como evasão escolar, baixa aprendizagem, desestímulo estudantil, precarização da profissão docente, falta de equipamentos e estrutura adequada na escola, somam-se agora, no período pandêmico e pós-pandemia, com outras realidades que só agravam a qualidade do Ensino Básico, bem como o futuro do país e principalmente de toda uma geração. Analisando o momento atual de nossa história, Vommaro ressalta que:

Um aspecto dessas desigualdades pode ser derivado das desigualdades geracionais, uma vez que nem todos os estudantes têm as mesmas condições e possibilidades de assumir as tarefas escolares em casa. Desiguais são as condições de moradia, as possibilidades de os pais acompanharem os exercícios, os recursos tecnológicos, o acesso aos materiais, as remessas pelas escolas. Assim, as desigualdades educacionais reforçam as geracionais e nos mostram como existem várias gerações simultâneas configuradas por situações de classe, território e gênero etc. [...].

Da mesma forma, as desigualdades educacionais também são sentidas pelos professores, expostos a maiores demandas e a um gasto de recursos próprios que quase nunca é reconhecido ou recompensado. (VOMMARO, 2021, p. 1108)

Essas inúmeras realidades desafiadoras são de difícil solução, uma vez que a saída para esses entraves não está, exclusivamente, nas mãos dos profissionais de educação, embora sejam eles os que mais sentem as necessidades do corpo discente, da escola e do próprio sistema educacional. E isso pode afetar a saúde de professores, como bem destacam Oliveira e Pereira ao afirmarem que:

O bem estar docente tem relação direta com os vínculos que o professor estabelece com os seus estudantes, reside aí de fato sua apreciação sobre a efetividade de seu trabalho [...].

A baixa expectativa apresentada pelos docentes em relação à efetividade de seu trabalho realizado durante o distanciamento social e a sua percepção da baixa participação dos estudantes, revelam um cenário bastante preocupante do ponto de vista da saúde desses profissionais, já que esses fatores podem ser causadores de estresse e esgotamento, portanto causadores de insatisfação e adoecimento. Assim como essas expectativas também indicam que no plano objetivo é necessário pensar sobre a dívida para com os estudantes e suas famílias de um dever não cumprido. (OLIVEIRA; PEREIRA, 2020, p. 227)

Ao encerrar esse capítulo, importante registrar que a Covid-19 teve impactos grandes e profundos na sociedade mundial; e apesar de todas as conquistas da humanidade, o vírus atormentou a raça humana por quase dois anos e ainda não nos livramos dele completamente. Se comparada com a gripe espanhola, a pandemia do século XXI parece ter feito um número bem menor de vítimas fatais; mesmo assim, não deixou de ter suas sequelas nos mais diversos ramos da sociedade, e a educação foi uma delas e as consequências são sentidas até hoje, como ressalta a entrevistada C quando afirma: “Tanto é que, apesar de a culminância da pandemia ter acabado, ainda estamos sofrendo com os seus reflexos: a falta de paciência e a ansiedade tanto de alunos quanto de professores estão sendo refletidas nesse retorno pós-pandemia”.

Nesse sentido, importante registrar o que afirma Ireland, quando alerta a sociedade como um todo sobre a nossa conduta em relação ao meio ambiente, ao próximo e ao modelo de sociedade que construímos; que precisamos rever essa relação sob o risco de outra pandemia tão cruel como essa ressurgir e atingir todos nós num breve espaço de tempo:

Apesar da pandemia ser reconhecida como uma crise múltipla, também precisa ser compreendida como um presságio, anunciando crises piores se não houver mudanças radicais na desequilibrada relação humano x natureza. A pandemia causada pelo vírus Sars-Cov-2 é o produto da relação perversa do ser humano com a natureza. Os cientistas avisam que tanto há probabilidade de outras pandemias quanto de desastres maiores se não mudamos a relação

com a natureza de onde surgiu o vírus, em primeiro lugar. Mudar a nossa relação com a natureza significa uma mudança de paradigma de desenvolvimento. Não existe uma engenharia para fazer o presente modelo predatório de desenvolvimento “sustentável”. Mas “sustentável” para quem? [...]

Embora tenhamos, em nível global, duas agendas internacionais aprovadas em 2015, parece que a lógica subjacente ao Marco de Ação Educação 2030 e à Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável continua sendo ocidental e neoliberal. Essas agendas, embora prometam a redução da pobreza mundial, farão pouco para interpelar ou transformar as relações de poder existentes e as estruturas de opressão que contribuem para manter oportunidades desiguais de desenvolvimento e, também, acesso desigual a oportunidades educacionais. Embora o direito a educação tenha se tornado um refrão consensual, há de se questionar: qual educação? Refere-se a uma educação cuja função principal é de instrumentalizar o processo de desenvolvimento ou, nos termos Freire, uma educação como prática de liberdade? (IRELAND, 2020, p. 439)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode observar ao longo dessa dissertação, a chegada da pandemia da Covid-19 na segunda década do Século XXI, agravou ainda mais as condições de trabalho e valorização dos profissionais da educação brasileira; bem como no desempenho de suas atividades laborais e na produção do ensino-aprendizagem.

Servidores esses que antes tinham que lidar cotidianamente com situações adversas de stress, falta de apoio social e laboral, desvalorização profissional tinham agora pela frente mais esse desafio de ter que aprender e rapidamente a lidar com as realidades impostas pela primeira grande pandemia da modernidade.

Distanciamento, busca ativa, home-office, ensino virtual são expressões que passaram a fazer parte do cotidiano dos educadores enquanto isso uma mudança radical de paradigmas com o fechamento das escolas e um reaprender na construção do conhecimento a partir de plataformas, com ensino on line, numa experiência jamais vivenciada anteriormente e em desacordo com o que se prega, que na construção do saber as relações inter(pessoais) possuem um apelo muito forte para a solidificação do conhecimento. Educar, implica em estar perto, presente, ver e ser visto, exige proximidade, contato; é nas relações mútuas que o saber se consolida com melhor efetividade. Como dizia Paulo Freire, a gente aprende com o outro, no diálogo com o outro e é essa construção coletiva que dá um maior sentido a educação e a vida das pessoas.

Entretanto, todas essas premissas estavam até então comprometidas; por que estar presente, acendia um sinal de perigo e, para a preservação da vida era necessário esse distancia-

mento. Nesse mesmo viés, os educadores ao mesmo tempo que se esforçavam para atender as demandas ditadas pela doença, também enquanto pessoas sofriam com os dramas da pandemia com a perda de parentes, colegas e alunos.

Para além dessas questões, a Covid-19 trouxe vários outros medos, como a perda do emprego (especialmente dos servidores contratados, que por sinal, são a maioria na rede pública capixaba); redução salarial e/ou outras perdas já que as escolas estavam sendo fechadas e não haviam nenhuma sinalização, num primeiro momento, do que iria ocorrer com o fazer educacional.

O próprio fechamento das escolas indicava um certo receio e aflição por parte desses profissionais, haja vista, o descaso histórico das autoridades com a educação brasileira e especialmente num momento em que os professores eram alvo de constantes ataques de setores retrógrados ao conhecimento e valorização docente.

Ainda mais por se tratar de especialistas que possuem notório saber e conhecimento da dinâmica das pandemias ao longo da história; onde o vírus dita suas próprias regras e que era necessária seguir as recomendações médicas e sanitárias para superar aquele momento; e vendo que parte considerável da sociedade e de autoridades de destaque no cenário nacional apostavam no discurso e práticas negacionistas, a frustração dos profissionais do ensino se tornava mais desesperadora ainda.

Há de considerar aqui ainda o compromisso desses profissionais com a educação e os temores de que a evasão escolar poderia se acentuar ainda mais; ou um desestímulo dos estudantes para com os estudantes durante e no pós-pandemia; comprometendo assim, o futuro de uma geração e de um modelo de sociedade com cidadãos plenos e prósperos.

Temos de registrar aqui ainda as investidas com que setores retrógrados de nossa sociedade agiram contra a organização dos professores; cobrando, sem medir as consequências, o retorno imediato das aulas presenciais; expondo-os a situações vexatórias já que outras categorias já haviam retornado às atividades presenciais e esses profissionais não. E até mesmo aprovando projetos no Congresso Nacional em que as progressões e conquistas das carreiras desses servidores ficariam congeladas, em contrapartida da ajuda financeira por parte do Governo Federal a estados e municípios.

Assim sendo, é necessário que o poder público, a sociedade, bem como as autoridades governamentais não meçam esforços para que em situações como essas vivenciadas pelos profissionais do ensino, no início dos anos 20, possam assegurar um apoio irrestrito a professores, pedagogos e demais servidores da educação. Não se pode normaliza as mazelas que historicamente vem deteriorando as condições de trabalho desses profissionais e se agravam de tempos em tempos, como no caso desse estudo.

Necessário ainda que a população e nossos representantes de forma geral tomem consciência de fato das limitações de nosso planeta e não custa nada lembrar que nos últimos 300 anos, especialmente a partir da revolução industrial o ser humano agiu de forma demasiadamente agressiva para com o meio ambiente, o ecossistema e o que se prevê é que catástrofes naturais, pandemias como essas tratadas nesse estudo e escassez de produtos e alimentos poderão estar cada vez mais presente em nosso cotidiano.

Nesse sentido, é de lamentar o negligenciamento em que parcela de civis e autoridades governamentais (no Brasil e mundo afora) agiram nessa pandemia da Covid-19. Desde tentativas e ações para o descrédito da ciência e de quem trabalha para com a mesma, como também a minimização dos efeitos destrutivos da doença; a desinformação da população e até mesmo proporcionando eventos totalmente reprováveis pelas autoridades sanitárias, como por exemplo, a do presidente brasileiro da época em que inúmeras vezes realizou eventos públicos com grandes aglomerações, usava suas redes sociais para desinformar a população bem como instava o povo a agir contra prefeitos e governadores de estado que tinham uma postura mais comedida ou de adoção de medidas sanitárias restritivas.

Ainda assim se faz urgente que a população e a sociedade em geral entendam os riscos a que estamos submetidos e as realidades que permeiam o nosso cotidiano atual. Se no passado as grandes pandemias assolavam comunidades inteiras por desconhecimento e falta de recursos de prevenção e farmacológico que faltavam nossos ancestrais; o mesmo não se pode dizer do agora. Estamos na época em que a informação circula o planeta em questão de segundos; em que o conhecimento, a ciência e a tecnologia alcançaram um alto grau de desenvolvimento, mas que, entretanto, e lamentavelmente pessoas, personalidades e autoridades embarcaram na onda negacionista e onde quem sai mais prejudicado é a população mais carente, mais necessitada e que invariavelmente formam o público das escolas públicas brasileiras.

Faz se urgente aqui, que tenhamos consciência de classe e de pertencimento para evitar que os algozes do neocapitalismo ou do anarcocapitalismo continuem fazendo novas vítimas. Até mesmo por que, conforme referido anteriormente, se sobrevivemos a essa pandemia da Covid-19; todos indícios apontam que num futuro não tão distante poderemos estar diante de um novo surto epidêmico ou catástrofe ambiental.

Sem contar que, na pandemia da Covid-19 perdemos milhões de vidas e o Brasil foi um dos países mais afetados, quando perdemos, segundo dados oficiais um número superior a 700 mil de brasileiros que morreram não somente pelo vírus, mas também com descaso de algumas autoridades, com a desinformação, com a falta de estrutura do sistema de saúde, a compra da vacina já nos primeiros momentos em que a mesma foi inventada.

E, aos que sobreviveram ou até mesmo aos que contraíram o vírus mas ficou na fase leve da doença, é comum os relatos de que esses tiveram, desde então, a mobilidade reduzida, retardamento no raciocínio lógico ou até mesmo efeitos colaterais provenientes dos remédios ou das vacinas que consumiu em função do Covid-19.

Na educação as consequências têm sido também muito desastrosas, com alto nível de stress e ansiedade. Até mesmo por que o Brasil está entre um dos países que mais tempo ficou sem as aulas presenciais, levando assim as crianças e adolescentes ficarem muito tempo em casa, plugados na televisão e/ou internet, longe de familiares e amigos, favorecendo assim um conceito de mundo individualizado onde somente seu modo de vida era o verdadeiro ou condizente; e, quando, no retorno para as atividades escolares presenciais vivenciaram situações de extrema dificuldade com a socialização com os demais colegas, as experiências coletivas não faziam tanto sentido assim, o que deixava ainda mais delicado o trabalho dos professores e demais profissionais de ensino.

Em outra direção, parcela considerável de nossa população demonstrou, sem nenhum pudor ou receio, uma total falta de empatia e respeito para com a vida humana. Realizar passeatas, carreatas ou aglomerações, desobedecendo descaradamente as orientações das autoridades sanitárias é de uma insensatez tamanha que como resultado trouxe prejuízos incalculáveis e imensuráveis para a sociedade e conterrâneos que perderam amigos e parentes para um vírus avido por fazer mais vítimas e uma parcela de cidadãos insanos com uma visão pequena e distorcida do mundo.

É de se compreender que vivemos em um mundo capitalista, onde tempo é dinheiro e precisamos a todo momento buscar os recursos necessários para nossa sobrevivência; especialmente a classe trabalhadora e a que mais ocupa os bancos escolares das unidades de ensino das instituições públicas brasileira. Contudo, é necessário se entender que a natureza possui um domínio maior do que nossas circunstâncias e que se faz necessário entender seus recados, se não o resultado será como o de então e de diversas outras vezes no passado com milhões de vidas perdidas, pessoas feridas, economia prejudicada, a educação e os demais setores das atividades humanas debilitados por um vírus e a teimosia humana.

Que, em passando por situações semelhantes saibamos reconhecer os negacionistas e gestores que atrapalham a vida e a humanidade e impeçamos o quanto antes de continuar suas atrocidades. Caso contrário, os resultados serão catastróficos como sempre e quem paga o preço mais alto da conta é a população mais necessitada, são os alunos que ficaram tanto tempo sem as aulas presenciais e até mesmo condições ou motivação para estar presente nas aulas virtuais, será a classe trabalhadora, será os profissionais da educação que como na pandemia da Covid-19 além de não ter seu trabalho reconhecido pela sociedade, apesar dos esforços enormes e sobre-humano para lecionar suas aulas de modo totalmente inédito tiveram como troca o congelamento, por parte do governo federal da época, de todas suas progressões na carreira do magistério.

Que venhamos entender, o quanto antes, os vários recados que a pandemia da Covid-19, nos deixa: que a natureza é para ser preservada; que a educação, ciência e tecnologia devem estar a serviço da vida e do progresso do ser humano, que não somos máquina e há tempo para plantar e colher como há tempo para se recolher, refletir, pensar e lutar por uma vida digna e decente para todos, incluindo aqui o ecossistema em que vivemos.

Que essa utopia, esse modo de vida é perfeitamente possível e por que não dizer, necessária; isso se quisermos viver ou superar os próximos perigos que se aproximam, tendo em vista todos os relatos e estudos que foram mencionados nessa dissertação.

No campo educacional, necessário se faz pensar em alternativas para recuperar o tempo e oportunidades de aprendizagem perdidos no longo período sem as aulas presenciais. Valorizar os servidores da educação, que há séculos batalham pela melhoria salarial e condições de trabalho; bem como capacitar os mesmos para o uso das novas tecnologias de (in)formação e comunicação. Exercer a habilidade da escuta, uma vez que esses professores e profissionais do ensino possuem muita autoridade e propriedade sobre as práticas educacionais bem como suas deficiências e insuficiências.

Por fim, ressaltamos que como produto final desse trabalho produziremos um documentário a ser publicado nas redes sociais, especialmente youtube; com o título “Desafios dos professores na pandemia da Covid-19”. No mesmo procuraremos expor em linhas gerais o resultado dessa pesquisa, dar voz ao corpo docente que trabalhou nesse período epidêmico na rede pública capixaba, bem como ouviremos sindicalistas, especialistas, autoridades e gestores, que tiveram um papel fundamental no fazer educacional na pandemia em questão. O mesmo foi publicado com o link <https://youtu.be/bpsw4d2i63Y>.

REFERÊNCIAS

A TRIBUNA. Alerta por doença misteriosa na China. Vitória, ES, p. 14, 20 jan. 2020.

BRASIL. CNE. Diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior. Aprovada no dia 28 de abril de 2020, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020b.

BRASIL. Lei complementar nº 173, de 28 de maio de 2020. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação do novo coronavírus – CO-

VID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 17 jul. 2023.

CNTE. 2020. **Relatório técnico**. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/73316-gestrado-ufmg-e-cnte-publicam-relatorio-tecnico-sobre-as-condicoes-de-trabalho-dos-professores-das-escolas-publicas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 19 jul. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Governo do Estado. **Decreto n. 4.597-R, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19) na área da educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://servidor.es.gov.br/media/portalservidor/documentos/decreton%c2%ba4597-r-2020.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

GLOBO GENTE. 2020. Educação, pandemia e futuro: como os brasileiros estão vivenciando a educação em tempos de Covid-19. Disponível em: https://www.google.com/search?q=https%3A%2F%2Fgente.globo.com>educacao-pandemia-e-futuro.&rlz=1C1FCXM_pt-PTBR996BR996&oq=https%3A%2F%2Fgente.globo.com>educacao-pandemia-e-futuro.&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCDY2NzBqMGo5qAIIIsAIB&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 20 jul. 2023.

IRELAND, Timothy Denis. Mesmo em tempos de COVID-19, não dá para lavar as mãos de Paulo Freire. **Retratos da Escola**. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1172>. Acesso em: 7 ago. 2023.

JORNAL DA USP. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/estudo-atesta-discurso-negacionista-de-bolsonaro-nos-primeiros-seis-meses-de-pandemia/>. Acesso em: 7 ago. 2023.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR, Edmilson Pereira. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente (p. 207-228). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Márcio (org.). **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. 1. ed. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

REVISTA OESTE. 2021. Disponível em: <https://revistaoste.com/brasil/ocde-brasil-e-o-pais-que-fechou-escolas-por-mais-tempo-na-pandemia/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa, 1940. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **A bailarina da morte:** a gripe espanhola no Brasil. 1. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2020.

VOMMARO, Pablo. O mundo em tempos de pandemia: certezas, dilemas e perspectivas. **Revista Direito e Práxis**. 12 (2). Abr-Jun., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/fgcbc5mg7zrnvnkwgzbwgpj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2023.

ESTUDO DOS MOVIMENTOS DAS CRIANÇAS DE 6 A 10 ANOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

STUDY OF THE MOVEMENTS OF CHILDREN AGED 6 TO 10 FROM THE PERSPECTIVE OF PHYSICAL EDUCATION

DOI: 10.29327/5477796.1-8

Jeferson Silva Sedano¹
José Roberto Gonçalves de Abreu²

1 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutor no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo analisar a importância da Educação Física, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para a promoção do desenvolvimento corporal através de atividades pedagógicas com os alunos com idade entre 6 e 10 anos e apresentar possíveis intervenções necessárias que podem ser realizadas pelo professor Licenciado em Educação Física contribuindo para a formação integral dos alunos. Os procedimentos metodológicos adotados no estudo consistem inicialmente na revisão bibliográfica e na pesquisa de campo, realizada em duas escolas da rede municipal de ensino de Presidente Kennedy/ES, mediante observação das atividades desenvolvidas pelos professores e desempenhadas pelos alunos com idade entre 6 a 10 anos. Os resultados indicam melhor compreensão do processo de desenvolvimento motor de crianças de 6 a 10 anos de idade e, os profissionais de Educação Física possam planejar intervenções motoras de forma mais adequada.

Palavras-chave: Desenvolvimento Motor. Habilidades Motoras. Movimento motor.

ABSTRACT

This article is an excerpt from a master's degree research that aimed to analyze the importance of Physical Education, in the early years of Elementary School, to promote body development through pedagogical activities with students aged between 6 and 10. years and present possible necessary interventions that can be carried out by the teacher with a degree in Physical Education, contributing to the comprehensive training of students. The methodological procedures adopted in the study initially consist of a bibliographical review and field research, carried out in two schools in the municipal education network of Presidente Kennedy/ES, through observation of the activities developed by teachers and carried out by students aged between 6 and 10 years old. The results indicate a better understanding of the motor development process of children aged 6 to 10 years old and, as a result, Physical Education professionals can plan motor interventions more appropriately.

Keywords: Motor Development. Motor Skills. Motor movement.

1. INTRODUÇÃO

A prática de exercícios físicos é capaz de propiciar as crianças momentos em que eles poderão desenvolver sua agilidade, refletir sobre o organizar e desorganizar, crescer nos aspectos culturais e sociais como parte essencial do meio em que vive. Segundo Passos (2013), a criança é um ser em desenvolvimento, onde estímulos são necessários para que o aprendizado possa ser construído de maneira que ela não seja apenas uma criança, mas sim um agente participante em seu ambiente.

Assim sendo, é de suma importância inserir no contexto escolar e na rotina da criança, atividades que permitam o trabalho com o corpo e a mente¹, para que assim eles possam crescer como indivíduos saudáveis e preparados para a vida em sociedade, pois, “só assim, suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas” (TANI et. al., 2014, p. 2).

Na etapa da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, exige o aprimoramento do repertório para os conteúdos que serão desenvolvidos. Nesse contexto, convém elucidar que, crianças com idade entre 6 (seis) e 10 (dez) anos de idade, almeja-se que estejam na fase da combinação dos movimentos fundamentais. Dessa forma, é fundamental para os professores de Educação Física escolar conhecer o nível de desenvolvimento motor que os alunos se encontram, para que possam propor atividades que contribuam para o desenvolvimento motor (COSTA, MARTINS e TERTULIANO, 2020).

Vale ressaltar que a infância caracteriza-se pelo aprimoramento do comportamento motor que se reflete pela aquisição de várias habilidades motoras, sendo que as maneiras distintas de andar, correr, saltar e arremessar resulta das interações sociais e da relação do indivíduo com o meio: são movimentos cujos significados têm sido construídos em função de diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas, presentes nas diferentes culturas em diferentes épocas da história (FONSECA et al., 2019).

A Educação Física no ambiente escolar “oferece diversas experiências aos alunos além de permitir o acesso a diversas culturas” (BRASIL, 2018). De acordo com Darido et.al. (1999), essa disciplina se apresenta como componente curricular singular, contribuindo para o desenvolvimento de diversas linguagens do movimento humano. Destarte, as aulas Educação Física devem ser ministradas de forma que proporcionem meios aos alunos de aquisição de habilidades motoras, em conjunto com atividades que contribuam para a formação integral do ser humano.

1 Convém aclarar, de acordo com a pesquisa realizada por Fátima (2020, p. 76) que corpo e mente, na abordagem desenvolvimentista, “apesar de serem manifestações distintas, ainda assim, não podem ser analisados isoladamente quando se refere ao seu conteúdo (sua essência). Em outras palavras, para se chegar ao conteúdo do corpo é necessário analisar as condições objetivas (históricas e sociais) que o constituem e a dimensão psíquica que lhe é (in)corporada”.

2. CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA

Distintos conceitos e sentidos estão presentes no debate sobre o crescimento e desenvolvimento na infância e podem ser identificados nos documentos oficiais da educação brasileira, assim como, entre alguns autores que trazem contribuições para o tema. Dessa forma, aspectos relativos ao crescimento e desenvolvimento na infância serão abordados, baseando-se nas pesquisas realizadas por autores como Gallahue e Ozmun (2003).

O desenvolvimento² humano ocorre a partir da concepção do indivíduo até a sua morte, por fatores genéticos e a forma como interage com eles, pelas condições do meio no qual está inserido, em função de seu próprio comportamento sendo, portanto, um processo dinâmico e maleável. Envolve as áreas cognitiva, afetiva e psicomotora do comportamento que, quando associadas, proporcionam o desenvolvimento integral do indivíduo (GALLAHUE e OZMUN, 2003).

Cada criança tem uma bagagem genética, uma espécie de “código” biológico, que influencia os modos como ela irá reagir às mudanças que ocorrem no ambiente em que se encontra, e que não é determinante para a maioria das funções. Dentre as interações pode se incluir àquelas que são desencadeadas por iniciativa da criança ao agir sobre as coisas (meio ambiente físico) e pessoas (meio ambiente social), assim como suas respostas às mesmas. Nesse processo, a criança tem papel ativo, adquirindo gradualmente habilidades para se tornar independente e autônoma (GALLAHUE e OZMUN, 2003).

A criança, desde o seu nascimento, estabelece relações que contribuem para os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Tais relações iniciam com seus pais e, depois, com cuidadores e professores, além de profissionais de saúde, outras crianças e indivíduos da comunidade na qual está inserida. Ou seja, é através dos relacionamentos sócio afetivos que as crianças realizam experiências e aprendem no mundo, e estes, por sua vez, influenciam todos os aspectos do desenvolvimento infantil.

Além disso, suas próprias ações em relação às pessoas e aos objetos de convivência, em seu dia a dia e nas suas brincadeiras, trazem tanto benefícios para o seu desenvolvimento, quanto podem provocar alterações corporais. Tais alterações podem ser provocadas por fatores externos ao organismo, ou fatores biológicos. Gallahue e Ozmun (2003) afirmam que a qualidade do desenvolvimento infantil depende da interação com o ambiente físico e/ou social, por ser decorrente da prática, instrução e encorajamento, adequados ao nível de maturidade da criança.

Convém destacar que, do ponto de vista infantil, um aspecto da experiência do desenvolvimento infantil fundamental são as habilidades adquiridas ao brincar, seja com

² Para Santos et al. (2020), a palavra desenvolvimento implica em mudanças comportamentais e/ou estruturais dos seres vivos durante a vida.

peças ou com objetos. Através do brincar, já desde os primeiros meses de vida, a criança aprende a explorar sensorialmente diferentes objetos, a reagir aos estímulos lúdicos propostos pelas pessoas com quem se relaciona, e a exercitar com prazer funcional suas habilidades. O brincar oportuniza aprendizados em diferentes contextos, principalmente a partir de relações sócio afetivas, onde são explorados aspectos como cooperação, autocontrole e negociação, além de estimular a imaginação e a criatividade, tornando suas habilidades mais complexas.

Dessa forma, o adulto, ao valorizar o comportamento da criança, proporciona meios de interação dela consigo mesma, com outras pessoas e com o mundo e, conseqüentemente e de maneira gradual, a criança adquire e aumenta seus recursos físicos, cognitivos, sociais e afetivos. Para tal, faz-se necessário a promoção de ambientes familiares e escolares voltados para a criança como ser ativo que é, nos quais ela sinta-se segura e onde sejam ofertadas condições nas quais ela possa explorar, brincar, e adquirir autonomia e responsabilidade por suas ações, desde seus primeiros meses de vida.

Através dos realizados por Gallahue e Ozmun (2003) ficou evidente que é na infância, em ambos os sexos, que o crescimento físico é mais notório, apresentando aumentos estáveis da altura, do peso e da massa muscular. Nessa etapa da vida as distinções entre meninos e meninas são, de maneira relativa, consideradas pequenas até as mudanças pré-adolescentes terem início.

3. DESENVOLVIMENTO MOTOR: CONCEITOS E TEORIAS

O estudo do desenvolvimento motor é, em grande parte, o estudo da criança. Sendo assim, esta seção irá abordar sobre a definição de desenvolvimento motor e sua observação por fases, como aponta Tani et al (1988. 2014), as distintas alterações corporais ocasionadas por fatores, não apenas biológicos, mas a partir da interação com outro conforme aponta Gallahue, Ozmun e Goodway (2013). Além disso, a idade tem relação com as mudanças ocasionadas no comportamento motor do indivíduo, conforme os estudos de Haywood e Getchell (2016), que diferentes processos relacionados ao desenvolvimento motor é consequência da interação entre a constituição do indivíduo e o ambiente (SUZINI, 2020) e a importância do desenvolvimento das habilidades motoras no indivíduo.

“O desenvolvimento da criança encontra nas manifestações motoras sua principal forma de expressão” (SANTOS e VIEIRA, 2013, p. 234). Recém-nascidos, crianças, adolescentes e adultos enfrentam, cotidianamente, desafios oriundos do processo de aprendizagem do movimento, com controle e competência e, tais processos, sofrem transformações ao longo da vida (GALLAHUE; OZMUN e GOODWAY, 2013).

O desenvolvimento motor é um processo de transformações na capacidade de funções, e poderá ser definido segundo vários acontecimentos no indivíduo. Entretanto, existe uma relação entre o desenvolvimento motor e a idade, ou seja, à medida que o indivíduo vai alcançando o seu grau de maturação também o desenvolvimento prossegue e o seu crescimento dependerá de pessoa para pessoa, pois cada um terá o seu próprio ritmo (TANI et al., 2014).

Para a abordagem desenvolvimentista o entendimento acerca do processo de desenvolvimento motor permite interpretar com mais segurança os significados do movimento do indivíduo, em suas diferentes fases da vida (TANI et al., 2014). Tais conhecimentos devem considerar “o crescimento e o desenvolvimento do ser humano, mais especificamente o comportamento motor, associando a ele o desenvolvimento motor, a aprendizagem motora e o controle motor” (FIORANTE et al., 2018, p. 201).

Na teoria desenvolvimentista, Gallaheu, Ozmun e Goodway (2013) afirmam que cada fase do desenvolvimento motor do indivíduo deve ser respeitada, independente de qual seja: “fase dos movimentos fetais, fase dos movimentos espontâneos e reflexos, fase dos movimentos rudimentares, fase dos movimentos fundamentais, fase de combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente determinados” (p. 20). Parte do princípio que respeitar cada fase é fundamental para a compreensão do movimento da criança e, conseqüentemente, suas capacidades, por ser de importância “biológica, psicológica, social, cultural e evolutiva, sendo através dele que o corpo interage com o meio ambiente” (FIORANTE et al. 2018, p. 201).

Na proposta desenvolvimentista, o indivíduo pode ser capaz de agir sobre os movimentos do seu próprio corpo, com a intenção de alcançar determinados objetivos ou, simplesmente, para satisfazer determinada necessidade. Nesse contexto, importa destacar que o processo de desenvolvimento do controle motor é gradual, considerando tanto o nível de maturidade de cada indivíduo, quanto a aprendizagem motora, como uma evolução do indivíduo, conseqüência da melhoria do desempenho motor, como decorrência da prática (FIORANTE et al., 2018).

Fase mais importante do desenvolvimento infantil, as habilidades motoras têm início no primeiro ano de vida da criança e vai até entre os 6 (seis) ou 7 (sete) anos de idade. Período de mudanças variadas, tal etapa tem influência direta no desenvolvimento motor, podendo refletir-se futuramente, na criança (SUZINI, 2020).

Habilidades motoras não desenvolvidas poderão abster os indivíduos de experimentos que, conseqüentemente, poderão causar impacto em aspectos orgânicos, emocionais e também sociais, entre outros. Dentro dessa abordagem, é conveniente aludir a pesquisa de Suzini (2020, p. 25), “o baixo desempenho em habilidades motoras era o principal fator que levava

crianças e adolescentes a sofrerem bullying”. O fracasso em aprender a desenvolver padrões maduros como lançar e pegar, por exemplo, influencia na falta de êxito da criança em praticar determinadas atividades (GALLAHUE; OZMUN e GOODWAY, 2013).

Destarte, é possível asseverar que o desenvolvimento de habilidades motoras contribui, dentre outras situações, para impugnar a ocorrência de perseguição, segregação e até mesmo de humilhação entre os indivíduos. Sendo assim, quando ocorre movimento voluntário, aprendizagem ou até mesmo quando há orientação, com intuito de se alcançar a um objetivo, desenvolve-se a habilidade em partes do corpo distintas.

4. CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO FÍSICO E MOTOR EM CRIANÇAS COM IDADE ENTRE 6 (SEIS) E 10 (DEZ) ANOS

Nesta seção a abordagem dará destaque para a importância dos profissionais de Educação Física conhecer o nível de desenvolvimento motor que as crianças se encontram, pois, assim, eles poderão propor atividades que contribuam para o pleno desenvolvimento motor.

Entender o que é tarefa adequada, em ambiente adequado, pois, não é qualquer vivência que poderá influenciar positivamente o desenvolvimento motor das crianças, mas sim vivências que possuam relação com o movimento, em específico, à atividade física. (MELO et al., 2018).

Em relação ao movimento, Tani et al (2014) apregoa que os movimentos executados em qualquer atividade cotidiana serão os mesmos executados em uma modalidade esportiva posteriormente, ou seja, o movimento não mudará, o que mudará são os estímulos e as necessidades. Sendo assim, percebe-se o quanto é importante concretizar os mais diversificados movimentos, pois facilitará a desempenho na realização de movimentos mais complexos no futuro.

Em consonância ao supracitado, onde se abordou a importância da atividade física e de atividades determinadas para o desenvolvimento motor das crianças (GALLAHUE; OZMUN e GOODWAY, 2013; MELO et al., 2018), convém citar, entretanto, que tal fato somente ocorrerá:

Se a criança participar de um programa de prática devidamente elaborado e planejado, demonstrando que as crianças que receberam orientações de atividades programadas conseguiram um desempenho melhor que as crianças que não as receberam [...] ainda que as crianças orientadas fossem de uma faixa etária inferior a das crianças que não receberam (COSTA, MARTINS e TERTULIANO, 2020, p. 31).

Em relação ao desenvolvimento motor, as crianças que estão na faixa etária entre os 6 (seis) e 10 (dez) anos de idade, apresentam características desenvolvimentais gerais, conforme cita-se: o corpo começa a alongar-se; meninas e meninos apresentam padrões de crescimento similares; apresentam lentidão no crescimento, principalmente a partir dos 8 (oito)

anos até o final desse período; tornam-se aparentes os princípios de desenvolvimento cefalocaudal e proximodistal; ocorrem mudanças leves na compleição física; é o período que antecede o estirão de crescimento que ocorre na puberdade, entre outros (GALLAHUE; OZMUN e GOODWAY, 2013).

Entretanto, Santos e Vieira (2013), na pesquisa sobre a prevalência de Desordem Coordenativa Desenvolvimental (DCD) em escolares com idade entre 7 e 10 anos, afirmam que:

Enquanto os movimentos dos aprendizes são, inicialmente, caracterizados por ações inconsistentes e imprecisas, com a prática e a experiência, os padrões motores tornam-se mais refinados e apresentam melhor coordenação e controle em comportamentos habilidosos (p. 234).

Importa ressaltar que é nessa fase que a criança apresenta ganhos rápidos de aprendizagem, apresentando níveis crescentes de maturidade nas performances em jogos e esportes, apesar de apresentarem crescimento lento. “O período de crescimento lento dá tempo à criança para se acostumar com o próprio corpo e é um fator importante no aprimoramento acentuado, observado na coordenação e no controle motor, durante os anos da infância” (GALLAHUE; OZMUN e GOODWAY, 2013, p. 197).

Além disso, convém destacar que a prática e a experimentação, com capacidades perceptivas em maturação, incrementam o processo de interação com as estruturas motoras. Quando há oportunidade de práticas, instrução e estímulo durante esse período, muitos indivíduos são privados da aquisição das informações perceptivas e motoras necessárias à execução de atividades de movimento com habilidade.

5. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES MOTORAS

Desde os primeiros anos de vida, as pessoas devem ser incentivadas a participar de atividades físicas que estimulem o corpo. Isso permitirá a melhora na execução de seus movimentos, principalmente gerando uma autonomia. Essa intervenção poderá propiciar um processo de desenvolvimento motor de melhor qualidade (RIBEIRO, 2009). A Educação Física enquanto componente curricular deve estar empenhada em desenvolver práticas educativas que favoreçam a efetiva inclusão de todos, sobretudo visando o desenvolvimento integral do educando.

Dentre os documentos legais que norteiam os projetos educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394/96 - dispõe sobre a educação física, para a Educação Básica, em seu Artigo 26, parágrafo 3º “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]”. Além da LDB, outros

documentos foram criados nos últimos anos, como o Plano Nacional de Educação - PNE 2014 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC que serve de subsídio na construção do currículo dos milhares de escolas de Educação Básica do país, públicas ou particulares. Nesse contexto, é fundamental conjecturar sobre o alcance que esses documentos legais têm sobre o planejamento curricular da Educação Física escolar, a influência que podem exercer no planejamento das aulas, ponderando as especificidades das realidades locais, a autonomia docente, considerando as questões da complexidade da vida escolar.

A LDB 9.394/96, ao longo dos anos, vem sofrendo mudanças quando o assunto é a Educação Física Escolar. Logo após sua aprovação, a Educação Física era componente curricular facultativo nos cursos noturnos. Em 2003, retornaram no texto da Lei as condições que tornavam facultativa a prática Educação Física existentes, anteriores a LDB 9.394/96. A partir da medida provisória 746/2006 foi retirada a obrigatoriedade da Educação Física do Ensino Médio. Entretanto, com a proposta apresentada na Lei 13.415/17, em consequência da mobilização de entidades, como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), o componente curricular Educação Física permaneceu obrigatória na Educação Básica, tanto nas etapas do Ensino Fundamental como também no Ensino Médio.

A cultura corporal do movimento foi materializada com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN's, 1998), tornando-se objeto de estudo central da disciplina de Educação Física no ensino fundamental, objetivando uma educação (física) inclusiva, crítica e voltada para a formação para a cidadania. Os PCN's apresentam a proposta para uma educação física capaz de superar a exclusão e a discriminação do paradigma anterior, o da aptidão física e do rendimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento de caráter normativo, tem como objetivo traçar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da educação básica, colocando o estudante como agente ativo da sua própria educação, fazendo com que ele saiba identificar problemas, compreender conceitos, propor soluções, interagir com os colegas de classe, argumentar, entre outros, tornando-se competente.

Na BNCC (2018), competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece a educação física como componente curricular, articulada à Área de Linguagens e que tem as práticas corporais como tema, valorizando o movimento humano no âmbito da cultura, sendo estas práticas apreciadas como fenômenos culturais.

6. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Este estudo caracterizou-se como exploratório, com abordagem qualitativa, permitindo identificar e analisar práticas corporais integrativas na escola através de pesquisa de campo. A pesquisa foi realizada em duas escolas do município de Presidente Kennedy-ES. A escolha das escolas se deu em razão delas possuírem professores licenciados em Educação Física, responsáveis pelo componente curricular em questão. Os participantes dessa pesquisa foram professores e alunos de suas respectivas turmas do Ensino Fundamental, anos iniciais, com idades variando entre 6 (seis) e 10 (anos) anos. Os participantes são provenientes de duas escolas em que as aulas de Educação Física são ministradas por professores Licenciados em Educação Física. Participaram da pesquisa 03 (três) professores e a observação de aproximadamente 324 (trezentos e vinte e quatro alunos) com base no quantitativo de alunos matriculados nas escolas objeto do estudo.

A metodologia utilizada baseou-se em revisão bibliográfica e coleta de dados empíricos, detalhada a seguir:

Realizou-se uma extensa revisão da literatura relacionando movimento e desenvolvimento motor com a Educação Física, enquanto componente curricular nos anos iniciais da Educação Básica regular.

A pesquisa envolveu a análise e avaliação das práticas docentes de professores licenciados em Educação Física em duas escolas da rede municipal de Presidente Kennedy-ES.

O foco foi nas aulas destinadas a crianças de 6 a 10 anos, com o objetivo de compreender a realidade prática, repensar processos e engajar ativamente os professores na realidade investigada.

Exercícios e atividades de reflexão foram utilizados para captar as percepções dos professores sobre questões de reciprocidade e postura ética, baseando-se na perspectiva da pesquisa participante.

A interação entre pesquisadores e professores visou favorecer a aquisição de conhecimento e consciência crítica, promovendo o protagonismo e a autonomia dos professores como atores sociais.

A coordenação motora das crianças foi avaliada através de observações comportamentais, onde os professores identificaram erros e apresentaram possibilidades de correção. As avaliações ocorreram durante o horário de aula, com exercícios de estabilização, manipulação e atividades motoras. Foram observados aspectos como organização espacial e temporal, equilíbrio, coordenação motora, esquema corporal e postura.

A intervenção e o ensino das habilidades motoras pelos professores foram anotados quando os alunos não conseguiam alcançar os objetivos propostos para as atividades.

Os referenciais teóricos subsidiaram a análise e discussão dos resultados da pesquisa de campo, proporcionando a base para as conclusões do estudo.

7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa parte da pesquisa foi feita a apresentação e análise dos resultados obtidos através da pesquisa de campo que propôs alcançar os objetivos dessa pesquisa, respondendo inquietações alusivas à prática pedagógica no âmbito das atividades físicas sistematizadas para a aquisição e desenvolvimento das habilidades motoras, a partir da exploração dos movimentos, desenvolvidos por professores da Rede Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES.

Na observação realizada com alunos de duas escolas do município de Presidente Kennedy-ES, o estudo propôs analisar um grupo específico de alunos, pretendendo avaliar a coordenação motora das crianças com idade entre 6 e 10 anos através das condutas comportamentais.

Foram avaliadas as turmas do Pré-Escolar II até 5º Ano, nos movimentos executados na atividade de “Queimada Quadrada” e brincadeiras aleatórias totalizando 257 alunos. O local onde as atividades foram realizadas não tem quadra, que seria um local ideal para a realização. Assim eles tiveram que fazer em uma praça toda cercados de grades e com um segurança/vigilante.

Para a execução das atividades os professores que providenciam os materiais para utilizar em qualquer atividade proposta. Em outro prédio as atividades foram feitas em um espaço que a poucos meses foi feito uma tapagem.

No grupo das crianças do Pré-escolar II foi observada a predominância no estágio inicial visto que 41% dos alunos estão no estágio inicial nos movimentos da atividade proposta, porém não houve diferença significativa com o estágio elementar o qual apresenta 37,5% dos alunos. Em relação ao estágio maduro apenas 21,5% mostraram estar nesse estágio. Assim, constatou-se que algumas crianças desse grupo se encontram em um nível abaixo do esperado, visto que de acordo com Gallahue & Ozmun (2005), crianças com idade entre 4 a 5 anos já atingem o estágio elementar, dependendo do processo de maturação.

No grupo do 1º Ano V1, a predominância continuou no estágio inicial sendo que 45% dos alunos apresentaram por meio dos movimentos da atividade estar nesse estágio, porém foi observado que no movimento de arremesso as crianças apresentaram predominância no estágio elementar. Constatou-se ter apenas um aluno no estágio maduro nesse mesmo movimento. Nesse grupo, novamente evidencia-se que algumas crianças estão em nível abaixo do esperado, pois os autores acima citados citam que crianças de 6 a 7 anos caracteristicamente apresentam potencial para estarem no estágio maduro.

Durante cada fase, a criança segue princípios específicos estabelecidos por sua família ou pela fase em particular. Ao aderir a esses princípios, ele progride em cada estágio e atinge seus objetivos com sucesso. Isso leva a um fortalecimento do sistema acadêmico da criança e contribui para sua socialização geral. Fazer isso também ajuda a criança a se tornar um futuro cidadão.

No grupo do 1º Ano V2, evidencia-se que o estágio inicial tem maior predomínio tendo 60% dos alunos e 40% no estágio elementar. Vale ressaltar que nenhum dos alunos desse grupo está no estágio maduro. Ao comparar-se o grupo de crianças do grupo V1 com o grupo V2, identifica-se que ambos apresentam crianças com níveis de desenvolvimento motor abaixo do esperado.

O desenvolvimento motor adequado requer atenção constante da criança. Isso porque as crianças têm muitas experiências novas que estimulam suas habilidades cognitivas e motoras. Isso os ajuda a se tornarem mais proficientes em lidar com o corpo e o ambiente. É necessário incluir opções de movimentos motores que envolvam múltiplos padrões tanto no ambiente familiar quanto no educacional.

No grupo de alunos do 2º Ano V1, foi observado que dos 13 alunos com exceção do movimento de arremesso, a predominância está no estágio inicial, tendo 62% nesse estágio e 38% no estágio elementar. Nesse grupo também ficou evidenciado que nenhum dos alunos está no estágio maduro. Nesse grupo, ao comparar com os estágios de desenvolvimento motor estabelecido por Gallahue & Ozmum (2003), observa-se que as crianças estão abaixo do nível esperado nos movimentos da atividade.

O ritmo em que uma criança progride através dos vários estágios de desenvolvimento depende de fatores genéticos e ambientais. Essa sequência permanece consistente em todas as crianças. Compreender o estágio de desenvolvimento da criança requer alguns estímulos, como oportunidades e encorajamento. Sem isso, as diferenças da criança em relação às outras crianças crescerão significativamente.

No último grupo observado do 2º Ano V2, mais uma vez o predomínio foi no estágio inicial apresentando 65% dos alunos nesse estágio nos movimentos propostos na atividade e 35% apresentaram estar no estágio elementar, não tendo nenhum no estágio maduro. Uma vez comparado com o grupo do 2º Ano V1, este grupo apresenta mais alunos abaixo do nível esperado do desenvolvimento motor.

Na sequência, apresentam-se os resultados obtidos nas turmas de 3º Ano V1 em movimentos de brincadeira aleatórias, futebol misto, corrida 60 metros, relatando qual o estágio de maior predomínio nesses grupos.

Ficou evidenciado nesse grupo que nas brincadeiras aleatórias e de futebol misto, uma diferença mínima de qual estágio os alunos se encontram, pois, no geral 46% dos alunos estão no estágio inicial, 47% no estágio elementar e apenas 7% no estágio maduro. Esse grupo de crianças também se encontra em nível abaixo do esperado. No entanto, conforme Gallahue e Ozmum (2003) é preciso considerar a maturação e a quantidade de prática relacionada às habilidades básicas, visto que o seu desenvolvimento precisa oportunizar práticas apropriadas

No grupo, 3º Ano V2 o número de alunos do estágio inicial é quase semelhante ao do elementar, visto que 45% alunos estão no estágio inicial e 50% no elementar, não apresentando nenhum aluno no estágio maduro. Nessa atividade um aluno não pode participar, pois se encontra em tratamento de saúde. Ao analisar este grupo, observa-se que estes apresentam habilidades motoras tanto no estágio inicial, quanto no elementar, pois apresentaram dificuldades dos movimentos exigidos, como flexão das pernas, posição dos pés, etc.

O resultado da pesquisa do 3º Ano V3 é invertido ao do 3º Ano V2, pois 53% alunos estão no estágio inicial e 47% no estágio elementar. No grupo nenhum aluno encontra-se no estágio maduro. Foi observado as mesmas dificuldades do grupo do 3º Ano V2.

O crescimento individual por meio do desenvolvimento motor pode ser observado nas etapas. A compreensão dessas etapas permite uma intervenção adequada para cada aluno em qualquer etapa. Isso permite que todos os alunos se desenvolvam sem serem prejudicados por seus estágios individuais.

No grupo de alunos do 4º Ano V1, há um predomínio no estágio Elementar, visto que nas habilidades fundamentais, arremessar, recepcionar, desviar e correr verifica-se que não houve nos padrões fundamentais diferença significativa do estágio inicial e elementar, apresentando 31% no estágio inicial, 52% no elementar e 17% no estágio maduro. Observa-se que o estágio maduro vai aparecendo nas séries mais avançadas.

Percebe-se que a maioria dos grupos de alunos ainda estão no estágio inicial, apenas nos a partir do 4º Ano que alguns alunos aparecem em maior número no estágio elementar e maduro. Vale ressaltar que de acordo Gallahue e Ozmun (2003), a criança atinge o estágio inicial com idade de dois a três anos, enquanto que o estágio elementar a criança atinge por volta de quatro a cinco anos, mais isso dependerá de sua maturação. Já o estágio maduro a criança atinge perto de seis a sete anos, tendo melhor controle e coordenação dos movimentos fundamentais.

No grupo de alunos do 4º Ano V3, novamente o predomínio foi no estágio elementar tendo 72% de alunos, havendo diferenças significativas dos padrões fundamentais para outros estágios, visto que, 20% encontram-se no estágio inicial e 8% no estágio maduro.

Leva um tempo considerável para desenvolver habilidades motoras. Isso porque os professores precisam estimular os alunos, dar-lhes tempo suficiente para praticar e estar atentos a cada nova dificuldade que encontrarem.

Na tentativa de melhor avaliar os alunos, foi aplicado uma segunda atividade, a de “pique pega fora do círculo”. Observou-se que o predomínio foi do estágio elementar, tendo 93% dos alunos nesse estágio e apenas 27% no estágio inicial. Ressalta-se que um aluno não quis participar da atividade, ficando o tempo todo no celular.

As crianças usam frequentemente a técnica de corrida em suas vidas diárias e em jogos. Alguns acreditam que isso ocorre porque as habilidades de caminhada das crianças se desenvolvem em corrida com uma curta fase de elevação em cada passo (GALLAHUE e OZMUN, 2003).

Para se chegar à conclusão desses resultados, foi analisado o desempenho dos alunos durante a observação do pesquisador, conforme já apresentados em tabelas acima, para melhor compreensão. Logo em relação às dificuldades apresentadas por alguns dos alunos durante a aplicação das atividades pelo professor, foram observadas, e analisadas pelo pesquisador. O pesquisador durante cada atividade observou que alguns dos alunos demonstravam certo grau de dificuldade para desempenhar alguns movimentos. Deste modo, o pesquisador, pois se a observar e analisar estas dificuldades apresentadas.

Nas habilidades motoras da corrida, os alunos apresentaram dificuldade na flexão de perna, para dar potência aos passos durante a corrida, além do posicionamento final dos pés ao aterrissar, ou seja, os pés ficavam fixos descoordenados ou não totalmente no chão, correndo com os dedos dos pés.

Nas habilidades motoras de arremesso, foi notado uma dificuldade de rotação da parte inferior do corpo, elevação do braço e força, para que o objeto arremessado tivesse boa condutividade. Nas habilidades de recepção foi percebida muita desatenção, além de falta de agilidade, rotação do corpo, elevação do braço e prontidão para pegar a bola..

Para o pesquisador, ficou evidente que há uma falta de estímulos e atividades voltadas para tais práticas, as quais de modo geral auxiliam os alunos a concertarem seus movimentos, aperfeiçoando dessa forma seus desempenhos e realização das habilidades de maneira mais fácil e bem-sucedida.

Assim, analisando os níveis de desempenho motor e os resultados observados, podemos relacioná-los com a coordenação motora. Para entender a relação entre os resultados e a coordenação motora, é necessário entender que coordenação motora é a capacidade do corpo de realizar movimentos articulares entre si.

A respeito do desenvolvimento motor, Gallahue, Ozmun e Goodway (2013, p.21) o definem como: “a mudança contínua do comportamento motor ao longo do ciclo da vida, provocada pela interação entre as exigências da tarefa motora, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente”. É importante destacar que as alterações corporais ocorrem por fatores distintos, não apenas biológicos, sendo assim, é possível constatar que a interação com outro é a responsável pela qualidade do desenvolvimento, pois esta emana de momentos oportunos para instrução, encorajamento e prática, devendo ser adequada ao grau de maturidade da criança.

Vale ressaltar que cada indivíduo possui individualidades distintas de outros indivíduos, e que este sofre modificações pelo ambiente ao qual vive, pela cultura ao qual estão inseridos, os costumes e intervenções de fatores externos. Tais fatores são capazes de exercer influência na velocidade em que estes processos serão desenvolvidos mesmo quando os indivíduos possuem uma ordem cronológica a ser seguida.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo foi realizado por professores e alunos de suas respectivas turmas do Ensino Fundamental, anos iniciais, com idades variando entre 6 (seis) e 10 (anos) anos. Os participantes são provenientes de duas escolas em que as aulas de Educação Física são ministradas por professores Licenciados em Educação Física.

Para a base de dados foi utilizado como base teórica às abordagens trazidas por Gallahue e Ozmun (2003), que dialoga acerca do desenvolvimento motor desde a infância até a fase adulta, enfatizando as habilidades motoras fundamentais que devem ser adquiridas conforme o desenvolvimento humano.

Assim, de acordo com os dados obtidos na pesquisa evidenciou-se que a maioria dos grupos de alunos ainda está no estágio inicial, apenas a partir do 4º Ano que alguns alunos aparecem em maior número no estágio elementar e maduro. Também foi analisado o desempenho dos alunos durante a observação do pesquisador, conforme resultados apresentados no capítulo anterior.

Nas habilidades avaliadas, observou-se que os níveis de desempenho motor poder ser relacionado com a coordenação motora, visto que para compreender a relação entre os resultados e a coordenação motora, se faz necessário compreender que coordenação motora é a capacidade do corpo de realizar movimentos articulares entre si.

Dessa forma procurou-se com esta pesquisa trazer informações que possam ajudar o professor de Educação Física a compreender o desenvolvimento motor dos alunos, cooperando para o desenvolvimento de planejamentos apropriados para suas aulas, já que as experiências realizadas diretamente pelos alunos são importantes, ressaltando que cada vez mais a escola e as aulas de Educação Física como fundamental meio para desenvolver as habilidades motoras.

A partir dos resultados da pesquisa, recomenda-se que os professores de Educação Física desenvolvam com propriedade o movimento das crianças, valorizando as brincadeiras e jogos padrões de movimento desde a mais tenra idade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, BNCC, 2018. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_sit
- BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília:
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://goo.gl/3YQoF>. Acesso em: 29 set. 2021.
- COSTA, W. G. M.; MARTINS, L. T.; TERTULIANO, I. W. **Desenvolvimento motor de crianças de 7 a 10 anos de idade: uma revisão de literatura**. ISSN 2318-5104 | e-ISSN 2318-5090. CADERNO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE. Physical Education and Sport Journal. [v. 18 | n. 1 | p. 29-34 | 2020]. DOI: <http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2020.v18.n1.p29>. Acesso em 10 jul. 2021.
- DARIDO et al. Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. MOTRIZ - Volume 5, Número 2, Dezembro/1999. Disponível em: <http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n2/5n-202Darido.pdf>. Acesso em 08 set. 2021. e.pdf Acesso em 02 out. 2021.
- FIORANTE et al. **Educação Física na Educação Infantil**: um estudo das escolas municipais da cidade de Limeira/SP. Temas em Educação e Saúde, Araraquara, v.14, n.1, p. 198-210, jan./jun., 2018. E-ISSN: 2526-3471. DOI: 10.26673/rtes.v14.n1.2018.11211.
- FONSECA, S. de M. et al.. **A Grafomotricidade no Desenvolvimento da Criança na Educação Infantil**. In: Anais Educação e Formação Continuada na Contemporaneidade. Anais... Natal(RN) Evento on-line - Amplamente Cursos, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/Amplamentecursos/236178-A-GRAFOMOTRICIDADE-NO-DESENVOLVIMENTO-DA-CRIANCA-NA-EDUCACAO-INFANTIL>>. Acesso em: 05/10/2021
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2003
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7ª ed. São Paulo: AMGH Editora, 2013.
- HAYWOOD, K.M.; GETCHELL, N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. MEC/SEF, 1998, p.96.
- MELO, M. V. et al. **Physical Activity and motor development of children**: the use of TGMD-2. Manual Therapy, Posturology & Rehabilitation Journal, São Paulo, v. 16, n. 602, p. 1–10,

2018. <https://doi.org/10.17784/mtprehabjournal.2018.16.602>. Acesso em: 12 jul. 2021.

RIBEIRO, A. L. **Trabalhando a Educação Física inclusiva no cotidiano escolar: brincadeiras cantadas e lúdicas para alunos surdos**. Monografia apresentada para conclusão do curso de pós-graduação “latu sensu”. Rio de Janeiro, 2009.

SANTOS, V. A. P. dos; VIEIRA, J. L. L. Prevalência de desordem coordenativa desenvolvimental em crianças com 7 a 10 anos de idade. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano (RBCDH)**, 2013, 15(2):233-242. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-0037.2013v15n2p233>. Acesso em 20 set. 2021.

SUZINI, E. R. **Papel do Professor de Educação Física no Desenvolvimento Motor de Escolares da Educação Infantil**. Dissertação. Orientadora: Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12994/Dissertacao_EstevanRochaSuzini_PROEF_2020.pdf?sequence=1. Acesso em 02 jul. 2021.

TANI, Go [et al]. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

A IMPORTÂNCIA DA ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY/ES

THE IMPORTANCE OF ACCESSIBILITY AND INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN A SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF PRESIDENTE KENNEDY/ES

DOI: 10.29327/5477796.1-9

*Maria das Neves Alves¹
Katia Gonçalves Castor²*

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo avaliar as condições de acessibilidade dos alunos com deficiência da Escola Municipal Pluridocente Jibóia, comunidade quilombola de Boa Esperança, município de Presidente Kennedy/ES. Para tanto, através de pesquisa bibliográfica buscou-se conhecer o conceito de acessibilidade, sua importância no planejamento do dia a dia escolar, bem como, identificar as políticas implementadas na SEME e no PPP da escola. Também verificou quais são os maiores desafios enfrentados pelos alunos que necessitam de acessibilidade na escola. Para tanto, traz em seu referencial teórico um arcabouço de documentos e legislações, bem como, considerações de autores como Oliveira (2017), Brasil (1996); (2001); (2011); (2015a). Também foi realizada uma pesquisa de campo com a finalidade de atingir os objetivos específicos que são: conhecer o conceito de acessibilidade e sua importância no planejamento do dia a dia escolar; aprender sobre acessibilidade escolar, com ênfase na construção de estruturas e acessibilidade de comunicação e informação; identificar se existem políticas e planejamento para adaptar a escola e verificar quais são os maiores desafios enfrentados pelos alunos que necessitam de acessibilidade na escola. Como produto final da pesquisa foi proposto um seminário entre professores e pedagogos da escola de pesquisa a respeito da importância da implementação de acessibilidade no espaço escolar para pessoas com deficiência física, sendo este o produto final do estudo. Conclui-se que a criação de um plano estratégico de acessibilidade, que aborde a formação continuada dos profissionais, a estrutura física e a adequação pedagógica, é essencial para que os direitos desses alunos sejam efetivamente respeitados e promovidos.

Palavras-chave: Acessibilidade; Deficiência; Políticas.

ABSTRACT

This research aims to evaluate the accessibility conditions of students with disabilities at the Jibóia Municipal Pluridocente School, a quilombola community in Boa Esperança, in the municipality of Presidente Kennedy/ES. To this end, through bibliographic research, we sought to understand the concept of accessibility, its importance in planning the school's daily routine, as well as identify the policies implemented in SEME and the school's PPP. We also verified what are the biggest challenges faced by students who need accessibility at school. To this end, it brings in its theoretical framework a framework of documents and legislation, as well as considerations by authors such as Oliveira (2017), Brasil (1996); (2001); (2011); (2015a). Field research was also carried out with the purpose of achieving the specific objectives, which are: to understand the concept of accessibility and its importance in planning the school's daily routine; to learn about school accessibility, with an emphasis on the construction of structures and accessibility of communication and information; to identify whether there are policies and planning to adapt the school and to verify what are the biggest challenges faced by students who need accessibility at school. As a final product of the research, a seminar was proposed between teachers and pedagogues from the research school regarding the importance of implementing accessibility in the school space for people with physical disabilities, which is the final product of the study. It is concluded that the creation of a strategic accessibility plan, which addresses the continued training of professionals, the physical structure and pedagogical adaptation, is essential for the rights of these students to be effectively respected and promoted.

Keywords: Accessibility; Disability; Policies.

1. INTRODUÇÃO

Ao examinar a legislação educacional vigente e as normas técnicas de acessibilidade, observa-se que essas normas promovem ativamente a integração de alunos com deficiência nas escolas regulares. No entanto, ao analisar, fica evidente que alguns estabelecimentos de ensino ainda carecem de infraestrutura necessária para atender adequadamente às demandas desses indivíduos.

Conforme disposto no artigo 3º da Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015, a acessibilidade é definida como a capacidade e as circunstâncias necessárias para que o indivíduo acesse e utilize com segurança e independência diversos espaços, mobiliário, infraestrutura urbana, edificações, transporte, sistemas e tecnologias de informação e comunicação, bem como outros serviços e equipamentos públicos ou privados. Esta definição aplica-se a áreas urbanas e rurais e abrange indivíduos com deficiência ou mobilidade limitada.

De acordo com a legislação brasileira, todos os indivíduos, independentemente de deficiência, têm direito a igualdade de acesso à educação, saúde, atividades recreativas e emprego. Conseqüentemente, é indispensável ver as pessoas como iguais e reconhecer e atender suas necessidades únicas (BRASIL, 1996).

No Brasil, a noção de inclusão escolar envolve tanto um plano pedagógico quanto a capacidade de utilizar as dependências da escola de forma independente. Dentro de da escola é indispensável que as áreas internas e externas facilitem a participação de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, em atividades educacionais adequadas à idade (DIAS, 2016).

O conceito de acessibilidade é amplamente reconhecido por sua capacidade de facilitar a participação efetiva de pessoas com deficiência ou mobilidade limitada em diversos ambientes. Ao implementar projetos arquitetônicos, fornecer equipamentos e transporte acessíveis e garantir meios acessíveis de comunicação e informação, esses indivíduos têm o poder de se envolver totalmente em seus arredores.

Pensando nesses aspectos que envolvem a acessibilidade e seus conceitos, definições e aplicações, o projeto se justificativa para que seja verificada como ela se desenvolve nos ambientes escolares de Presidente Kennedy/ES e como ela interfere direta ou indiretamente na rotina dos educandos em condição de deficiência.

Desta forma, apresenta-se como problemática da pesquisa a seguinte questão: Como estão sendo garantidos os direitos de acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência física da escola Municipal Pluridocente Jiboia em presidente Kennedy/ES?

Para tanto, traz como objetivo geral analisar como estão sendo assegurados os direitos de acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência física na Escola Municipal Pluripotente Jiboia, em Presidente Kennedy/ES.

Para melhor alcançar o objetivo geral, este será desmembrado em objetivos especificados, a saber:

- Conhecer o conceito de acessibilidade e sua importância no planejamento do dia a dia escolar;
- Avaliar as condições de acessibilidade dos alunos com deficiência da Escola Municipal Pluridocente Jiboia, comunidade quilombola de Boa Esperança, município de Presidente Kennedy/ES.
- Verificar quais são os maiores desafios enfrentados pelos alunos que necessitam de acessibilidade na escola.

A metodologia adotada para a pesquisa consistiu na aplicação de entrevistas semiestruturadas com profissionais da EMEF Pluridocente Jiboia, localizada na comunidade quilombola de Boa Esperança, com o objetivo de compreender a percepção sobre a acessibilidade na escola e seu impacto na inclusão escolar. A amostra foi composta pela pedagoga, pelas professoras regentes e pela professora auxiliar da instituição. As entrevistas foram realizadas de forma presencial ou online, sendo transcritas integralmente e analisadas a partir da análise de conteúdo. As questões abordaram os conceitos de acessibilidade, sua importância para a inclusão de alunos com deficiência e as possíveis adaptações necessárias na infraestrutura escolar. A pesquisa teve como base os conceitos de acessibilidade e inclusão preconizados pela legislação brasileira, buscando identificar as práticas adotadas pela escola e os desafios enfrentados para promover a plena participação de todos os alunos.

2. REFERENCIAL TÉORICO

Este capítulo explora a relevância da acessibilidade arquitetônica como elemento central na promoção da Educação Inclusiva, traçando um panorama desde a Constituição do Brasil de 1988 até os dias atuais. Inicialmente, será analisado o marco legal estabelecido pela Constituição, que garantiu o direito à educação para todos e reconheceu a necessidade de inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional. Em seguida, serão apresentadas as reflexões de Paulo Freire sobre a escola inclusiva, abordando sua visão de uma instituição que deve ser acessível e acolhedora, respeitando a diversidade e promovendo a justiça social.

Além disso, o capítulo abordará a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece diretrizes para a acessibilidade nas escolas, destacando a importância de garantir uma educação equitativa e adaptada às necessidades dos estudantes com deficiência. A formação de professores será outro ponto central da discussão, enfatizando a preparação docente como fundamental para a implementação de práticas inclusivas e acessíveis, tanto no aspecto arquitetônico quanto pedagógico.

Por fim, serão analisadas as Diretrizes do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Pluridocente Jiboia, localizada em Presidente Kennedy/ES, com foco na acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência física, destacando as estratégias adotadas pela instituição para assegurar um ambiente escolar verdadeiramente acessível a todos.

2.1. As políticas de acessibilidade no Brasil: história e seus desafios

Na busca pela igualdade de oportunidades e justiça nos sistemas educacionais brasileiros para pessoas com deficiência, existe uma sequência cronológica de medidas legais que refletem os vários estágios e progressões testemunhados no país. Estas medidas servem de enquadramento para políticas implementadas sob o paradigma inclusivo.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF 88) serve como um ponto de referência legal. No artigo 205.º define o objetivo da educação, que é o desenvolvimento integral dos indivíduos, a sua preparação para a cidadania ativa e a sua qualificação para o emprego. Além disso, a educação é considerada um direito fundamental de todos. A constituição consagra também o princípio da igualdade de oportunidades de admissão e continuação de matrícula em instituições de ensino (artigo 206.º). Adicionalmente, o artigo 208, inciso III, garante apoio educacional especializado às pessoas com deficiência, com preferência para inclusão no sistema regular de ensino.

A Lei nº 7.853, de 1989, regulamenta a integração social e o apoio às pessoas com deficiência e criminaliza no seu artigo 8º “recusar, suspender, procrastinar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência” (Brasil, 1989), puníveis com 1 a 4 anos de prisão e multa. De acordo com as disposições legais acima mencionadas, o Brasil está empenhado em permitir que pessoas com deficiência recebam educação formal (BRASIL, 1989).

Em 1991, a Lei nº 8.160 estipulou que o Símbolo Internacional do Surdo deve ser colocado em locais que permitam o acesso, circulação e utilização por pessoas com deficiência auditiva, com a finalidade de identificar, marcar ou indicar os locais ou serviços que essas pessoas podem utilizar (BRASIL, 1991).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional (LDB), reserva um capítulo dedicado para orientar a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) e o dispõe no artigo 59, que para atender a essas necessidades, o sistema educacional deve garantir currículos, métodos, recursos e organização específicos para criar condições adequadas à formação profissional (BRASIL, 1996).

Em 1998, a promulgação da Lei nº 9.610 concedeu permissão para a reprodução de obras literárias, artísticas ou científicas específicas para pessoas com deficiência visual. Essa disposição permitia a utilização do sistema Braille ou de métodos alternativos em qualquer meio para atender às necessidades das pessoas com deficiência (BRASIL, 1998). No ano seguinte foi criada a Comissão Braille Brasileira (CBB) por meio da Portaria nº 319 do Ministério da Educação (MEC). O objetivo principal do CBB era desenvolver diretrizes e padrões para a aplicação, ensino, produção e disseminação do sistema Braille em diversas disciplinas, com foco particular em português, matemática, ciências, música e tecnologia da informação. Reconheceu a necessidade de avaliação, modificação e adaptação contínua dos códigos Braille e das representações simbólicas devido aos contínuos avanços nos campos técnico e científico (BRASIL, 1999a).

De acordo com o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, a Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência define deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999b). Esta política determina que tanto as instituições de ensino públicas quanto as privadas facilitem a inclusão da educação especial, preferencialmente no sistema regular de ensino e em todos os níveis e modalidades (BRASIL, 1999b).

De acordo com a regulamentação prevista na Lei nº 10.048, promulgada em 8 de novembro de 2000, é obrigatório que a Administração Pública preste atendimento prioritário e serviços personalizados às pessoas com deficiência (BRASIL, 2000a). Adicionalmente, em 19 de dezembro do mesmo ano, foi implementada a Lei nº 10.098 para estabelecer normas gerais e critérios fundamentais para a promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade limitada. O objetivo desta lei é eliminar barreiras e obstáculos nos espaços públicos, na infraestrutura e nos transportes, bem como na construção e reforma de edifícios e sistemas de comunicação (BRASIL, 2000b).

A Resolução nº 2, emitida pelo MEC em setembro de 2001, marcou o estabelecimento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O artigo 3º destas orientações fornece uma definição abrangente de Educação Especial, enfatizando a importância de uma abordagem pedagógica que garanta a oferta de recursos e serviços educativos especiais bem estruturados.

Cabe às escolas a responsabilidade de estabelecer um sistema inclusivo que acomode todos os alunos, inclusive os portadores de necessidades especiais, garantindo também as condições necessárias para uma educação de qualidade (BRASIL, 2001a).

No artigo 8º, inciso I, do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, a acessibilidade é definida como:

Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Em seu 9º artigo, estabelece diretrizes e protocolos para promover a acessibilidade, estipulando que o desenvolvimento, a execução e a manutenção de iniciativas de acessibilidade devem estar enraizadas em um planejamento meticuloso, realizado de maneira contínua e sincronizada em todos os setores relevantes (BRASIL, 2004). Consequentemente, é fundamental reconhecer que a acessibilidade adquire um significado acrescido à medida que assume uma dimensão humano social.

2.2. A BNCC e a acessibilidade na escola

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, é um marco para a educação básica no Brasil, ao estabelecer diretrizes que visam garantir um aprendizado de qualidade e equitativo para todos os estudantes. A BNCC fundamenta-se no princípio da inclusão, assegurando que o processo educacional seja acessível a todos, independentemente de condições físicas, sensoriais ou cognitivas. Assim, a BNCC destaca a importância de eliminar barreiras – tanto físicas quanto pedagógicas – que possam dificultar a participação e o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência. O documento reforça essa perspectiva ao afirmar que "os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são comuns a todos os alunos" (BNCC, 2017, p. 12), ressaltando o compromisso com uma educação inclusiva e democrática.

Além disso, a BNCC enfatiza a acessibilidade física como condição fundamental para a inclusão, orientando que as escolas estejam preparadas para receber alunos com deficiência por meio de uma infraestrutura adequada, com rampas, banheiros adaptados e materiais didáticos acessíveis. Essa orientação reafirma a responsabilidade das instituições educacionais em oferecer um ambiente seguro e inclusivo, alinhado aos princípios da igualdade de oportunidades e ao direito à educação para todos.

Isso está alinhado com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que reforça o direito ao acesso universal nos espaços públicos, incluindo as escolas. Embora a BNCC não entre em detalhes específicos sobre a infraestrutura escolar, ela se alinha aos princípios da inclusão ao prever que "o ambiente escolar deve ser acessível e acolhedor, garantindo o direito de todos ao aprendizado" (BNCC, 2017, p. 17).

Além da acessibilidade física, a BNCC também menciona a necessidade de utilizar recursos tecnológicos que favoreçam a inclusão. Tecnologias assistivas, como softwares específicos

para alunos com deficiência visual ou auditiva, são incentivadas para apoiar o processo de ensino-aprendizagem. O uso dessas tecnologias é considerado uma ferramenta importante para promover a equidade, garantindo que alunos com necessidades especiais possam acompanhar o ritmo das atividades pedagógicas.

No campo pedagógico, a BNCC prevê a adaptação dos conteúdos e metodologias para atender às necessidades dos alunos com deficiência. A individualização do ensino é essencial para que todos tenham a oportunidade de aprender de acordo com suas especificidades.

A BNCC menciona que os professores devem adotar "estratégias pedagógicas diversificadas que respeitem as diferenças e promovam o desenvolvimento de todos os estudantes" (BNCC, 2017, p. 23). Isso inclui a adaptação de materiais didáticos e a utilização de metodologias que favoreçam a inclusão, como o ensino colaborativo, no qual estudantes com e sem deficiência trabalham juntos, favorecendo a interação e o aprendizado mútuo.

2.3. A formação continuada de professores e acessibilidade

Para atender aos alunos de forma inclusiva, é fundamental focar na formação dos professores, considerando as especificidades e necessidades individuais de cada estudante. As novas demandas da educação especial e inclusiva apontam a formação docente como um aspecto que exige debates e aprofundamento. A acessibilidade, que vai além das estruturas físicas e tecnologias assistivas, precisa ser central nos programas de formação, abrangendo também conteúdos pedagógicos. Essa formação deve promover a valorização da diversidade e o respeito pelas diferenças, capacitando os educadores a criar um ambiente inclusivo onde todos os alunos se sintam respeitados e apoiados.

Ao oferecer orientações práticas sobre o atendimento a alunos com deficiência, os programas de formação contribuem para uma sala de aula que acolhe e valoriza cada estudante. Assim, formar professores em acessibilidade se torna essencial para garantir que todos tenham igualdade de acesso à educação.

O desenvolvimento do conhecimento, por sua vez, é reconhecido como um pilar para o crescimento social e educacional dos indivíduos. A educação desempenha um papel fundamental na promoção da autonomia e da autossuficiência, sendo a base para o crescimento pessoal ao longo da vida. Ao iniciar sua jornada de alfabetização, os indivíduos se tornam mais engajados em seu meio cultural, à medida que desenvolvem habilidades de leitura, escrita e compreensão de sistemas numéricos e alfabéticos, fortalecendo sua participação ativa na sociedade.

Oliveira (2017), assegura que,

É fundamental, a escola e seus educadores rever e refletir sobre certas condutas no contexto escolar, pois, a escola juntamente com seus profissionais da educação, não podem elaborar currículos e programas educacionais que privilegie apenas uma parcela de nossa sociedade, seja em termos econômicos ou em termos de habilidades físicas e cognitivas. É preciso currículos e programas que proporcionem uma educação qualitativa voltada para as necessidades dos alunos inseridos no ambiente escolar. (OLIVEIRA, 2017, p. 1)

A lei garante e apoia a responsabilidade do Estado em oferecer educação inclusiva de alta qualidade, gratuita, ao mesmo tempo em que estabelece mecanismos para garantir que o sistema educativo seja um ambiente inclusivo. No entanto, a realidade dos espaços educativos contrasta fortemente com este ideal. O ambiente de ensino e sua estrutura são excludentes, submetendo à experiência da exclusão aqueles que não se enquadram nos padrões “normais”.

Para garantir o sucesso da educação inclusiva, é vital considerar a formação de professores como uma ferramenta crucial. Ao lado da promulgação de leis, da implementação de projetos e do desenvolvimento de diretrizes curriculares, o papel dos educadores na facilitação da inclusão e adaptação de suas práticas docentes torna-se um ponto central de discussão. Isto é essencial para promover experiências eficazes de ensino e aprendizagem para alunos com diversas necessidades educacionais.

Segundo Effgen e Jesus (2012), é essencial compreender como as escolas estão abordando a inclusão escolar e fomentar essas práticas nos processos de formação docente. Esse fortalecimento visa garantir que os educadores tenham acesso a reflexões teórico-práticas, que lhes permitam desenvolver uma visão crítica da realidade e consolidar projetos voltados para a transformação. Isso evidencia a necessidade de uma mudança significativa no sistema educacional para a implementação eficaz da educação inclusiva, assegurando oportunidades educativas para grupos historicamente marginalizados, conforme exigido pela legislação.

Para alcançar esses objetivos, o sistema educacional precisa adotar práticas e estratégias inclusivas, que garantam a todos os indivíduos condições igualitárias de participação no processo de ensino-aprendizagem. A formação continuada do professor é essencial para desenvolver suas habilidades e conhecimentos, aprimorando sua capacidade de promover experiências de ensino inclusivas e de qualidade.

Oliveira (2017) destaca que a formação de educadores para a inclusão exige uma reflexão crítica sobre a trajetória e os direitos das pessoas com necessidades especiais, reconhecendo que, historicamente, a deficiência foi vista com preconceito (Oliveira, 2017, p. 4). Para um sistema verdadeiramente inclusivo, é necessário planejar estrategicamente e reestruturar os currículos de formação, unindo teoria e prática para capacitar professores a atenderem à diversidade.

A formação continuada é essencial para promover ambientes inclusivos, indo além da aplicação de métodos específicos e envolvendo uma reformulação ampla das práticas docentes. Segundo Mantoan (2015), esse espaço deve preparar os educadores para criar estratégias inclusivas e adaptar não só o ambiente físico, mas também os materiais e abordagens pedagógicas.

Souza (2022) ressalta que a efetividade da inclusão requer que a formação continuada esteja alinhada ao cotidiano escolar, incentivando a troca de experiências e a discussão sobre a legislação, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015). Nascimento (2022) acrescenta que a formação continuada, entendida como um processo colaborativo, facilita a construção de conhecimento, impactando positivamente a qualidade da educação e promovendo a articulação entre teoria e prática.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Para conduzir esta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma investigação bibliográfica inicial sobre a ciência da acessibilidade, legislação e teorias relacionadas à inclusão educacional, com foco na Escola Pluridocente Jiboia, localizada no município de Presidente Kennedy/ES. A metodologia qualitativa permite uma análise aprofundada dos significados, motivações e valores que emergem do contexto educacional e da acessibilidade, com atenção a aspectos que não podem ser quantificados. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a abordagem qualitativa destaca a importância da palavra escrita para o registro de dados e disseminação dos resultados.

Segundo Minayo (2001, p. 21-22), os métodos qualitativos exploram realidades complexas e subjetivas, que incluem as percepções e atitudes dos indivíduos em relação a fenômenos específicos. Neste estudo, a abordagem qualitativa foi desenvolvida de forma descritiva, permitindo que os dados fossem analisados em sua riqueza contextual, sem restrições à operacionalização de variáveis.

Ludke e André (1986, p. 18) enfatizam que o estudo qualitativo é desenvolvido em ambientes naturais, proporcionando dados descritivos e flexibilidade no planejamento. Por isso, também foi realizada uma pesquisa de campo com o objetivo de atingir os objetivos específicos de identificar o conceito e a importância da acessibilidade no planejamento escolar diário, verificar as políticas de acessibilidade, e identificar os principais desafios enfrentados pelos alunos com necessidades de acessibilidade na escola. O estudo de caso, como destaca Ludke e André (1986, p. 17), permite explorar uma unidade específica, reconhecendo sua singularidade e contribuindo para uma compreensão mais abrangente e particularizada do contexto escolar.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Pluridocente Jiboia, situada na comunidade quilombola de Boa Esperança, zona rural de Presidente

Kennedy, Espírito Santo. A escola oferece uma estrutura que inclui internet, refeitório, quadra esportiva, pátio descoberto e áreas verdes, fatores essenciais para o conforto e desenvolvimento educacional dos estudantes. Os participantes da pesquisa foram um pedagogo, duas professoras regentes e uma professora auxiliar, cuja experiência e vivências enriqueceram a investigação.

Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, considerada, segundo Triviños (2009, p. 146), um método que valoriza a presença do investigador e promove a liberdade e espontaneidade do entrevistado, ampliando a profundidade da pesquisa. As entrevistas seguiram um roteiro previamente estabelecido, porém, mantiveram-se flexíveis para incluir questões adicionais que surgiram espontaneamente ao longo das conversas, o que contribuiu para um entendimento mais completo das perspectivas dos educadores sobre acessibilidade e inclusão.

4. ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados na entrevista realizada na EMEF Pluridocente Jiboia, localizada na comunidade quilombola de Boa Esperança, visa compreender a relevância do tema da acessibilidade na escola e como ela impacta o cotidiano escolar, refletindo nas políticas educacionais e no planejamento pedagógico da instituição. A acessibilidade é um ponto central na discussão sobre a inclusão de todos os alunos no ambiente escolar, especialmente em regiões com infraestrutura limitada. Por meio das perguntas orientadoras da entrevista, procurou-se entender a percepção dos entrevistados (pedagogo, professoras regentes e professora auxiliar) sobre o conceito de acessibilidade, sua importância no planejamento escolar e as adaptações necessárias para promover a inclusão plena dos alunos com necessidades especiais.

O objetivo central da entrevista foi explorar a compreensão e as práticas de acessibilidade na escola, identificar os desafios enfrentados e avaliar as estratégias implementadas ou planejadas para melhorar as condições de acesso para todos os alunos, com um foco especial nos estudantes que necessitam de apoio adicional para garantir sua participação plena nas atividades escolares. Para preservar o anonimato dos participantes, os professores foram identificados por letras, de forma que suas contribuições possam ser analisadas sem revelar sua identidade.

A primeira questão abordada foi relacionada ao que os entrevistados entendem por acessibilidade. As respostas obtidas evidenciam uma compreensão diversificada sobre o conceito, o que reflete a complexidade do tema. Um dos entrevistados a definiu como "promoção de meios de acesso", destacando uma abordagem prática e ativa sobre a criação de condições para possibilitar o acesso a diferentes espaços ou serviços. Esse entendimento está alinhado com o conceito de Sasaki (2010), que afirma que a acessibilidade envolve não apenas a adaptação dos espaços físicos, mas também a disponibilização de meios informacionais e comunicacionais para viabilizar o acesso a serviços e espaços públicos.

Outro entrevistado mencionou que acessibilidade é "quando a pessoa consegue acessar lugares sem problemas", enfatizando a facilidade de acesso, enquanto outro destacou a importância de garantir o acesso facilitado a órgãos públicos e privados. A pedagoga, por sua vez, trouxe uma definição mais técnica, entendendo a acessibilidade como "qualidade ou caráter do que é acessível", sugerindo uma abordagem mais abstrata e abrangente, considerando-a como uma característica dos recursos e oportunidades que devem ser acessíveis a todos. Esse entendimento também se alinha com o que Garcia (2021) defende, ou seja, que a acessibilidade vai além da eliminação de barreiras físicas, abrangendo mudanças comportamentais e a criação de uma cultura inclusiva.

A segunda questão tratou de como a acessibilidade impacta a inclusão de todos os alunos na escola. As respostas revelaram uma compreensão da acessibilidade como um fator essencial para a inclusão plena dos alunos com deficiência, destacando a interdependência entre acessibilidade e inclusão. Um dos entrevistados afirmou que a acessibilidade promove maior participação de pessoas com deficiência, mas ressaltou que não se trata apenas de dar acesso, mas de promover todas as áreas de acesso e estruturas. Outra entrevistada afirmou que, sem acessibilidade, um aluno com deficiência física seria impedido de entrar na escola, destacando a acessibilidade como uma condição essencial para o exercício do direito à educação, como defende a Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

A Professora Auxiliar, ao afirmar que "sem acessibilidade, as pessoas não conseguem acesso a nada", ressaltou a importância da acessibilidade como base para qualquer experiência inclusiva. Essa visão está em consonância com o entendimento de Garcia (2021), que defende a acessibilidade como o meio pelo qual se viabiliza o acesso a oportunidades iguais. Já a pedagoga sublinhou que a acessibilidade modifica a "rotina, estrutura e acessos", evidenciando o impacto profundo que a inclusão tem nas práticas institucionais da escola. De acordo com Rodrigues (2018), a implementação da acessibilidade exige mudanças nas rotinas pedagógicas e administrativas, promovendo um ambiente inclusivo para todos.

Quando questionados sobre a importância de a acessibilidade ser uma prioridade no planejamento escolar, todos os entrevistados concordaram que, de fato, deve ser uma prioridade. As respostas indicaram que a acessibilidade possibilita a reformulação e o desenvolvimento de outras estruturas e recursos dentro da escola. A Professora Regente A e a Pedagoga mencionaram que, ao priorizar a acessibilidade, outras áreas podem ser adequadas para favorecer a inclusão de forma ampla e integrada. Esse ponto de vista está alinhado com o que Sasaki (2010) defende, ao afirmar que a acessibilidade deve ser a base do planejamento inclusivo, pois é a partir dela que outras condições podem ser estruturadas.

A Professora Regente B destacou que a falta de acessibilidade dificulta o acesso dos alunos à escola, e a Professora Auxiliar ressaltou que a acessibilidade beneficia diretamente as crianças

que necessitam de apoio, tornando-se um fator facilitador dos processos pedagógicos e sociais. Essas respostas corroboram a visão de que a acessibilidade deve ser parte central do planejamento escolar, a fim de garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam participar plenamente da vida escolar.

Em relação às adaptações estruturais que podem ser feitas para melhorar a acessibilidade na escola, as respostas indicaram a necessidade de intervenções físicas, como rampas de acesso, banheiros adaptados, bebedouros, elevadores, portas amplas, piso tátil e corrimãos, que são essenciais para garantir a mobilidade e o acesso seguro de estudantes com mobilidade reduzida. Além disso, a pedagoga sugeriu que a conscientização da comunidade escolar sobre a importância da acessibilidade também deve ser promovida. Isso aponta para a necessidade de uma mudança cultural, que vai além das adaptações físicas e abrange atitudes inclusivas. Oliveira e Araújo (2018) reforçam a importância de uma cultura inclusiva, onde a diversidade é compreendida e valorizada, garantindo um ambiente de aprendizado inclusivo.

A ausência de rampas, elevadores e outros recursos de acessibilidade na escola é um ponto crítico, evidenciando uma lacuna significativa na implementação das políticas de inclusão. A falta dessas adaptações compromete a participação plena de alunos com mobilidade reduzida, o que vai contra as disposições do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015). Isso sugere desafios estruturais e financeiros enfrentados pela escola, que, embora reconheça a importância dessas adaptações, ainda carece dos recursos necessários para implementá-las de forma eficaz.

Por fim, a falta de uma política escolar específica voltada para a acessibilidade foi uma constatação presente nas respostas dos entrevistados, que afirmaram não existir uma política estruturada que orientasse as práticas inclusivas na instituição. A ausência de uma política formal limita a implementação de práticas consistentes, dificultando a criação de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. O desenvolvimento de políticas públicas eficazes e a obtenção de financiamento adequado para a adaptação das escolas são questões que precisam ser abordadas com urgência, de modo a garantir a efetiva participação de todos os alunos na vida escolar, conforme preconizado pela legislação brasileira.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa "A Importância da Acessibilidade e Inclusão de Alunos com Deficiência em uma Escola do Município de Presidente Kennedy/ES," conclui-se que, embora haja um esforço da Escola Municipal Pluridocente Jiboia em responder às demandas de acessibilidade dos alunos com deficiência, as condições atuais ainda se mostram insuficientes para garantir o pleno exercício de seus direitos de inclusão e participação no ambiente escolar.

O primeiro objetivo, de conhecer o conceito de acessibilidade e sua importância no planejamento diário escolar, foi alcançado a partir da análise teórica e da percepção dos entrevistados. Entende-se que acessibilidade vai além da adaptação física, englobando também aspectos pedagógicos, sociais e comunicacionais, conforme aponta Sasaki (2010), que considera a acessibilidade como um direito fundamental para a integração plena dos alunos com deficiência.

No que se refere ao segundo objetivo, de identificar as políticas implementadas na Secretaria Municipal de Educação (SEME) e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, verificou-se uma carência de políticas sistematizadas voltadas para a acessibilidade. A inclusão de políticas de acessibilidade no PPP é essencial para garantir que os direitos desses alunos sejam parte do planejamento e das metas escolares, promovendo uma abordagem integrada.

Para avaliar as condições de acessibilidade da escola (terceiro objetivo), foram realizadas entrevistas que revelaram a falta de estrutura adequada, como rampas, transportes adaptados e salas de recursos. A infraestrutura das escolas públicas no Brasil, onde a deficiência nas adaptações limita o acesso de estudantes com mobilidade reduzida e afeta sua permanência e desenvolvimento no espaço escolar.

O quarto objetivo, de verificar os maiores desafios enfrentados pelos alunos que necessitam de acessibilidade, foi atingido ao se identificar que a falta de transporte adaptado, de conscientização entre os docentes e de recursos específicos são os principais obstáculos. A ausência de recursos adequados e de formação contínua para os profissionais escolares são barreiras recorrentes que comprometem a inclusão efetiva dos alunos com deficiência.

Por fim, o objetivo de identificar as condições estruturais que favorecem ou limitam a participação dos alunos com deficiência revelou que, embora haja alguns esforços por parte da escola para acolher esses estudantes, a falta de adaptações físicas e a carência de políticas consistentes são os principais fatores limitantes. A acessibilidade escolar requer tanto infraestrutura quanto uma gestão comprometida e políticas escolares formalizadas que assegurem um ambiente inclusivo.

Dessa forma, a pesquisa reforça a necessidade de investimentos e de políticas educacionais inclusivas, articuladas com a realidade dos alunos da comunidade quilombola de Boa Esperança. Conclui-se que a criação de um plano estratégico de acessibilidade, que aborde a formação continuada dos profissionais, a estrutura física e a adequação pedagógica, é essencial para que os direitos desses alunos sejam efetivamente respeitados e promovidos.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Características da investigação qualitativa**. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 25 out. 1989.

BRASIL. Lei nº 8.160, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 9 jan. 1991.

BRASIL. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 20 fev. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999. Institui a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1999a.

BRASIL. Decreto no. 3.298, de 20 de Dezembro de 1999. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 21 dez.1999b.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 nov. 2000a.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 nov. 2000b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 3 dez. 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008b.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 jul. 2015a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 19 out. 2024.

DIAS, Edmilson Queiroz. **Acessibilidade espacial e inclusão em escolas municipais de educação infantil**. 2016. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138026>. Acesso em 10 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GARCIA, L. M. Acessibilidade atitudinal e mudanças culturais. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, 16(2), 97-112. 2021.

GUERREIRO, E. M. B. R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio/ago. 2012.

JESUS, D.M. & EFFGEN. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T.G. & GALVÃO FILHO, T.A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. p, 11-18. Salvador; EDUFBA, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, J. S. Formação de professores e inclusão: perspectivas para uma escola acessível. **Educar em Revista**, 2022, 38(1), 123-145.

OLIVEIRA, Rosane de Machado. A Importância da Formação Continuada dos Educadores no Contexto Educacional Inclusivo e a Influência da Mediação no Ensino-Aprendizagem na Educação Especial. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 02, Ed. 01, Vol. 16. pp. 522-545, Março de 2017. ISSN:2448-0959.

OLIVEIRA, E. D., & ARAÚJO, T. A. Inclusão e acessibilidade na educação básica: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, 23(73), 1-22. 2018.

RODRIGUES, D. S. **Educação Inclusiva e Acessibilidade nas Escolas Brasileiras**. Curitiba: Editora Appris. 2018.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA. 2010.

SOUZA, E. C. de. Inclusão e Acessibilidade nas Escolas. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. 98–110, 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

O LÚDICO E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE INGLÊS: ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS EM PRESIDENTE KENNEDY/ES

PLAY AND THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN ENGLISH CLASSES:
ELEMENTARY EDUCATION – FINAL YEARS IN PRESIDENTE KENNEDY/ES

DOI: 10.29327/5477796.1-10

Poliana da Silva Ribeiro¹
Sônia Maria da Costa Barreto²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

A importância de integrar a tecnologia e o lúdico às salas de aula enriquece a apresentação da língua-alvo do estudo e aumenta a retenção do idioma, pois são experiências positivas que ajudam a aprendizagem de línguas estrangeiras, que é parte integrante do currículo da educação básica. Nesse contexto, este estudo tem como objetivo pesquisar as estratégias lúdicas e recursos tecnológicos utilizados pelos professores de Inglês do Ensino Fundamental – anos finais da rede municipal de Presidente Kennedy/ES. Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva, desenvolvida a partir de um estudo de caso. A amostra foi composta pelos cinco professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II das escolas da rede municipal de educação de Presidente Kennedy-ES. O instrumento para a coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada. Esta pesquisa constatou que, na percepção dos docentes, o uso de tecnologias para um ensino lúdico de inglês é favorável tanto para os alunos quanto para os professores, proporcionando um maior aproveitamento das aulas, uma aprendizagem significativa e um melhor desenvolvimento da oralidade, vocabulário, compreensão e escrita da língua estrangeira. Entretanto, para que isto seja possível, não basta somente a vontade do professor, sendo necessária uma infraestrutura e ferramentas tecnológicas disponíveis na escola, para que, em seus planejamentos, os docentes possam fazer uso desses métodos.

Palavras-chave: Tecnologias, Lúdico, Língua Inglesa, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The importance of integrating technology and play into classrooms enriches the presentation of the target language of study and increases language retention, as they are positive experiences that help the learning of foreign languages, which is an integral part of the education curriculum basic. In this context, this study aims to research the playful strategies and technological resources used by English teachers in Elementary School – final years in the municipal network of Presidente Kennedy/ES. This is an exploratory and descriptive research, developed from a case study. The sample was made up of five English language teachers from Elementary School II – from schools in the municipal education network of Presidente Kennedy-ES. The instrument for data collection was a semi-structured interview. This research found that, in the perception of teachers, the use of technologies for playful teaching of English is favorable for both students and teachers, providing greater enjoyment of classes, meaningful learning and better development of speaking, vocabulary, understanding and writing the foreign language. However, for this to be possible, the teacher's will alone is not enough, infrastructure and technological tools available at the school are necessary, so that, in their planning, teachers can make use of these methods.

Keywords: Technologies, Playfulness, English Language, Elementary Education.

1. INTRODUÇÃO

Num mundo cada vez mais multilíngue, a educação linguística é crucial para a compreensão mútua e uma comunicação eficiente entre pessoas que falam idiomas diferentes. O inglês faz parte da vida de todos e mesmo as crianças pequenas já são positivamente receptivas a esta linguagem. A língua inglesa desempenha um papel mundial porque é o idioma mais usado na comunicação e nas interações em qualquer lugar do mundo (CUNHA, 2016).

A ludicidade também é uma grande aliada no processo de ensino de uma língua estrangeira, proporcionando benefícios linguísticos, afetivos e sociolinguísticos. Atividades lúdicas ajudam a promover a aprendizagem e, ao longo do processo, os alunos aprendem a refletir, planejar, explorar e, principalmente, avaliar esses processos. Essas experiências positivas ajudam a aprendizagem de línguas estrangeiras, que é parte integrante do currículo da educação básica (TEIXEIRA, 2018).

A ludicidade pode ser proporcionada com a utilização de músicas e de brincadeiras como: bingo, forca, ditado, entre outros, em inglês, de acordo com o assunto proposto, e também na repetição do vocabulário estudado.

Bastos e Lima (2020) consideram que, no ensino de inglês, é necessária uma abordagem cuidadosa por parte do professor, a fim de permitir que os alunos se desenvolvam e cresçam tanto no conhecimento do conteúdo quanto na compreensão deles mesmos. Nesse sentido, a ludicidade é um aspecto essencial, pois os professores precisam de uma abordagem que permita que os alunos considerem seu próprio desenvolvimento e objetivos.

Para Ferrua (2022), é importante buscar nas experiências educacionais as motivações que devem ser realizadas na forma de ensinar e aproveitar os recursos das tecnologias para organizar o conhecimento. Essas devem facilitar o trabalho do professor e possibilitar a motivação no aluno para que adquira comportamentos conscientes que promovam a ação autocrítica, a automotivação e a vontade de resolver problemas.

O ensino/aprendizagem da Língua Inglesa (LE) se justifica por possibilitar o desenvolvimento dos alunos nas habilidades de produção da escrita e leitura e na capacidade auditiva e na produção de sentidos. Requer, ainda, que o professor aplique e desenvolva estratégias que possam despertar o interesse dos alunos não apenas na aquisição da língua estrangeira, mas principalmente, no aspecto do conhecimento de uma nova cultura.

Dessa forma, concorda-se com a Base Nacional Comum (BNCC) (BRASIL, 2017), que o principal objetivo de se estudar inglês nos anos finais do Ensino Fundamental é possibilitar aos alunos ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abrir novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social.

Assim, este estudo tem como objetivo pesquisar as estratégias lúdicas e recursos tecnológicos utilizados pelos professores de Inglês do Ensino Fundamental – anos finais da rede municipal de Presidente Kennedy/ES.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. As tecnologias digitais no ensino

O avanço das telecomunicações impulsionou o desenvolvimento da sociedade da informação e da economia do conhecimento, fenômenos intimamente ligados à globalização, o que gera maior interdependência entre indivíduos, organizações e regiões. Atualmente, a influência da Internet é decisiva para as atividades cotidianas e de trabalho; os dias de trabalho são automatizados por mídias digitais e protocolos de interatividade e os aparatos tecnológicos condicionam as relações dos indivíduos com o mundo (PINHEIRO; SILVA, 2021).

Apesar das disparidades sociais e tecnológicas que prevalecem no mundo, as TICs modificaram tanto os cenários laborais quanto educacionais, o que configura uma paisagem cultural repleta de possibilidades de formação, capacitação e atualização, por meio dos meios digitais e telemáticos. A proliferação de dispositivos móveis, que atualmente se registra no mundo, permite que os serviços digitais se espalhem por amplos segmentos da população, o que estimula suas capacidades e permite o acesso a informações específicas e recentes (SANTOS, 2021).

De acordo com Bento e Belchior (2016), grande parte das atividades profissionais utiliza instrumentos digitais, além de seus critérios de trabalho seguirem padrões internacionais que exigem atualizações periódicas e contínuas. Da mesma forma, a transição tecnológica vivida pelas profissões teve impacto nos centros educacionais e nos métodos de ensino, por isso os programas oferecidos nas escolas e universidades ajustam o aprendizado ao uso de versões específicas de softwares e hardwares comerciais que prevalecem no mercado de trabalho.

Entretanto, embora o acesso à Internet nas instituições de ensino tenha aumentado, seu uso se reduz, geralmente, na complementação do trabalho presencial, razão pela qual a maioria das instituições de ensino não havia explorado de forma consistente esses recursos até o ano de 2020, seja por falta de visão adequada, equipamentos suficientes ou pessoal treinado para esse fim. Da mesma forma, a alfabetização digital das comunidades escolares não respondeu a um plano estratégico sobre o assunto, razão pela qual uma porcentagem considerável de professores carecia dos respectivos conhecimentos e habilidades. Isso se deve a vários motivos, como a falta de atualização, a escassez de recursos ou baixo desempenho de alguns professores, o que leva ao desenvolvimento de poucas habilidades digitais (SILVA et al., 2022).

2.2 A importância do lúdico na aprendizagem

Brincar é uma atividade universal compartilhada por humanos e animais e é frequentemente vista como um aspecto necessário e vital da vida. Sua centralidade para a existência foi resumida pelo filósofo Huizinga (2000), que descreveu o homem como *homo ludens*, em vez de *homo sapiens*, argumentando que isso descreve melhor a sua natureza. O argumento é de que é por meio da brincadeira que os seres humanos compreendem e operam no mundo. Consequentemente, o jogo tem sido estudado e descrito por estudiosos de diferentes disciplinas teóricas e é altamente valorizado pelas crianças e por muitos adultos.

A aprendizagem lúdica pode ser definida como uma abordagem orientada pelas necessidades e interesses dos alunos e que usa brincadeiras (como interações práticas, exploração ao ar livre e/ou experimentos práticos) como parte integrante do processo de ensino. É o tipo de aprendizado que requer envolvimento ativo, desperta curiosidade e cria experiências significativas (MASSA, 2015).

O uso de abordagens lúdicas para o ensino costuma ser um método direcionado às crianças, como um elo para o desenvolvimento na primeira infância. No entanto, a brincadeira e as atividades lúdicas não devem ser entendidas como um fenômeno limitado às crianças e podem ser vistas como um fenômeno humano relacionado tanto a crianças quanto a adultos. Nesse sentido, a aprendizagem lúdica está associada a uma ampla gama de resultados de aprendizagem, como crescimento pessoal, habilidades do século XXI (por exemplo, em termos de criatividade e colaboração) e compreensão dos conteúdos ensinados (KISHIMOTO, 2017).

Segundo Silva et al. (2019), a aprendizagem lúdica é impulsionada pela investigação e necessidades do aluno, está significativamente conectada às suas vidas e promove a experimentação e a interação social. Este tipo de aprendizagem pode ocorrer por meio de várias práticas pedagógicas, como a baseada em projetos, onde os alunos desenvolvem conhecimento explorando um problema do mundo real, bem como experiências pessoais, onde estabelecem seus próprios objetivos e os professores atuam como facilitadores e orientadores na jornada de aprendizagem.

Assim, a aprendizagem lúdica é apropriada para alunos de todas as idades e vai além de atividades meramente interativas para exigir envolvimento e reflexão conscientes e permitir espaço para investigação e interação. Esse tipo de pedagogia resulta em melhores resultados para os alunos do que as práticas de ensino mais tradicionais (SOUSA et al., 2020).

Portanto, brincar pode ser uma abordagem estimulante para a aprendizagem de adolescentes e adultos, incentivando a construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, a criatividade e a imaginação, entendendo que a chave é o envolvimento ativo em uma experiência que faz parte de um processo referido como aprendizagem experiencial, ou seja, aprender fazendo em vez de uma abordagem abstrata sobre algo.

2.3. O ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental

A Língua Inglesa tornou-se obrigatória a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em 1996, mantendo-se obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento mais recente das diretrizes educacionais, que fornece aos professores orientações sobre o que deve ser ensinado nesses anos, e que inclui competências gerais a serem desenvolvidas em todas as disciplinas, e específicas, nas aulas de inglês (BRASIL, 2017).

Em relação aos conteúdos de língua inglesa, o documento trouxe uma mudança, pois deixou de orientar as ações educativas e passou a auxiliar os alunos no processo de apropriação de competências e habilidades que contribuem para a superação das dificuldades que possam surgir em suas vidas (FISTAROL, 2018).

As competências exigidas para a língua inglesa se dividem em cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e dimensão intercultural, que devem ser trabalhadas de forma integrada, a fim de ampliar o repertório cultural e linguístico dos alunos (BRASIL, 2017).

É imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos e gramaticais, tratado como pré-requisito para esse uso (BRASIL, 2017, p. 201).

Observa-se, portanto, que o ensino da língua inglesa demanda um trabalho aprimorado dos professores, para que consigam desenvolver as competências necessárias aos alunos. Assim, cabe aos docentes escolherem recursos pedagógicos que possam motivar os alunos para a aprendizagem, despertando o interesse na disciplina (FISTAROL, 2018). Nesse sentido, as atividades lúdicas mediadas pelas tecnologias podem ser um recurso eficaz para a aprendizagem.

Ensinar uma língua estrangeira é um procedimento complexo devido à dupla função da linguagem no processo de ensino e aprendizagem, visto que esta é considerada o veículo de comunicação e o conteúdo ao mesmo tempo. Assim, os professores devem planejar cuidadosamente suas aulas, a fim de realizar o processo pedagógico para a formação das novas gerações. Para tanto, devem possuir uma formação que lhes possibilite a aquisição de competências, a fim de garantir um ensino de qualidade (FERNANDES; EIRÓ, 2013).

As competências, segundo Oliveira (2017), permitem que o professor tenha um bom desempenho em sala de aula, atendendo às necessidades dos alunos no desenvolvimento da aprendizagem da língua inglesa, por meio de uma prática reflexiva, onde o ensino é evidenciado através dos conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes às competências que desenvolveu.

2.4. O ensino lúdico de língua estrangeira mediado pelas tecnologias

A utilização da tecnologia para o desenvolvimento de atividades lúdicas torna as aulas ainda mais estimulantes, diante do interesse de muitos alunos por esses equipamentos, que fazem parte de sua vida cotidiana. Assim, a utilização dessas ferramentas torna o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira mais interessante e eficaz para os alunos, auxiliando-os a demonstrar suas habilidades e aumentar seus conhecimentos (BEAUGRANDE, 2016).

Em suma, o uso de métodos inovadores nas aulas de inglês desenvolve habilidades de pensamento lógico, fluência e capacidade de responder rápida e corretamente. Tais métodos estimulam o desejo de conhecimento do aluno, que se esforça para alcançar o objetivo, tornando-o participante ativo no processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2015).

A tecnologia pode ser combinada com métodos de aprendizagem lúdicos de várias maneiras. O uso de jogos digitais é uma forma comum dessas duas ferramentas funcionarem juntas, havendo muitas inovações, que incluem software ou sites. A tecnologia também pode aprimorar projetos de pesquisa práticos e conectar estudantes a comunidades de forma participativa (SOUZA, 2019).

Os alunos frequentemente usam a Internet para interagir com a tecnologia por meio de uma aprendizagem lúdica, que pode incluir assistir a vídeos e navegar em módulos interativos para orientar a aprendizagem. Para Silva (2019), um complemento frequente é o uso de análises de aprendizagem, que permite aos professores ajustar os programas de aprendizagem contínua conforme o necessário, além do aluno obter informações imediatas e visualizar o próprio progresso ao longo do tempo. Isso, por sua vez, permite que os professores modifiquem seu ensino conforme necessário e forneçam feedback completo e personalizado.

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso. A pesquisa foi desenvolvida na rede de ensino do município de Presidente Kennedy/ES, localizado na microrregião Litoral Sul do estado e o lócus da pesquisa é a rede municipal de educação do município

A amostra foi composta pelos cinco professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II das escolas da rede municipal de educação de Presidente Kennedy-ES. A rede municipal oferece os anos finais do Ensino Fundamental em três escolas polo: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bery Barreto de Araújo, no distrito da Jaqueira, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Salvador, localizada no distrito do mesmo nome, e Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vilmo Ornelas Sarlo, situada na sede do município. Todos os professores da rede municipal possuem formação específica para sua área de atuação, sendo esta uma exigência para a contratação.

O instrumento para a coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, contendo 10 questões que, primeiramente, buscaram descrever o perfil profissional dos docentes e, em seguida, verificaram as práticas e concepções dos professores sobre atividades lúdicas utilizando tecnologias nas aulas de Língua Inglesa.

Todos os cinco docentes de Língua Inglesa da rede municipal foram convidados a participar da pesquisa, sendo considerado critério de inclusão que atuassem nas séries finais do Ensino Fundamental em escolas municipais e como critério de exclusão aqueles não atuam nas turmas de 6º ao 9º ano.

Todos os respondentes foram esclarecidos sobre o objetivo da pesquisa e, após a aceitação em participar, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para a compreensão do material produzido pelas entrevistas foi utilizada a análise do discurso.

Para atender aos aspectos éticos inerentes à pesquisa com seres humanos, estabelecidos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde este projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Vale do Cricaré, por meio do Parecer nº 6.340.386. Também foi obtida a concordância explícita do gestor responsável pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para caracterizar a amostra, composta pelos cinco professores de língua inglesa na rede municipal de educação de Presidente Kennedy, constatou-se que todas as professoras são do sexo feminino (100%). Quanto à idade, 3 (60%) possuem entre 36 e 40 anos e 2 (40%) têm 41 anos ou mais.

Observa-se que a amostra é composta por mulheres com idade acima de 36 anos. Em relação à presença marcante de mulheres no magistério, Vianna (2013) destaca que a profissão docente foi uma das primeiras que as mulheres puderam exercer e, na perspectiva atual, é entendida como feminizada. O processo de feminização no ensino desenvolveu-se de forma diferente nos vários níveis ao longo do tempo, sendo marcante na Educação Básica e apresentando uma redução no nível superior, especialmente em algumas áreas, consideradas predominantemente masculinas, como as engenharias.

Para Lima (2020), o estatuto social da profissão docente nas escolas de Educação Básica e o processo de feminização interagiram, uma vez que o baixo estatuto do ensino permitiu a feminização e a feminização contribuiu para o baixo estatuto do ensino.

Em relação ao aumento da idade dos professores que tem sido percebido nas últimas décadas, Iório (2017) afirma que este dado reflete a falta de atratividade pela carreira do magistério, devido à desvalorização da profissão, baixos salários e condições de trabalho, além de um ambiente escolar desafiante e fraco apoio e reconhecimento ao desenvolvimento profissional.

Quanto à escolaridade, todas são formadas em Letras (Português-Inglês) e uma professora é formada também em Pedagogia. Em relação à Pós-Graduação, 3 (60%) possuem especialização (Lato Sensu) e 2 (40%) possuem mestrado (Stricto Sensu). Nesta pesquisa, todas as professoras atuam em sua área de formação e possuem curso de pós-graduação. Tal situação é bastante distinta do restante do país, onde ainda há escolas com professores sem formação para a disciplina em que atuam, devido à escassez de docentes e às condições pouco atraentes do trabalho. De acordo com Magalhães Júnior e Cavaignac (2018), especialmente na Educação Básica, muitos professores não tem formação.

Em relação ao tempo de atuação como professoras de inglês, 3 (60%) possuem entre 5 e 10 anos e 2 (40%) têm entre 10 e 15 anos. Nesta pesquisa, os docentes são experientes no magistério, possuindo mais de cinco anos de profissão. Nesse sentido, Guimarães (2015) afirma que os professores tendem a melhorar sua eficácia à medida que ganham experiência, estando positivamente associada aos ganhos de desempenho dos alunos ao longo da carreira de professor. Entretanto, ressalta que nem todo professor inexperiente é menos eficaz e nem todo professor experiente é mais eficaz.

A segunda parte da entrevista se dedicou a verificar a prática pedagógica dos docentes relacionadas ao uso das tecnologias para desenvolver aulas lúdicas nas aulas de LE. A fim de preservar a identidade das professoras, optou-se por identificá-las com nomes de flores (Rosa, Violeta, Margarida, Bromélia e Tulipa).

Ao serem indagadas sobre como o trabalho pedagógico é desenvolvido com os alunos, as respostas estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Desenvolvimento do trabalho pedagógico

Rosa	Aulas dinâmicas com musicas
Violeta	Por meio de aulas expositivas e dialogadas, utilizando material escrito (apostila) e de áudio, quando possível.
Margarida	De acordo com o bolso do professor.
Bromélia	Dentro dos objetos de conhecimento e habilidades sugeridas pela BNCC. Jogos, listening, criar situações para proporcionar a oralidade e o uso de vídeos.
Tulipa	Contextualização do ensino, o que se aproxima ao máximo da realidade dos discentes

Observa-se, pelas respostas dos professores, que estes buscam, de acordo com suas possibilidades e conhecimentos, planejar aulas que possam atrair a atenção dos alunos para o conteúdo. Nesse sentido, Paiva (2010) afirma que o objetivo do professor de LE é ajudar os estudantes a se tornarem usuários eficientes, criativos e críticos. Ou seja, devem garantir que os alunos sejam capazes de usar a língua estrangeira para se desenvolverem a si próprios e o mundo em que vivem.

Em seguida, foi perguntado sobre quais recursos tecnológicos os docentes utilizam no ensino da Língua Inglesa, estando as respostas apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 – Recursos tecnológicos utilizados

Rosa	Celular e caixa de som.
Violeta	Algumas vezes é utilizado o próprio celular com internet própria/particular para as aulas com o recurso do áudio.
Margarida	Não possuímos recursos tecnológicos.
Bromélia	Internet, televisão, rádio e computador.
Tulipa	Uso do retroprojektor.

Constata-se que os recursos tecnológicos utilizados pelos professores são utilizados somente para ativar habilidades auditivas, entretanto, segundo Souza e Sousa (2021), filmes, vídeos, uso de blogs, fóruns, chats, videoconferências e redes sociais são excelentes recursos para a leitura, escrita e compreensão do idioma trabalhado.

Para Beaugrande (2016), as tecnologias têm desempenhado um papel muito importante no ensino de inglês ao longo dos tempos e a sua aplicação tem contribuído para melhorar as competências dos alunos. Nesse contexto, os professores devem aproveitar este recurso para melhorar a forma como ensinam. Neste mundo globalizado, o uso da língua inglesa está em constante mudança e a abordagem dessa realidade deve ser levada em conta no ensino.

Indagados sobre os desafios e dificuldades para a utilização das tecnologias, as respostas dos docentes estão transcritas no quadro 3.

Quadro 3 – Desafios ao uso de tecnologias

Rosa	Ter internet na escola.
Violeta	Falta dos recursos ou falta de acesso/permissão para uso dos mesmos.
Margarida	A escola possuir tecnologias e acesso à internet.
Bromélia	Falta de internet nas áreas rurais.
Tulipa	Falta de Internet, indisponibilidade de materiais na escola.

Nesta pesquisa, todos os docentes consideram a falta de conectividade com a internet como o maior desafio enfrentado. De acordo com Stingham (2016), apesar das discussões sobre o uso das tecnologias na educação existir há mais de vinte anos, as políticas educacionais neste campo ainda estão focadas na questão do fornecimento de equipamentos e do acesso a eles. Assim, para alcançar uma verdadeira integração crítica da tecnologia nos contextos educativos, é necessário vincular o capital humano aos novos avanços tecnológicos e capacitá-los para o uso adequado nas salas de aula das instituições educativas do país.

Segundo Alcici (2014), não são, portanto, somente as competências e estratégias que vão resolver os problemas educativos nas instituições. Na verdade, por vezes até os aumentam, quando, por exemplo, os professores abrem mão de uma prática educativa com tecnologias nas salas de aula, por não possuírem ferramentas e espaços físicos adequados para o seu trabalho educativo.

Assim, realizar a integração das tecnologias na educação implica necessariamente, entre outras medidas, realizar importantes investimentos econômicos na disponibilização de recursos tecnológicos e de espaços físicos adequados, que sejam suficientes para as escolas atenderem alunos e professores (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2011).

Ao serem perguntados se utilizam atividades lúdicas em sala de aula, somente Violeta respondeu que o faz às vezes, enquanto os demais responderam afirmativamente. Indagadas sobre que tipo de atividades desenvolvem, responderam que fazem cruzadinhas, músicas, jogos, trechos de filmes e brincadeiras.

De acordo com as respostas dos professores, foi possível constatar que as atividades lúdicas que fazem parte das aulas, em sua maioria, não envolvem as tecnologias, o que pode ser explicado pelas respostas da questão anterior, relacionada à falta de internet e indisponibilidade de materiais.

Segundo Reche (2019), o conceito de brincar é tão amplo quanto complexo, pois se refere à necessidade de se comunicar, sentir, expressar e produzir no ser humano uma série de emoções orientadas para o entretenimento, a diversão e a recreação. Assim, deve-se considerar que escolher atividades é um trabalho árduo, pois faz parte da implementação da disciplina, devendo combinar o lúdico ao conteúdo curricular. Este ponto é muito importante porque é o fio condutor, juntamente com a metodologia, que desencadeará a concretização dos objetivos propostos pelo professor. Se as atividades propostas forem divertidas e eficazes, quase inconscientemente, o aluno se entusiasma e quer aprender mais.

Por fim, as professoras foram solicitadas a dar sua opinião sobre como as atividades lúdicas mediadas pela tecnologia contribuem para a participação e motivação dos alunos nas aulas de inglês. As respostas estão apresentadas no quadro 4.

Quadro 4 – Opinião dos docentes sobre a contribuição das atividades lúdicas mediadas pelas tecnologias

Rosa	Música
Violeta	As atividades lúdicas em sua essência já contribuem para a participação e motivação dos alunos, uma vez que a tecnologia está inserida cada vez mais cedo na vida
Margarida	dos alunos, ela se torna uma aliada, trazendo mais significação à aprendizagem,
Bromélia	proporcionando mais participação e motivação dos alunos nas aulas de inglês Uma imersão totalmente proveitosa
Tulipa	Os alunos têm mais interesse pelas aulas quando há o uso de tecnologia e assim se sentem mais motivados, contribuindo para o aprendizado mais eficaz Com o emprego das tecnologias o ensino é contextualizado porque as tecnologias fazem parte da realidade dos alunos, então torna-se significativo o processo de ensino e aprendizagem e motivacional igualmente.

Considera-se que todos os docentes compreendem a importância da utilização de atividades lúdicas mediadas pelas tecnologias para motivar os alunos a participarem das aulas e, com isso, alcancem a aprendizagem ideal.

A transformação digital da sociedade exige que os profissionais da educação desenvolvam ações dinâmicas que favoreçam o desenvolvimento digital nas gerações futuras, por meio de metodologias inovadoras, tendo em conta o ritmo de mudança das tecnologias de aprendizagem e a sua integração no currículo. As atividades lúdicas, por sua vez, são identificadas como tendo potencial para melhorar a aprendizagem de LE, pois oferecem a possibilidade de aprender brincando ou brincar aprendendo (MARCOS, 2020).

Segundo Souza e Sousa (2021), no Brasil, muitos alunos possuem seu próprio smartphone para se conectar à rede, o que, junto com a melhoria da Internet, a diversidade de jogos gratuitos, o seu baixo custo, bem como a facilidade de acesso a aplicativos educacionais em lojas digitais, são as chaves para repensar um modelo educacional onde essas tecnologias sejam incluídas para a aprendizagem de uma segunda língua. Portanto, essas tecnologias não devem ficar de fora da bateria de recursos digitais para aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo, nos ambientes educacionais, ao se falar em ensino e aprendizagem, as ideias de trabalho e esforço cognitivo se opunham às de prazer e diversão. Talvez por esta razão, nesses contextos, a menção do lúdico, com brincadeiras e jogos, não estava associada ao ensino e à aprendizagem como recurso ou opção. Entretanto, ao longo dos anos, a ludicidade tem sido cada vez mais valorizada e percebida como uma alternativa de ensino em todos os contextos, com especial relevância, neste estudo, para aprender o inglês como língua estrangeira.

Em contrapartida, as tecnologias se tornaram uma ferramenta altamente valorizada na educação, apesar da falta de recursos e infraestrutura nas escolas e da falta ou pouco preparo dos professores para a sua utilização. Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo verificar as estratégias lúdicas e recursos tecnológicos utilizados pelos professores de Inglês do Ensino Fundamental – anos finais, da rede municipal de Presidente Kennedy/ES.

Assim, o estudo e o reconhecimento do pensamento dos professores sobre essa temática permitiu conhecer as suas concepções sobre a ludicidade mediada pelas tecnologias para, a partir dessa percepção, propor e implementar práticas que possam promover a aprendizagem dos alunos e motivar os professores a usar o lúdico nas aulas de LE de forma pedagógica e didática.

Conhecer as percepções desse público foi importante, pois o ensino é um processo de formação constante e de exercício de reflexão sobre o seu significado. Nesta pesquisa, constatou-se que são desenvolvidas atividades lúdicas, mas sem a utilização de tecnologias, devido à falta de ferramentas tecnológicas nas escolas.

Com base nos resultados, constatou-se que os professores da amostra desenvolvem aulas utilizando as tecnologias disponíveis, como smartphones dos alunos, bem como televisão, dentre outras, que muitas vezes não oferecem acesso à internet. Assim, a introdução de atividades lúdicas mediadas pelas tecnologias representa um desafio, devido à falta de recursos tecnológicos para o seu desenvolvimento. Nesse contexto, apesar de compreenderem a importância da ludicidade e das tecnologias para a aprendizagem, são limitados pela falta de acesso à internet na escola.

Sabe-se que são vários os recursos que as tecnologias disponibilizam para que as aulas sejam lúdicas. De podcasts ou aplicativos de jogos para aplicações de vocabulário ou gramática disponíveis na internet, as possibilidades são muito amplas. Esta pesquisa constatou que, na percepção dos docentes, o uso de tecnologias para um ensino lúdico de inglês é favorável tanto para os alunos quanto para os professores, proporcionando um maior aproveitamento das aulas, uma aprendizagem significativa e um melhor desenvolvimento da oralidade, vocabulário, compreensão e escrita da língua estrangeira.

Entretanto, para que isto seja possível, não basta somente a vontade do professor, sendo necessária uma infraestrutura e ferramentas tecnológicas disponíveis na escola, para que, em seus planejamentos, os docentes possam fazer uso desses métodos.

A realização deste estudo não se encerra com esses resultados, mas convida a continuar trabalhando, adaptando a pesquisa a outros níveis educacionais, que mantenham, como objetivos a aprendizagem de uma segunda língua por meio de atividades lúdicas utilizando as tecnologias, suas possibilidades educacionais e a natureza contextualizada do uso desta metodologia.

REFERÊNCIAS

- ALCICI, S. A. R. A escola na sociedade moderna. In: ALMEIDA, N. A. (Coord.). **Tecnologia na Escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.
- BASTOS, R. I. G.; LIMA, S. C. Narrativas de aprendizagem de inglês em tempos de pandemia. In: OLIVEIRA, K. C. et al. (Orgs.). **Reflexões sobre o ensino de línguas e literatura, formação docente e material didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BEAUGRANDE, R. **O Ensino da Língua Inglesa e as tecnologias**. São Paulo: Ática, 2016.
- BENTO, L.; BELCHIOR, G. Mídia e educação: o uso das tecnologias em sala de aula. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 1, Ed. Esp., p. 1-9, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEF, 2017.
- BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba: IBPEX, 2011.
- CUNHA, A. G. A língua estrangeira no ambiente escolar. In: CUNHA, A. G.; MICCOLI, L. (orgs.). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FERNANDES, E. C. S.; EIRÓ, J. G. Experiências interculturais e aquisição de língua estrangeira e/ou segunda língua. In: BRAWERMAN-ALBANI, A.; MEDEIROS, V. S. (Orgs.). **Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- FERRUA, A. P. O ensino de inglês a distância na pandemia: a importância da presença de ensino como elemento chave na mediação das comunidades de aprendizagem. In: MAROZO, L. F.; FELIZ, S. (Orgs.). **A tecnologia na educação em tempos de pandemia: propostas e vivências**. Rio Grande: FURG, 2022.
- FISTAROL, C. F. S. **Letramentos acadêmicos no curso de letras: práticas em inglês na voz de licenciandas**. 2018. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.
- GUIMARÃES, O. M. S. **O currículo do curso de pedagogia e sua influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência**. 2015. 212f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- IÓRIO, A. C. F. Aposentadoria, profissionalidade e os motivos de permanência no magistério

para professores secundarista em pré-aposentadoria. **Olhar de Professor**, v. 20, n. 1, p. 86-97, 2017.

KISHIMOTO, M. T. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, M. C. A feminização do magistério: o lugar da mulher como professora no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. **Rev. Diálogo Educ**, v. 20, n. 67, p. 1706-1732, 2020.

MARCOS, R. A. **Percepções de professores sobre o uso de mídias digitais nas aulas de língua inglesa**. 2020. 88f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2020.

MASSA, M. S. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, v. 9, n. 15, p. 111-130, 2015.

OLIVEIRA, F. M. O uso de portais educacionais no ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos. **Alfa Rev. Linguíst**, v. 61, n. 3, p. 653-671, 2017.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2010.

PINHEIRO, R. S. O.; SILVA, G. P. A importância do uso das TICS na educação básica: uso das TICS como instrumento facilitador da aprendizagem. **World Education in Debate**, v. 1, n. 1, p. 217-223, 2021.

RECHE, A. S. **O lúdico no processo de ensino-aprendizagem de inglês: Perspectivas na educação de jovens e adultos**. 2019. 67f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português - Inglês) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2019.

SANTOS, E. M. O ensino remoto emergencial e o uso de recursos digitais em aulas de língua inglesa. **Ilha do Desterro**, v. 74, p. 145-160, 2021.

SILVA, F. M. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. **Trab. linguist. apl**, v. 58, n. 1, p. 158-176, 2019.

SILVA, M. G. et al. A importância da ludicidade: em anos fundamentais as iniciais. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, v. 5, n. 10, p. 22136-22145, 2019.

SILVA, N. C. et al. Tecnologias de Informação e comunicação aplicadas no Ensino Fundamental nas escolas públicas brasileiras: Uma revisão sistemática. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 6, p. 1-10, 2022.

SOUSA, C. H. A.; OLIVEIRA, F. T. C.; MARTINS, E. S. Ensino de língua inglesa e cultura digital em tempos de pandemia: o desafio de superar o curto espaço de tempo entre o dito e o vivido. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 3, p. 141-160, 2020.

SOUZA, D. S.; SOUSA, L. B. A utilização dos recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem de língua inglesa. **LínguaTec**, v. 6, n. 1, p. 16-33, 2021.

SOUZA, J. M. P. **O lúdico e as metodologias ativas**: possibilidades e limites nas ações pedagógicas. 2019. 87 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2019.

STINGHEN, R. S. **Tecnologias na educação**: dificuldades encontradas para utilizá-la no ambiente escolar. 2016. 32f. Monografia (Especialização em Educação na Cultura digital) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TEIXEIRA, K. L. **O universo lúdico no contexto pedagógico**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, 2013.

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

PEDAGOGICAL APPROACHES IN TEACHING CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)

DOI: 10.29327/5477796.1-11

Susiane Rodrigues Lima Silva¹
Luana Frigulha Guisso²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo, um recorte de uma dissertação de Mestrado que investigou a prática pedagógica no ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1 de suporte na EMEIEF "São Paulo", em Presidente Kennedy/ES. A pesquisa buscou entender como os professores podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social desses alunos. Justifica-se pela necessidade de aprimorar a prática pedagógica, apresentando estratégias que auxiliem os educadores. A metodologia incluiu revisão bibliográfica e pesquisa de campo qualitativa, com entrevistas e observações em sala de aula. Participaram nove professores, cujas respostas revelaram um bom entendimento das necessidades dos alunos com TEA e a importância de abordagens pedagógicas personalizadas.

Palavras-chave: Prática pedagógica; desenvolvimento cognitivo; transtorno do espectro autista.

ABSTRACT

This article is an excerpt from a Master's dissertation that investigated pedagogical practices in teaching children with Autism Spectrum Disorder (ASD) at level 1 support at EMEIEF "São Paulo", in Presidente Kennedy/ES. The research sought to understand how teachers can contribute to the cognitive and social development of these students. It is justified by the need to improve pedagogical practices, presenting strategies that assist educators. The methodology included a bibliographic review and qualitative field research, with interviews and classroom observations. Nine teachers participated, whose responses revealed a good understanding of the needs of students with ASD and the importance of personalized pedagogical approaches.

Keywords: Pedagogical practices; cognitive development; autism spectrum disorder.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem se consolidado como um direito fundamental para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, especialmente após a Declaração de Salamanca (1994), que promove a inclusão em escolas regulares. Entre 1998 e 2013, o Brasil registrou um aumento de 150% nas matrículas de estudantes com essas necessidades. A Política Nacional de Educação Especial (2008) facilitou essa inclusão, exigindo adaptações nas metodologias de ensino, particularmente para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Globalmente, estima-se que 62,1 milhões de pessoas tenham TEA, e no Brasil, o censo escolar indicou um crescimento de 280% nas matrículas de alunos com essa condição entre 2017 e 2021.

A pesquisa em questão adota uma abordagem qualitativa para explorar como professores podem apoiar o desenvolvimento cognitivo de crianças com TEA nível 1 na Educação Infantil. Conduzida na EMEIEF “São Paulo”, em Presidente Kennedy/ES, a investigação revelou insegurança entre os docentes ao lidarem com esses alunos. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com Pedagoga, professores Regentes e de Educação Especial, buscando entender suas experiências e práticas pedagógicas em relação ao TEA.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Em termos das últimas décadas, pode-se reconhecer que as leis brasileiras avançaram no sentido de garantir, pelo menos do ponto de vista jurídico, o direito à educação infantil para crianças no Brasil. Com isto em mente, apresentaremos uma visão geral concisa do quadro jurídico que envolve a educação infantil no nosso país.

A implementação da LDB marcou uma virada significativa no âmbito da educação infantil. Foi à primeira vez na história do nosso país que a educação das crianças pequenas foi integrada no sistema de ensino formal, em vez de ser da exclusiva responsabilidade dos serviços de assistência social. Como resultado, o objetivo destes espaços institucionalizados para crianças pequenas deixou de ser apenas a prestação de cuidados higiênicos e nutricionais às crianças cujas mães trabalhavam. Em vez disso, a educação na primeira infância foi reconhecida como um direito fundamental para as crianças aprenderem e crescerem. Esta lei atribui um elevado valor à educação na primeira infância como parte integrante do sistema educativo mais amplo, enfatizando o seu papel na formação e educação das crianças numa perspectiva cívica (BRASIL, 1996).

Inicialmente, a educação das crianças estava associada apenas ao bem-estar físico, abrangendo higiene e saúde. No entanto, o discurso expandiu-se para abranger aspectos cognitivos e emocionais da educação, bem como o desenvolvimento de conceitos científicos, artísticos e sociais.

Em 1998, o MEC lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), um conjunto de livros em três volumes que, embora sem valor legal, serviam de orientação didática para professores. O objetivo principal era apoiar a prática de atividades pedagógicas para crianças de zero a seis anos. Embora o uso desse material não fosse obrigatório, ele auxiliou muito os professores em suas práticas diárias nessa faixa etária (BRASIL, 2010).

Em 1998, foi aprovado o parecer 022/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O documento, “[...] além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação de qualidade” (LEITE FILHO, 2001, p. 42).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), foram atualizadas para orientar políticas públicas relativas à infância e ao direito à educação. O objetivo das DCNEI é aprimorar a organização das propostas pedagógicas e curriculares para a educação infantil, incluindo disposições para a educação especial (BRASIL, 2010).

3. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL

A trajetória da Educação Especial no Brasil ao longo da história foi marcada por preconceitos e discriminações profundamente arraigados contra indivíduos com deficiência física e mental, bem como contra aqueles que sofrem de doenças como a hanseníase. Desde o período colonial até os dias de hoje, termos depreciativos como “retardado”, “doente” e “alienado” têm prevalecido, moldando a narrativa que rodeia as pessoas com deficiência e perpetuando um discurso tendencioso e discriminatório em vários domínios sociais. Este discurso tornou-se enraizado na estrutura da política e da ideologia, reforçando ainda mais atitudes e ações preconceituosas em diferentes esferas sociais, visto que ainda hoje nas escolas observamos discriminação quanto à alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Segundo Mazzotta (2005), os indivíduos com deficiência eram vistos como anormalidades ou como aqueles que haviam sido amaldiçoados por suas próprias ações ou por ações de seus familiares até o século XVIII. Esta mentalidade persistiu durante um período significativo de tempo, à medida que as instituições ideológicas do Estado, incluindo a família, a igreja, a escola e o governo, acreditavam que os indivíduos com deficiência eram incapazes de contribuir ou participar em qualquer forma de emprego. Conseqüentemente, eles consideraram a educação desnecessária para esses indivíduos.

Um exemplo disso é visto no Decreto nº 82, de 18 de julho de 1841. Esse decreto instituiu a criação do Hospício Dom Pedro II, afiliado à Santa Casa de Misericórdia e localizado no Rio de Janeiro. O hospital iniciou oficialmente suas operações em 9 de dezembro de 1852.

Conforme observado por Lanna Jr. (2010), este hospício tem a distinção de ser o primeiro hospital com financiamento privado dedicado ao cuidado e tratamento de indivíduos que sofrem de doenças mentais.

Em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, seguido pela abertura do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1856. Estes acontecimentos significam que, antes dessa época, as instituições de ensino da capital da colônia imperial atendiam exclusivamente aos cegos e indivíduos surdos (MAZZOTTA, 2005).

Após a transição do Império para a República, o Hospício Dom Pedro II foi desmembrado da Santa Casa de Misericórdia e rebatizado de Hospício Nacional de Alienados. No entanto, foi somente em 1904 que foi criado o primeiro estabelecimento voltado exclusivamente para crianças com deficiência, conhecido como Pavilhão-Escola Bourneville (MAZZOTTA, 2005).

Segundo Pessotti (2001), antes da influência generalizada do cristianismo na Europa, a ética social prevalecente ditava o abandono dos indivíduos com deficiência, que eram posteriormente cuidados em lares de idosos ou hospícios. Este período, conhecido como fase teológica, atribuiu às deficiências a vontade divina, relegando assim o seu tratamento apenas à orientação religiosa.

De acordo com vários estudiosos, incluindo Mendes (1995), era uma prática comum até o século XVIII excluir indivíduos com necessidades especiais da participação em quaisquer atividades sociais. Foram considerados inválidos, sem valor e impossibilitados de contribuir devido à sua deficiência, sem qualquer diferenciação. Nesse período, houve total falta de apoio educacional para esses indivíduos.

Durante o século XIX e além, período marcado por avanços notáveis na medicina, biologia e saúde, os pesquisadores começaram a se aprofundar no estudo de indivíduos com deficiência, buscando soluções para seus desafios.

Conforme Pessotti (2001), a era da segregação originou-se com a intenção de prestar assistência médica e aliviar a carga das famílias e da sociedade, ao invés de focar na educação. Consequentemente, a capacidade de receber educação dependia exclusivamente da comunidade médica e ocorria principalmente em estabelecimentos religiosos ou filantrópicos com a aprovação do governo, mas sem qualquer participação das autoridades públicas. Nesse período, acreditava-se que métodos educacionais especializados seriam capazes de sanar deficiências e promover comportamentos normalizados.

Durante o final do século XIX e meados do século XX, Mendes (1995) afirma que foram estabelecidas certas instituições educacionais e instalações de reabilitação. Esta mudança na perspectiva da sociedade reconheceu que os indivíduos com necessidades especiais poderiam levar vidas frutíferas se tivessem educação e formação adequadas.

No Brasil, surgiram vários estabelecimentos, como observa Crippa (2012). Uma dessas instituições, o Instituto Pestalozzi, foi criado em Minas Gerais em 1932, com foco em proporcionar bem-estar e educação a pessoas com deficiência. A criação deste instituto foi possível graças aos esforços de Helena Antipoff, que também desempenhou um papel importante na criação da Sociedade Pestalozzi no Brasil em 1948, situada no Rio de Janeiro (CRIPPA, 2012).

Em 1946, foi criada, em São Paulo, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil. Seu objetivo principal era gerar e divulgar livros impressos em Braille para pessoas cegas ou com baixa visão. Além disso, em 1950, foi fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD). Essa instituição tem como foco o atendimento integral a pessoas com deficiência física, paralisia cerebral e problemas ortopédicos. Colaborando com diversas entidades governamentais, a AACD oferece serviços terapêuticos especializados. (CRIPPA, 2012).

No ano de 1954 foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), especificamente no Rio de Janeiro. Foi criado através dos esforços de uma mãe cujo filho tinha Síndrome de Down. Esta mãe iniciou vários movimentos em defesa dos direitos e apoio dos indivíduos com esta síndrome. Como resultado, estes movimentos não só uniram outros membros da família, mas também atraíram profissionais e especialistas dedicados à educação de crianças excepcionais. Isto, por sua vez, fomentou um sentimento de solidariedade entre as famílias e amigos de crianças com Síndrome de Down. Em 1964, a Federação das APAEs estabeleceu sua sede no Rio de Janeiro, que posteriormente foi transferida para Brasília (CRIPPA, 2012).

As políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência eram inexistentes até a década de 1950. O conceito de Educação Especial limitou-se a abordar deficiências físicas, mentais e sensoriais, sem qualquer consideração para aqueles com habilidades excepcionais ou distúrbios específicos como os que conhecemos hoje. A aceitação e integração de indivíduos com deficiência em instituições educativas tais como escolas, enfrentariam desafios significativos na ausência de políticas públicas de apoio. O reconhecimento oficial desta abordagem inclusiva da educação por parte do Estado remonta ao início da década de 1960.

O percurso histórico da educação especial foi contemplado oficialmente na década de 1960 seguido de movimentos civis, aprovação de leis, decretos e emendas que incentivadas por mobilizações sociais nacionais e estrangeiras e de determinados grupos de pessoas ligadas à área, vieram a garantir à pessoa com deficiência a acessibilidade ao ensino. (AREND; MORAES, 2009, p. 214).

A busca da modernização da nação estendeu-se para além dos domínios civis, industriais e comerciais, atingindo o domínio da educação. Essa mudança abriu caminho para o desenvolvimento de novas políticas públicas.

Novas percepções sobre indivíduos com deficiência começaram a surgir durante a segunda metade do século XX. Tornou-se evidente que estes indivíduos tinham a capacidade e deveriam ter a oportunidade de se envolverem em atividades educativas ou de participarem no emprego de alguma forma. Adicionalmente, a implementação de reformas no sistema educativo, nomeadamente na Educação Especial, levou ao desenvolvimento de diagnósticos mais precisos para os alunos, o que se tornou um pré-requisito para o ingresso em escolas especializadas.

4. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Conforme definido por Teixeira e Gaiato (2018) o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno complexo do desenvolvimento caracterizado por mudanças significativas no comportamento, na interação social, nas habilidades de comunicação, cognição e presença de comportamentos repetitivos ou estereotipados.

O TEA é atualmente classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento que se enquadra em um conjunto de condições que surgem durante a primeira infância. Essas condições são caracterizadas por deficiências de desenvolvimento que prejudicam os indivíduos em seus empreendimentos pessoais, sociais, acadêmicos ou profissionais. Segundo Cardoso et al. (2019), há um consenso generalizado de que esta condição, sendo um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta principalmente crianças, é marcada por desafios na interação social, comunicação, comportamentos repetitivos e interesses restritos. Além disso, também pode abranger sensibilidades sensoriais.

Para Braga (2018, p.07):

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio de desenvolvimento complexo que se caracteriza por déficits na comunicação oral e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos sociais.

Para a autora, as pessoas que possuem esse transtorno podem apresentar prejuízos, tanto na linguagem verbal, quanto na não verbal, apresentando também dificuldades em compreender expressões faciais, gestos, símbolos e metáforas.

Teixeira e Gaiato (2018) destacam a existência de indicadores associados ao Transtorno do Espectro Autista, englobando traços específicos que servem de base para o diagnóstico dessa condição. É crucial notar que a presença destes sintomas, que serão detalhados ainda na primeira infância (do nascimento até os 6 anos de idade) não indica automaticamente autismo numa criança. No entanto, enfatiza a importância de uma avaliação comportamental abrangente conduzida por especialistas qualificados para obter uma compreensão mais profunda da criança e dos seus sintomas.

Um indicador fundamental a ter em conta nos bebês é uma falta significativa de comportamento social, que inclui evitar a interação social e demonstrar um interesse mínimo pelas vozes humanas. Este comportamento específico deve ser monitorado cuidadosamente, pois pode ser um sinal de transtorno do espectro do autismo.

No seu estudo, Teixeira e Gaiato (2018) chamam a atenção para uma característica comum observada em bebês e crianças pequenas com autismo: uma paragem temporária no seu progresso normal de desenvolvimento, particularmente nas suas competências sociais. Esta regressão no desenvolvimento social é acompanhada por mudanças nas experiências sensoriais e maior sensibilidade a pequenas perturbações nas rotinas diárias. Os autores também destacam o desafio significativo enfrentado por quase todas as crianças autistas ao abraçar novas atividades ou participar em programas de tratamento.

Na cartilha do Transtorno do Espectro Autista (BRAGA, SANTOS, BUYTENDORP, 2019), afirma-se que o Transtorno do Espectro do Autismo pode ser categorizado em três níveis de gravidade: nível 1 de suporte, nível 2 de suporte e nível 3 de suporte. Esses níveis são determinados pelo nível de suporte necessário para atender às necessidades exclusivas de cada indivíduo. O nível 1 de suporte significa que é necessária assistência mínima para que o indivíduo se envolva com sucesso nas suas tarefas diárias.

Conforme afirma Braga, Santos, Buytendorp (2019) o Instituto Federal da Paraíba (2020), os indivíduos com esse nível de autismo possuem características únicas que lhes permitem ser autossuficientes em diversos aspectos da vida diária, conferindo-lhes a capacidade de realizar tarefas cotidianas de forma independente. Além disso, os indivíduos com autismo leve não apresentam atrasos na fala e são capazes de comunicar e envolver-se eficazmente em interações sociais, embora tenham dificuldade em compreender metáforas e expressões com múltiplas interpretações.

No nível 2 de suporte, os indivíduos com autismo necessitam de ampla assistência em suas atividades diárias. Quem está nesse nível enfrenta desafios significativos e depende fortemente do apoio e orientação de profissionais. Indivíduos autistas moderados muitas vezes lutam com interações sociais e podem encontrar dificuldades tanto na comunicação verbal quanto não verbal. Eles também tendem a resistir às mudanças na rotina, levando a episódios de estresse e frustração (BRAGA, SANTOS, BUYTENDORP, 2019).

No nível 3 de suporte, os indivíduos com esta condição dependem fortemente de assistência extensiva para as suas tarefas diárias. Enfrentam desafios significativos e experimentam limitações mais pronunciadas em termos de comunicação e interação social. Devido à gravidade das suas deficiências, os indivíduos neste nível podem ter capacidades de comunicação verbais limitadas ou inexistentes e muitas vezes apresentam uma forte inclinação para o isolamento. Eles se envolvem em comportamentos repetitivos, têm interesses restritos e necessitam de apoio constante para navegar em suas vidas diárias (BRAGA, SANTOS, BUYTENDORP, 2019).

A compreensão das origens do Transtorno do Espectro Autista ainda é incompleta, como destacam Teixeira e Gaiato (2018). Consequentemente, numerosos esforços de investigação estão em curso em instituições educacionais e instalações de investigação conceituadas em todo o mundo para expandir o nosso conhecimento e melhorar o apoio prestado aos indivíduos com autismo.

5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS: ENTREVISTA COM PROFESSORES

A análise das entrevistas realizadas com oito professores sobre suas concepções sobre o autismo revelou uma diversidade significativa nas definições e compreensões do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apenas cinco dos professores forneceram definições concretas, enquanto três apresentaram respostas vagas ou não conseguiram definir o autismo. Os professores que ofereceram definições mais claras caracterizaram o autismo como uma condição neurológica ou de desenvolvimento, destacando dificuldades na comunicação e interação social, comportamentos repetitivos e a variabilidade nas manifestações do espectro. A profundidade das respostas variou, refletindo diferentes níveis de familiaridade com o tema; alguns apresentaram definições mais clínicas e abrangentes, enquanto outros se limitaram a aspectos gerais.

As respostas dos professores estão alinhadas com as pesquisas de Teixeira e Gaiato (2018), Braga (2018) e Cardoso et al. (2019), que enfatizam a complexidade do desenvolvimento, déficits na comunicação, desafios nas interações sociais, comportamentos repetitivos, interesses restritos e sensibilidades sensoriais. A presença de respostas vagas entre três professores indica uma lacuna significativa em formação específica sobre o autismo, o que pode impactar negativamente a eficácia das práticas pedagógicas e a inclusão de alunos com TEA.

Essa variabilidade nas respostas sublinha a necessidade urgente de programas de formação contínua. Uma compreensão robusta e precisa do autismo é crucial para a prática de estratégias pedagógicas eficazes e inclusivas. Uniformizar o conhecimento entre os educadores não apenas melhorará a prática pedagógica, mas também contribuirá para um ambiente educacional mais acolhedor e eficiente para alunos com TEA.

A formação continuada dos professores é crucial para uma educação inclusiva de qualidade, especialmente em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). A análise dos dados mostra que 78% dos professores participaram de cursos sobre o TEA, enquanto 22% nunca o fizeram. Essa realidade reflete tanto avanços significativos quanto desafios na preparação dos educadores para atender às necessidades de alunos com TEA. A alta porcentagem de professores capacitados indica uma crescente conscientização sobre a importância da formação continuada, que é essencial para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e adaptar metodologias de ensino.

A formação em TEA permite aos educadores compreender melhor as características do espectro autista, facilitando a identificação precoce de sinais e promovendo intervenções pedagógicas adequadas. No entanto, a presença de 22% de professores sem formação aponta para barreiras significativas, como dificuldades financeiras, falta de tempo e escassez de cursos na região. Além disso, a qualidade e a abrangência dos cursos disponíveis variam, sendo necessário que eles incluam práticas concretas e estudos de caso, permitindo a aplicação dos conhecimentos no ambiente escolar.

Alguns professores demonstram um entendimento profundo das estratégias que favorecem o desenvolvimento cognitivo e social de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), utilizando atividades diversificadas e intervenções estruturadas, conforme destacado por Moreira et al. (2022). No entanto, uma parte dos professores entrevistados revela falta de conhecimento ou preparação específica, resultando na ausência de estratégias adaptadas e na aplicação de métodos genéricos que não consideram as particularidades do TEA. Essa lacuna é agravada pela falta de formação continuada e recursos especializados.

A eficácia das estratégias pedagógicas está diretamente relacionada ao nível de formação dos professores. Aqueles com formação específica e acesso a cursos de capacitação tendem a adotar práticas mais eficazes, enquanto os que não têm essa formação enfrentam dificuldades em adaptar suas abordagens, o que pode prejudicar o desenvolvimento dos alunos. A carência de políticas públicas que garantam formação contínua e suporte aos educadores é um fator crítico. Pesquisas, como as de Souza (2020), ressaltam a urgência de uma política educacional inclusiva que contemple tanto a inclusão de alunos com TEA nas escolas quanto à capacitação dos professores. Portanto, a formação contínua e o suporte institucional são essenciais para que todos os educadores estejam preparados para atender adequadamente às necessidades desses alunos.

Dos professores entrevistados, a maioria destacou que a inclusão é um grande desafio, enquanto um dos participantes optou por não responder à pergunta. As dificuldades relatadas pelos docentes abrangem várias dimensões, desde a falta de conhecimento para lidar com as necessidades dos alunos autistas até a escassez de recursos materiais e apoio especializado.

Os professores ressaltaram a necessidade de formação continuada e específica sobre autismo, destacando que muitas vezes se sentem despreparados para aplicar estratégias eficazes de ensino que atendam às peculiaridades desses alunos. Além disso, a ausência de uma infraestrutura adequada, como salas de recursos multifuncionais e materiais didáticos adaptados, foi mencionada como um obstáculo significativo para a inclusão efetiva.

6. ENTREVISTA COM A PEDAGOGA

Dando prosseguindo a análise da coleta de dados, a seguir foi analisada a entrevista realizada com a pedagoga da escola de pesquisa. A primeira questão abordada foi em relação à concepção da pedagoga a respeito do autismo, onde ela respondeu que autismo é uma condição do comprometimento a interação social, associado a padrões de comportamento restritivo e repetitivos.

A resposta da pedagoga está em consonância com a definição clínica amplamente aceita. De fato, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é frequentemente descrito nos manuais diagnósticos, como o DSM-5, com base nesses critérios. No entanto, a compreensão e abordagem do TEA têm evoluído significativamente, e autores brasileiros têm contribuído de maneira importante para esse entendimento mais aprofundado e inclusivo.

Bosa (2010) enfatiza que o desenvolvimento social e comunicativo deve ser central na identificação e intervenção no TEA. A autora argumenta que a variabilidade nas manifestações do autismo exige estratégias pedagógicas que sejam individualizadas e flexíveis, adaptadas às necessidades específicas de cada aluno, ressaltando que a interação social comprometida deve ser abordada através de práticas que promovam a socialização e a comunicação de maneira natural e significativa para o aluno.

A pedagoga afirma que a escola contempla em sua proposta pedagógica os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa perspectiva está em sintonia com as diretrizes da educação especial e inclusiva, amplamente discutidas por pesquisadores brasileiros.

Mantoan (2015), uma das principais defensoras da inclusão escolar no Brasil, argumenta que a inclusão vai além de simplesmente integrar alunos com necessidades especiais em classes regulares. Ela defende que a verdadeira inclusão implica na adaptação das práticas pedagógicas e do ambiente escolar para atender às diversidades, promovendo uma educação que reconheça e valorize as diferenças. A abordagem personalizada mencionada pela pedagoga é essencial para garantir que os alunos com TEA recebam suporte adequado, o que pode incluir desde adaptações curriculares até a utilização de recursos tecnológicos e metodologias específicas de ensino.

A pedagoga entrevistada descreveu as metodologias da escola para atender alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando práticas como acolhimento, socialização, atividades diferenciadas, desenvolvimento da coordenação motora e integração sensorial. Essas abordagens demonstram um compromisso com a educação inclusiva, alinhando-se com teorias de estudiosos como Mantoan (2015) e Bosa (2010). O acolhimento é fundamental para criar um ambiente escolar seguro e valorizador, essencial para a autoestima dos alunos. A socialização, abordada por Bosa, é vital para desenvolver habilidades sociais, dado que as dificuldades de interação são características centrais do TEA.

A pedagoga também enfatizou a importância da conscientização e interação nas atividades propostas, além de destacar a participação ativa das famílias, que é crucial para o sucesso da inclusão escolar. Sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI), ela afirmou que ele é elaborado pela professora de Educação Especial com supervisão da pedagoga, garantindo que o plano atenda às necessidades específicas de cada aluno. No entanto, não foram mencionadas formas de fiscalização externa ou a participação de outros profissionais, o que poderia enriquecer a abordagem. O PEI é considerado um instrumento essencial na educação especial, pois oferece um suporte personalizado para o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com necessidades especiais.

Além disso, o PEI define metas claras e realistas, bem como as estratégias e recursos necessários para alcançá-las, permitindo um acompanhamento contínuo e ajustes conforme o progresso do aluno. Isso não apenas promove um ambiente de aprendizagem inclusivo, mas também assegura que o aluno receba a atenção individualizada necessária para seu sucesso.

A análise das entrevistas realizadas com a pedagoga e os professores da Educação Infantil da EMEIEF "São Paulo" revela uma compreensão sólida e consciente sobre os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os profissionais demonstraram conhecimento das necessidades específicas desses alunos e a importância de estratégias pedagógicas individualizadas.

Portanto, as entrevistas evidenciam que a EMEIEF "São Paulo" possui uma compreensão clara e fundamentada sobre o TEA, refletida nas práticas educacionais e no suporte oferecido aos alunos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revela uma compreensão abrangente e detalhada das práticas pedagógicas e dos atendimentos oferecidos aos alunos TEA da Educação Infantil na EMEIEF "São Paulo" de Presidente Kennedy/ES. O objetivo geral da pesquisa foi plenamente alcançado, ao compreender como se organiza a prática pedagógica no processo de ensino aprendizagem e os atendimentos direcionados a alunos da Educação Infantil com TEA nível 1 de suporte.

Os objetivos específicos foram igualmente atingidos. O primeiro objetivo foi contemplado na entrevista, pois pode-se analisar a compreensão dos professores entrevistados acerca do TEA no que diz respeito às dimensões comportamentais da criança, de seu desenvolvimento cognitivo e social, visto que eles demonstraram possuir uma formação ou experiência mais sólida em relação ao TEA.

A investigação permitiu averiguar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para promover o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com TEA, visto que os entrevistados indicaram que a eficácia das estratégias pedagógicas empregadas está fortemente

associada ao nível de conhecimento e formação dos professores. Aqueles que possuem uma formação específica ou que têm acesso a cursos de capacitação contínua tendem a adotar práticas mais eficazes e que contribuem de forma mais significativa para o desenvolvimento dos alunos com TEA.

Também identificou métodos adaptativos e inclusivos que se mostraram eficazes na facilitação do aprendizado e na promoção da integração social desses alunos. Entre as estratégias observadas, destacam-se o uso de materiais visuais, atividades lúdicas, rotinas estruturadas e abordagens individualizadas que respeitam o ritmo e as necessidades específicas de cada criança.

Além disso, foram verificados, junto à equipe pedagógica da escola, como os alunos com TEA estão sendo atendidos pelos professores. A colaboração entre a professora de Educação Especial e a pedagoga, na elaboração e supervisão do Plano Educacional Individualizado (PEI), foi identificada como um fator essencial para o sucesso das práticas pedagógicas. Este trabalho conjunto assegura que os planos educacionais sejam continuamente adaptados, oferecendo suporte personalizado e eficaz aos alunos, porém foi sentido a falta de participação também do professor da sala regular nessa elaboração.

A pesquisa também evidenciou a importância da formação contínua dos professores e da necessidade de uma abordagem multidisciplinar para atender adequadamente às necessidades das crianças com TEA.

Portanto, a pesquisa demonstra que a EMEIEF “São Paulo” está implementando práticas pedagógicas sólidas e inclusivas que promovem o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com TEA nível 1 de suporte.

A pesquisa reforça a importância de um ambiente educativo inclusivo e colaborativo, essencial para o desenvolvimento pleno das crianças com TEA, e aponta para a necessidade de continuidade e expansão das práticas identificadas para garantir resultados cada vez melhor.

REFERÊNCIAS

AREND, Catia Alire Rodrigues; MORAES, Valdete Aparecida Veiga de. **A historicidade da educação especial da década de 1960 até os dias atuais**. V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2009.

BOSA, C. A. (2010). **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Porto Alegre: Artmed.

BRAGA, Paola Gianotto. **Cartilha transtorno do espectro autista** [recurso eletrônico] / Paola Gianotto Braga, Stéfani Quevedo de Meneses dos Santos e Adriana A. Burato Marques Buyten-dorp. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2019. 28 p. 13,5 MB; e-Book – PDF.

BRAGA, Wilson Candido. **Autismo: azul e de todas as cores: guia básico para pais e profissionais**. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2018.

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 Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura**. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CARDOSO, A. A. et. al. Transtorno do Espectro do Autismo. **Manual de Orientação. Sociedade Brasileira de Pediatria**. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento, p. 1-24.2019.

CRIPPA, Rosimeiri Merotti. **O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva**. Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. 2012.

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

LACERDA, Lucelmo. **Transtorno do espectro autista: uma brevíssima introdução** / Lucelmo Lacerda. – Curitiba: CRV, 2017.

LEITE FILHO, A; GARCIA, R. L. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: LEITE FILHO, Aristeo; GARCIA, R. L. (Orgs.) **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas: 2011.

MAZZOTTA, Marcos. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6ª ed. São Paulo/SP: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. **Deficiência Mental: A construção científica de um conceito e a realidade**. Tese de Doutorado - USP: São Paulo, 1995.

OLIVEIRA EVANGELHO, V. G., da Mota Ramalho Costa, F., Castro, H. C., Lamim Bello, M., & Rodrigues Amorim, M. (2021). Autismo no Brasil: uma revisão sobre estudos em neurogenética . **Revista Neurociências**, 29, 1–20.

PARAÍBA, Instituto Federal. **Níveis do Transtorno do Espectro Autista**. Brasil, 01 de ago. 2020. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/assuntos/fique-pordentro/niveis-do-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 07 de jan. 2024.

PESSOTI, Isaias. Sobre a gênese e evolução histórica do conceito de deficiência mental. In: **Revista Brasileira de Deficiência Mental**. Vol. 16, Nº 1, Florianópolis, 2001.

SOUZA, L. R. (2020). **Políticas Públicas e a Inclusão Escolar de Estudantes com TEA**. Curitiba: Editora UFPR.

TEIXEIRA, Gustavo. GAIATO Mayara. **O rezinho autista Guia para lidar com comportamentos difíceis**. 4. ed. San Diego, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. 1994.

O IMPACTO DOS JOGOS MATEMÁTICOS NO ENSINO DA MULTIPLICAÇÃO: UMA INVESTIGAÇÃO PRÁTICA COM ALUNOS DE UMA TURMA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

THE IMPACT OF MATHEMATICAL GAMES ON TEACHING MULTIPLICATION:
A PRACTICAL RESEARCH WITH STUDENTS FROM A 5TH GRADE CLASS OF ELEMENTARY SCHOOL I

DOI: 10.29327/5477796.1-12

Valdineia Cana Verde Carvalho dos Santos¹
Jocitiel Dias da Silva²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutor no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este estudo analisa a eficácia da utilização de jogos matemáticos no ensino de multiplicação na Escola EMEF Dinorah Almeida Rodrigues-Espírito Santo, no ensino fundamental I no 5º ano. O problema de pesquisa é como os jogos matemáticos podem ser usados para ensinar multiplicação, envolver os alunos e promover uma aprendizagem mais eficaz. O objetivo geral é analisar o papel dos jogos matemáticos como meio para melhorar o processo de multiplicação, enquanto os objetivos específicos são estudar os recursos pedagógicos utilizados pelos professores, para descobrir as conexões entre o uso dos jogos e a aprendizagem dos alunos e desenvolver um guia de jogos matemáticos para ser utilizados pelos professores. Além disso, a pesquisa envolve alunos que recebem atividades pedagógicas envolvendo jogos matemáticos de multiplicação. Recorrendo a observações diretas e questionários, procuramos compreender o impacto destas atividades no desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social de alunos e professores. A análise dos dados é realizada por meio de uma técnica de construção explicativa, que visa identificar os benefícios e desafios que alunos e professores enfrentam ao incorporar jogos matemáticos nas práticas pedagógicas. Como produto educativo, será elaborado um manual de atividades lúdicas matemáticas, dirigido a 15 professores de matemática do ensino básico contendo estratégias e sugestões para um ensino dinâmico e envolvente da multiplicação, que também permanecerá na escola. Espera-se que esta pesquisa contribua para o aprimoramento das práticas pedagógicas do ensino de matemática ao fornecer subsídios teóricos e práticos para o uso efetivo de jogos matemáticos como ferramenta de aprendizagem.

Palavras-chave: Jogos matemáticos. Multiplicação. Ensino Fundamental I. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study analyzes the effectiveness of using mathematical games to teach multiplication at the EMEF Dinorah Almeida Rodrigues-Espírito Santo School, in the 5th grade of elementary school. The research problem is how mathematical games can be used to teach multiplication, engage students, and promote more effective learning. The general objective is to analyze the role of mathematical games as a means to improve the multiplication process, while the specific objectives are to study the pedagogical resources used by teachers, to discover the connections between the use of games and student learning, and to develop a guide to mathematical games for use by teachers. In addition, the research involves students who receive pedagogical activities involving mathematical multiplication games. Using direct observations and questionnaires, we seek to understand the impact of these activities on the cognitive, motor, affective, and social development of students and teachers. Data analysis is carried out through an explanatory construction technique, which aims to identify the benefits and challenges that students and teachers face when incorporating mathematical games into pedagogical practices. As an educational product, a manual of fun mathematical activities will be developed, aimed at 15 elementary school mathematics teachers, containing strategies and suggestions for a dynamic and engaging teaching of multiplication, which will also remain in the school. It is expected that this research will contribute to the improvement of pedagogical practices in mathematics teaching by providing theoretical and practical support for the effective use of mathematical games as a learning tool.

Keywords: Mathematical games. Multiplication. Elementary school I. Pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

A Matemática é considerada uma disciplina desafiadora, e muitos estudantes enfrentam dificuldades em seu aprendizado. Nesse contexto, o papel do educador é crucial, atuando como a ponte que facilita a compreensão, sendo o principal agente formador do aluno. O educador deve se posicionar de forma crítica, guiando o processo de aprendizagem de maneira envolvente e significativa, ajudando os estudantes a superar as barreiras da matéria. Para captar a atenção dos alunos, é fundamental deixar de lado o modelo tradicional de aula, priorizando a apresentação dos conteúdos por meio do diálogo e criando um ambiente que incentive a participação ativa dos estudantes.

Dessa forma, o tema desta pesquisa se concentra em analisar o impacto dos jogos matemáticos no ensino da multiplicação: uma investigação prática com alunos de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I dos Anos Iniciais, foi escolhido devido a experiências vividas ao longo da jornada profissional. Essas experiências levaram ao desejo de pesquisar e elaborar essa proposta pedagógica usando jogos de matemática na sala de aula como uma ferramenta e estratégias de ensino ajudando os alunos a superar as dificuldades de forma significativa, criativa, dinâmica e alegre.

No âmbito deste estudo, o problema de pesquisa consiste em conhecer como os jogos matemáticos podem ser utilizados para ensinar a multiplicação no 5º ano do Ensino Fundamental I, de forma a despertar o interesse dos alunos?

A partir dessa questão, nossa hipótese é que a introdução de jogos matemáticos como ferramenta pedagógica pode resultar em um aumento do engajamento dos estudantes, levando a uma aprendizagem mais efetiva e duradoura nesse conteúdo específico.

Pesquisar, estudar e discutir sobre os jogos matemáticos baseada na realidade do aluno é ter a compreensão dela através de atividades que criem a conexão entre os números e a multiplicação, aplicando jogos no aprendizado, promovendo a articulação entre teoria e a prática em sala de aula.

Com esse propósito, delineamos como objetivo geral: Analisar a contribuição dos jogos matemáticos como ferramenta para o aprimoramento do processo de aprendizagem da multiplicação, visando compreender sua relevância no contexto do 5º ano do Ensino Fundamental I.

Em consonância, definiu-se como objetivos específicos: conhecer os recursos pedagógicos empregados pelos professores para o ensino das operações básicas de multiplicação no Ensino Fundamental I; explorar a relação entre a utilização de jogos matemáticos e o processo de aprendizagem da multiplicação por parte dos alunos; e desenvolver um manual de atividades lúdicas com jogos matemáticos destinado a professores do 5º ano, com o objetivo de promover uma aprendizagem da multiplicação de forma significativa e envolvente.

Esta pesquisa se justifica pelo significativo número de alunos sem estímulo para a aprendizagem da matemática na operação básica de multiplicação no ensino fundamental I nas turmas do 5º ano que vem aumentando no cotidiano escolar, bem como o grande desafio de inúmeros professores preocupados com uma educação de qualidade.

Como destaca Pires (2000) a Matemática deve ser entendida como instrumento de compreensão e leitura de mundo, reconhecida como área do conhecimento que provoca interesse, curiosidade, espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas. Além disso, como o conteúdo é exibido não conseguem atrair a atenção e o interesse do educando, pelo contrário, provoca uma barreira pelo estudo da disciplina.

Nesta perspectiva, há necessidade de contribuir para solucionar o fracasso no ensino da matemática, de forma que os professores procurem através de formações, pesquisas e experiências profissionais, apresentar propostas e variáveis para o processo de ensino e aprendizagem da multiplicação no 5º ano. Essa proposta buscara resolver a questão da prática da educação ativa, tentando reduzir as dificuldades nos alunos, no qual juntos possam desenvolver competências, habilidades e alcançar seus objetivos relacionando as situações problemas ao seu cotidiano.

As Normas Curriculares Nacionais (PCN) recomendam o uso de jogos como recurso. Essa seria uma forma de “fazer matemática” em sala de aula, contextualizan-

do os problemas e servindo como ferramenta para desenvolver estratégias de resolução de problemas. É preciso levá-los a reconhecerem sua aplicabilidade, serem independentes, confiantes e dispostos a estudá-la e assim, ampliar seus conhecimentos matemáticos de forma compreensível e responsável.

Enfim, sugerem-se algumas atividades lúdicas com jogos matemáticos para serem trabalhados pelos professores nas aulas de matemática do 5º ano do Ensino Fundamental I, para uma aprendizagem das operação básica relacionadas a multiplicação de forma significativa, criando um manual de atividades contendo jogos matemáticos.

2. CONHECENDO O ENSINO DA MATEMÁTICA

A Matemática é uma disciplina de conhecimento essencial a vida humana, porque nos faz pensar e criar um senso crítico e trabalha o raciocínio antes das tarefas diárias. De acordo com Cunha (2017, p. 3), a palavra "matemática" tem origem no grego e significa "o que pode ser aprendido". Embora não seja simples definir exatamente o que é matemática, os dicionários oferecem diversas definições. Uma forma de compreendê-la é considerá-la como uma ciência que estuda tamanhos, formas e suas relações. A Matemática utilizada de fato pela maioria das pessoas, no seu dia a dia [...] ao contrário, muitas vezes o que se aprende fora da escola, por necessidade, pode acabar desaparecendo dentro dela (CARRAHER, 1995, p. 29).

Portanto, é muito importante conhecer as diferentes possibilidades do ambiente escolar para que o professor desenvolva sua prática pedagógica e ferramentas que permitam crescer e desenvolver as habilidades de resolução de problemas do aluno em relação ao ensino de matemática em sala de aula (BRASIL,1998).

Segundo D' Ambrósio (1996), a matemática no ensino deve ser vista, principalmente pelo seu valor motivacional. A matemática e o pensamento lógico são uma característica humana que resulta da capacidade especial de uma pessoa de perceber a passagem do tempo e, sobretudo de calcular. Assim, o estudo da Matemática é uma ferramenta multidisciplinar e transversais oferecidas pelos PCNs que proporciona o desenvolvimento do raciocínio lógico, a capacidade de resolver problemas complexos e a aplicação de conhecimentos em diversas áreas, como ciências, tecnologia, economia e até no cotidiano, sendo direcionada pelo professor em seu processo educativo de tal forma que coloque sua disciplina a serviço da educação, despertando seu interesse pelo conteúdo ensinado, enfatizando a ligação entre diferentes saberes e aprendizagens.

Segundo Miguel e Miorim (2004, p. 70), o objetivo da educação matemática é fazer com que o aluno compreenda e adote a própria matemática “como um conjunto de resultados, métodos, procedimentos, algoritmos, etc.” Assim, fica claro que o aluno deve participar ativamente de sua aprendizagem, observação, reflexão e conclusões, e que vivencia de forma dinâmica a compreensão do conteúdo matemático, sendo o professor o mediador desse processo que se torna consciente, que a prioridade é a aprendizagem significativa do aluno.

Dessa forma, o ensino da matemática é a construção de conhecimento de forma ativa, concreta, construído e reconstruído, influenciando na formação do pensamento humano, nas suas ideias e tecnologias.

2.1. Jogos matemáticos

Os jogos matemáticos ajudam a consolidar o aprendizado e proporcionam prazer e emoções às crianças. Olhando para todas as fases do desenvolvimento de uma criança, Dienes (1986) sugere que a aprendizagem pode ser construída através de um ambiente favoravelmente preenchido com vários materiais e estímulos. Um dos benefícios mais poderosos que os jogos podem proporcionar é encorajar novas formas de resolver problemas, mesmo em outros domínios; o aluno sente-se objeto ativo do processo (MACHADO 1990). Esta atividade quebra paradigmas, reduzindo as barreiras onde alguns alunos têm tanto medo da matemática que podemos amenizar a situação com a ajuda de um jogo (BORIN, 1996).

Os jogos e brincadeiras têm um papel muito grande na educação e na vida de uma criança, pois ao brincar as crianças conseguem aprender melhor espontaneamente, é um momento de

comunicação consigo mesmas, buscando a imaginação através da sua realidade. Um dos benefícios mais eficientes que os jogos proporcionam é a motivação de novas maneiras nas resoluções das problemáticas, e até mesmo envolve a interdisciplinaridade, pois a criança é o sujeito ativo no ensino aprendizagem (MACHADO, 1993).

Verifica-se que no século XX, conforme Piaget (1990), os jogos auxiliam a concretizar os fatos reais, além de harmonizar o deleite e estabilização emocional ao aluno. E Vygotski (1989) defende que o brincar envolve de maneira poderosa no desenvolvimento do aluno que ao ter sua curiosidade acentuada inicia a atuar com autoestima e segurança, melhorando de maneira formidável o pensamento, a criticidade e a linguagem.

Assim, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram lançados em 1998, o estado brasileiro incentivou os jogos como uma ferramenta eficaz na pedagogia, como recurso educacional básico para o ensino e a aprendizagem da matemática (Brasil, 1998). Os jogos matemáticos não possuem elementos de sorte ou informações ocultas, são chamados de informações completas ou abstrações, podem ser problemas e atividades desde simples quebra-cabeças até questões matemáticas abertas. (NETO; SILVA, 2004, p. 12).

Desta forma, o jogo torna-se uma ferramenta de aprendizagem acessível e atrativa para o ensino da matemática, pois permite aos alunos resolver tarefas de forma divertida, criando situações de erro e acerto que levam ao desenvolvimento da independência do aluno. Portanto, os professores esperam que os jogos possam tornar as suas aulas mais interessantes e o processo de aprendizagem mais significativo.

2.2. A escolha didática dos jogos de matemática

A metodologia aplicada nos jogos matemáticos envolve atividades em que a criança assume um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem. O professor se afasta dos métodos tradicionais, utilizando esses jogos como ferramentas para acompanhar o desenvolvimento do aluno, bem como avaliar suas habilidades comunicativas e cognitivas no contexto escolar. Portanto, é muito importante conhecer as diferentes possibilidades do ambiente escolar para que o professor desenvolva sua prática pedagógica e ferramentas que permitam crescer e desenvolver as habilidades de resolução de problemas do aluno em relação ao ensino de matemática em sala de aula (BRASIL, 1998).

Parece que podem ser integrados à sala de aula tanto para adquirir novos conhecimentos quanto para aprofundar o conteúdo já apresentado pelo professor. Por isso, é fundamental que sejam implementados e desenvolvidos de forma séria e consistente. Além disso, esses jogos promovem valores como respeito, trabalho em equipe e a capacidade de elaborar respostas aos temas propostos, entre outros (Batllori, 2009). É importante que ao escolher um jogo para

utilizar no ensino de matemática, o professor esteja atento aos critérios relacionados ao desenvolvimento do interesse do aluno, à ludicidade, ao interesse em encontrar solução para os problemas, à motivação, etc.

Segundo Kishimoto (2009), o facilitador deve organizar jogos que foquem em classificação, série, sequência, espaço, tempo e medidas para desenvolver o raciocínio lógico matemático. A introdução de jogos nas aulas de matemática é uma oportunidade para reduzir os bloqueios que surgem de alguns alunos.

Segundo Smole; Diniz e Milan (2007, p. 12), “a resolução de problemas possibilita forma de organização do ensino que envolve mais do que apenas aspectos metodológicos, porque envolve uma visão holística do que é ensinar e, portanto, também sobre o que é aprender”.

Segundo Borin (1998), a resolução de problemas é a forma mais adequada de desenvolver uma atitude crítica em qualquer situação que exija uma resposta. Assim, os registros matemáticos desempenham um papel importante na aprendizagem, porque permitem ao aluno relatar o que aprendeu durante o jogo.

A abordagem metodológica de resolução de problemas se destaca por incentivar uma atitude de enfrentamento diante dos obstáculos, sem buscar soluções únicas, promovendo a exploração de diferentes alternativas. Além disso, valoriza a formação contínua, visando o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade, alinhados aos objetivos da ciência e do ensino da matemática (SMOLE; DINIZ; MILANI, 2007).

Buriasco (2005) afirma que na resolução de problemas como estratégia de aprendizagem e razão, o aluno aprende matemática resolvendo tarefas em que as tarefas do professor são organização, escolha de materiais, comunicação de atividades em grupo, enfim, direcionar todo o trabalho que é desenvolvido em conjunto com o aluno.

Segundo o Guia para o Ensino de Matemática (MEC, 2006), a resolução de problemas é a forma de ensinar matemática de que se tem falado nos últimos anos. Porém, os problemas não cumpriram seu real papel no ensino, pois na melhor das hipóteses, são utilizados apenas para aplicar os conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos. Porém, conhecer as diferentes formas de trabalhar em sala de aula é essencial para a construção da prática docente.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa é voltada para avaliar a eficácia do uso de jogos matemáticos em sala de aula, focando em metodologia qualitativa e caminhos de pesquisa que explorem o caminho social da participação crítica, ativa, reflexiva e colaborativa de todos os envolvidos, compreender as possibilidades e potencialidade do “ensino de matemática com multiplicação no 5º ano”, cujo

principal objetivo é compreender a importância da utilização de jogos pedagógicos como meio de promoção da aprendizagem da matemática. Segundo Amado (2015, p. 57–58):

A pesquisa qualitativa consiste em pesquisas baseadas em princípios teóricos sistemáticos (multiparadigmáticos) e atitudes éticas, que são realizadas por pessoas com conhecimento teórico, metodológico, técnico e treinadas para a tarefa. O objetivo deste estudo é investigar (amostras não estatísticas, casos únicos e casos múltiplos) o conhecimento e a compreensão (significados) de determinados comportamentos, sentimentos, modos de ser e pensar dos sujeitos; estilos de vida e construção de vida; é uma compreensão que deve ser alcançada considerando os contextos humanos (institucionais, sociais e culturais) nos quais ocorrem e se tornam fenômenos únicos de construção de significado [...].

A escolha pelo estudo é pautada no procedimento de observação participativa na sala de aula interagindo com os alunos e professores, visto que será feita uma investigação sistemática e empírica identificando o problema no ambiente observado, partindo em busca de uma solução, que iniciará com estudos e revisão literária de autores que abordam sobre a temática enfatizada a revisão de bibliográfica, visando compreender a realidade e para isso o pesquisador deve coletar informações sobre o contexto real e as variáveis.

Constitui-se como estudo porque é uma estratégia que aborda a questão de pesquisa na forma de “como” ou “como” a pesquisa é feita porque enfatizam a observação de fenômenos de interesse, o que Yin recomenda (2001, p. 25).

3.1. A instituição coparcipante

A escola investigada, denominada EMEF Dinorah de Almeida Rodrigues, é mantida pela Prefeitura Municipal de Linhares e oferece Educação Básica no Ensino Fundamental I, atendendo turmas do 1º ao 5º ano nos turnos matutino e vespertino. Conta com um corpo docente de 53 professores, responsáveis pelo ensino de 600 alunos distribuídos em 13 turmas ao longo dos dois turnos. Além dos professores, a escola dispõe de 21 profissionais de apoio, incluindo auxiliares, tradutores de Libras e monitores, que prestam assistência nas 13 salas de aula dedicadas ao Ensino Fundamental. Em sua estrutura a escola possui sala de direção, de professores, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para atender aos alunos público-alvo da educação especial, secretaria, refeitório para atendimento dos alunos, pátio coberto e acesso à internet.

A escolha da escola para ser o cenário da pesquisa, se justifica pelo seu contexto representativo dentro da rede municipal de ensino, situada em uma região com índices expressivos de escolarização, mas com desafios evidentes no que diz respeito aos resultados educacionais, como indicado pelo IDEB. Além disso, a estrutura física e organizacional da escola, aliada à

sua preocupação em promover a inclusão e oferecer suporte adequado aos alunos com necessidades especiais, proporciona um ambiente propício para a implementação e avaliação de estratégias pedagógicas inovadoras, como o uso de jogos matemáticos, visando melhorar o desempenho e o engajamento dos estudantes na aprendizagem da multiplicação.

3.2. Local, data e participantes da pesquisa

Esta pesquisa será conduzida na EMEF Dinorah de Almeida Rodrigues e contará com a participação de docentes e discentes. A coleta de dados ocorreu nos dias 9 e 13 de setembro de 2024, dividida em duas etapas. Na primeira etapa, um questionário foi aplicado de forma aleatória a 15 professores que lecionam para as turmas de 5º ano e possuem de 0 a 5 anos de experiência no ensino público dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As questões visaram avaliar a formação acadêmica, tempo de magistério, carga horária e experiência dos docentes, além de compreender suas percepções sobre o uso de jogos matemáticos para o ensino de multiplicação em sala de aula. A pesquisa explorará os benefícios e desafios dessa prática, buscando avaliar sua eficácia no processo de aprendizagem dos alunos. Nenhum outro profissional da escola foi incluído no estudo.

Na segunda etapa, de uma turma com 25 alunos, participaram 15 discentes selecionados aleatoriamente, enquanto os demais permaneceram na sala de aula participando das atividades planejadas pelo professor regente. Durante esta fase, os alunos escolhidos foram conduzidos ao pátio da escola, onde foi aplicada uma metodologia de ensino da multiplicação por meio de jogos. A aplicação ocorreu ao longo de três dias, com dois jogos realizados por dia. Os jogos selecionados para essa atividade foram no primeiro dia o jogo uno da multiplicação e o jogo roleta da multiplicação, com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico matemático de forma prazerosa, ativa, divertida, estimulando os alunos a realizarem cálculos mentais usando a multiplicação e promovendo a socialização.

No segundo dia foi o jogo quebra-cabeça da multiplicação e o bingo da multiplicação, tendo como objetivo exercitar o raciocínio lógico, a memória visual e ajudar no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, ampliando as estratégias de cálculo e montagem. No terceiro dia foi o jogo dominó da multiplicação e o jogo da velha da multiplicação com o objetivo de permitir que os alunos resolvam multiplicações mentalmente, desenvolvendo o raciocínio lógico-matemático e a memorização dos algoritmos simples da tabuada com agilidade.

A diversidade de jogos propostos ao longo dos três dias de aplicação visou proporcionar uma abordagem lúdica e dinâmica para o ensino da multiplicação, estimulando o interesse dos alunos e promovendo a aprendizagem de maneira eficaz e significativa.

3.3. Instrumentos para a coleta de dados

No primeiro grupo de pesquisa, composto por professoras, foram registradas nossas percepções durante o planejamento das aulas de matemática, com ênfase na multiplicação. Essas observações ocorreram de forma espontânea durante os momentos de planejamento e serviram como subsídio para entender como a matemática é abordada com os alunos do 5º ano. Além disso, essas anotações foram essenciais para a criação de um manual com propostas de atividades lúdicas voltadas para docentes que ensinam multiplicação nessa etapa escolar. Ao término das observações, os registros foram armazenados em envelopes invioláveis, que só foram abertos durante a fase de análise pela pesquisadora. Posteriormente, no dia 09 de setembro, foi entregue pessoalmente e de forma individual a cada professora um questionário estruturado em envelopes lacrados, com a solicitação de devolução preenchida até o dia 13, garantindo um contato direto e facilitando eventuais esclarecimentos.

O segundo grupo, composto por quinze crianças, participarão de atividades pedagógicas com jogos matemáticos envolvendo a multiplicação, conforme previamente selecionadas no item 3.2. O objetivo é despertar o interesse das crianças para interagir e aprender, contribuindo para o desenvolvimento lógico, cognitivo, motor, afetivo e social. Para isso, os alunos serão convidados a se deslocarem para o pátio da escola nos dias determinados para as atividades.

3.4. Método de análise dos dados

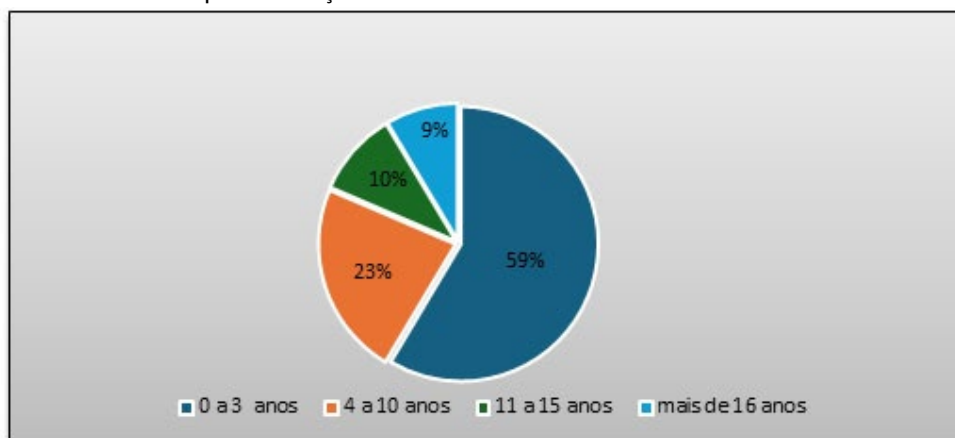
A análise e interpretação dos resultados obtidos se concentrou na relevância da utilização de jogos matemáticos em sala de aula e nas atividades que mais estimulou o interesse e promoveu o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social dos alunos, conforme observações diretas. Para conduzir essa análise, foi aplicada a técnica de construção da explanação, proposta por Yin (2001), com o objetivo de explicar a ocorrência do fenômeno estudado e apresentar os elos causais associados ao uso dos jogos matemáticos na prática pedagógica. Essa abordagem proporcionou uma análise detalhada do processo de implementação das atividades e dos resultados alcançados ao término do estudo de caso, permitindo avaliar a eficácia das práticas dos jogos matemáticos envolvendo a multiplicação básica no desenvolvimento dos alunos do ensino fundamental.

4. DISCUSSÕES E RESULTADOS

Este estudo foi realizado na Escola EMEF Dinorah de Almeida Rodrigues, em Linhares/ES. Solicitei permissão por escrito a minha gestora, que concordou em cooperar e autorizar. Portanto, 15 (quinze) professores atuantes nesta escola e 15 (quinze) alunos dos anos iniciais do 5º ano do ensino fundamental selecionados aleatoriamente foram os sujeitos da pesquisa com quem conversa-

mos sobre o assunto. Este foi um estudo documental com questionários e por questões éticas foram denominados professor e alunos como A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N e O. A pergunta inicial foi em relação ao tempo que atuam como professor de anos iniciais com a disciplina de matemática no 5º ano. Alcançamos oito professores que disseram ter de 0 a 3 anos, três professores de 4 a 10 anos, um professor de 11 a 15 anos e três professores que afirmou ter mais de 16 anos de profissão.

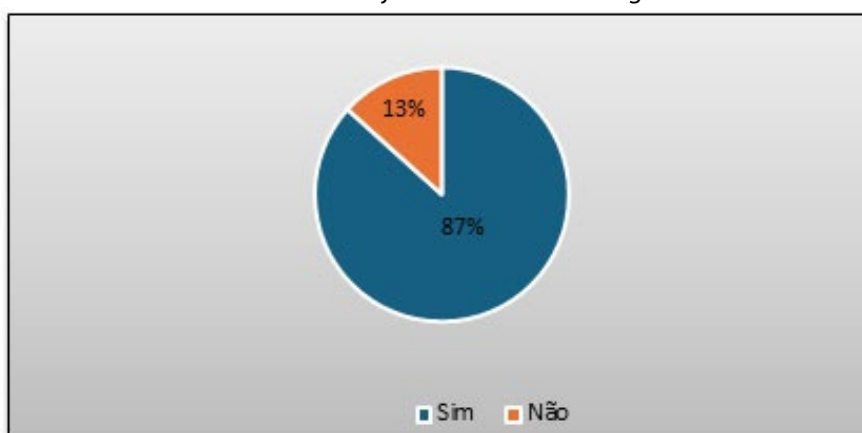
Gráfico 1: Tempo de atuação como Professor no 5º ano do ensino fundamental I



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024).

Os dados revelaram que a maioria dos educadores tem experiência de 0 a 3 anos lecionando nos primeiros anos do Ensino Fundamental, especificamente no 5º ano. Dentre os professores questionados sobre a utilização de jogos matemáticos em suas salas de aula, 13 responderam afirmativamente, enquanto 2 responderam negativamente.

Gráfico 2: Se os Professores já trabalharam com Jogos Matemáticos

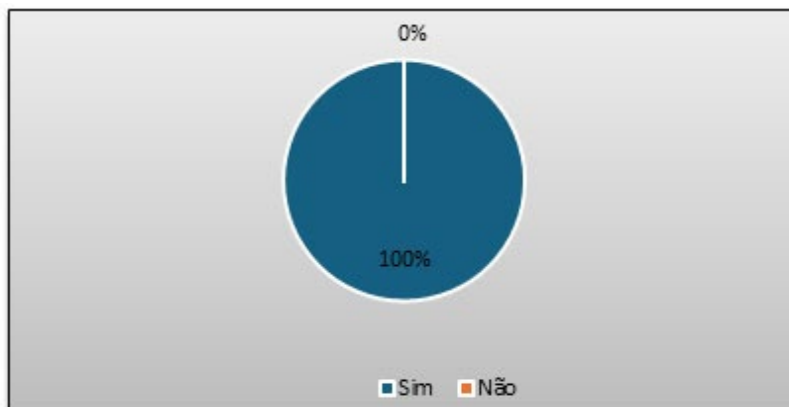


Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024).

Nesse sentido, o gráfico 2 mostra que 13 professores afirmam já ter praticado jogos matemáticos em sua sala de aula, o que afirma que os jogos trabalhados em grupo ou individualmente, fazem com que os alunos interajam, se interessem, entendam o conteúdo, principalmente adição e subtração e que são grandes aliadas no crescimento dos alunos e promovem seu desenvolvimento cognitivo e social.

Na sequência foi perguntado em relação a utilização de alguma estratégia especial para trabalhar o ensino das operações matemáticas fundamentais, especialmente a multiplicação. Obtivemos um resultado onde todos os 15 (quinze) professores afirmaram que sim ao uso de diferentes estratégias em sala de aula para ensinar operações matemáticas através de jogos que envolvam concentração e criatividade.

Gráfico 3: Utilização de estratégias especiais nas Operações Fundamentais na multiplicação.

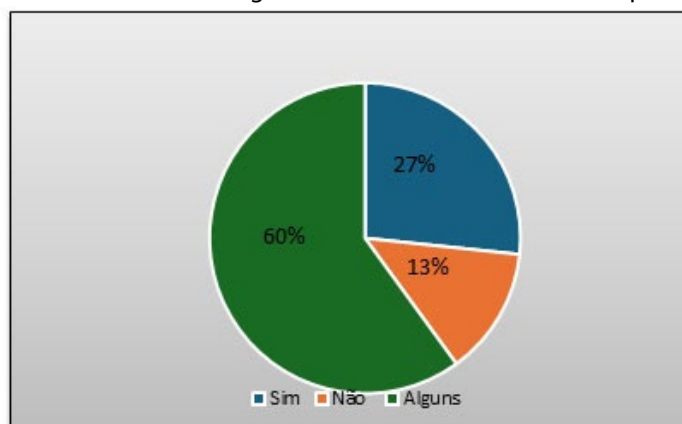


Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024).

Em relação à questão, se a resposta à pergunta acima for sim, quais estratégias utilizaram, obteve-se as seguintes respostas: Professora A, B, C e D: “adicione alguns jogos com operações matemáticas, como jogos de memória, dominó e bingo; os professores E, F, G e H disseram que utilizam: algumas estratégias de aprendizagem, contação de histórias baseada em problemas. E a professora I, J, K, L, M, N e O mencionaram que: “utilizo as brincadeiras do livro didático e os materiais disponíveis na escola, como o quadro de miçangas e o material dourado”.

Fica, portanto, claro, como explicaram, que o uso de jogos deve ser ampliado para explorar e desenvolver conceitos matemáticos e explorar a tabuada, ligando os jogos a tópicos do cotidiano. Continuidade, em relação a questão se seus alunos de um modo geral chegam no 5º ano dominando a tabuada, tivemos 4 (quatro) professores que responderam sim, 2(dois) não e 9(nove) alguns.

Gráfico 4: Os Alunos chegam no 5º ano dominando a Multiplicação

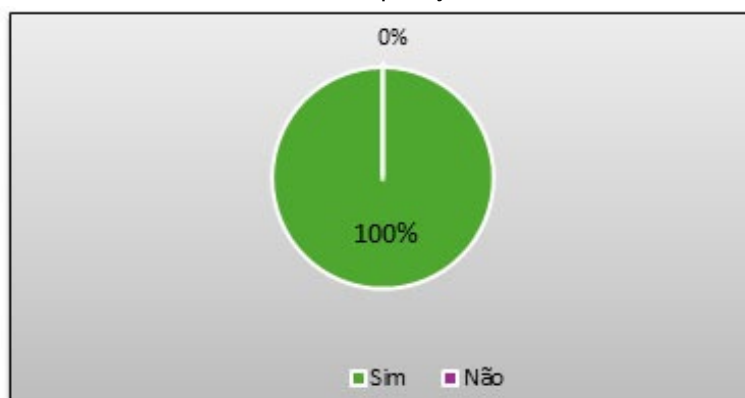


Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024).

Percebeu-se através dos dados que grande parte dos professores afirmam que somente alguns alunos chegam no 5º ano dominando a multiplicação. Segundo os autores Dani; Guzzo (2013, p.7): “Uma das grandes dificuldades que as crianças encontram nos primeiros anos de ensino é o aprendizado da tabuada-multiplicação”.

Por isso, é importante que os jogos seja parte integrante nos planejamentos escolares, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver.

Gráfico 5: Importância do Domínio da multiplicação.

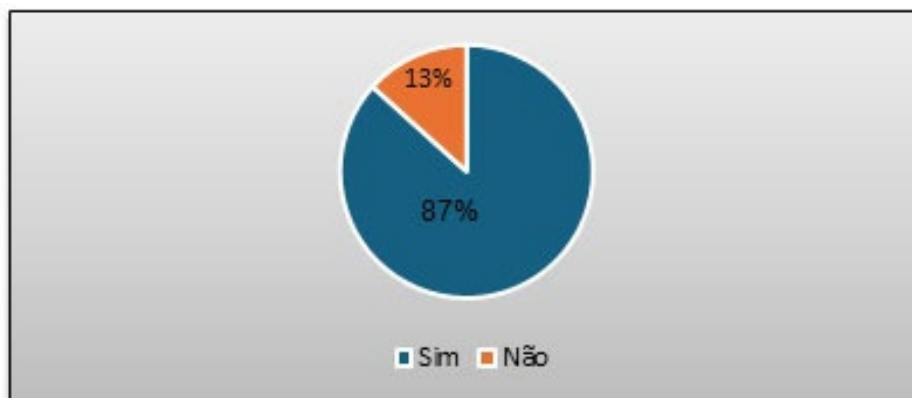


Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024).

Dos dados recolhidos, pôde-se notar que todos os 15 (quinze) professores foram unânimes em afirmarem que acham importante o aluno do 5º ano dominar a multiplicação. Mas sabemos que o mais importante é que os alunos compreendam o que estão fazendo, tornando-se capazes de decidir a melhor maneira para resolver cada situação e de desenvolver estratégias para monitorar os próprios erros.

Os professores foram solicitados a responder se conheciam jogos que explorassem a multiplicação. Tiveram 13 (treze) professores que responderam sim e 2 (dois) não.

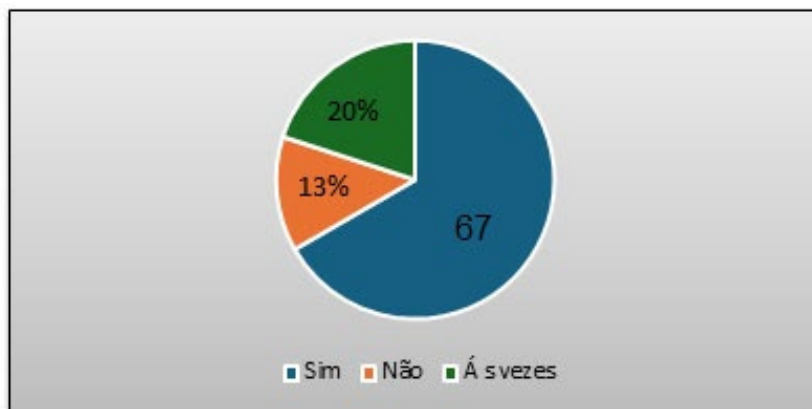
Gráfico 6: Conhecimento de Jogo que explora a multiplicação



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024).

A partir dos dados das opiniões dos professores, revelou-se que mais da metade possui informações sobre jogos que estudam multiplicação, considerando esses jogos excelentes e dinâmicos para a aprendizagem dos alunos. Sobre a questão de utilizar jogos no ensino e aprendizagem da multiplicação, 10 professores afirmaram que sim, 2 professores responderam negativamente e 3 disseram que às vezes.

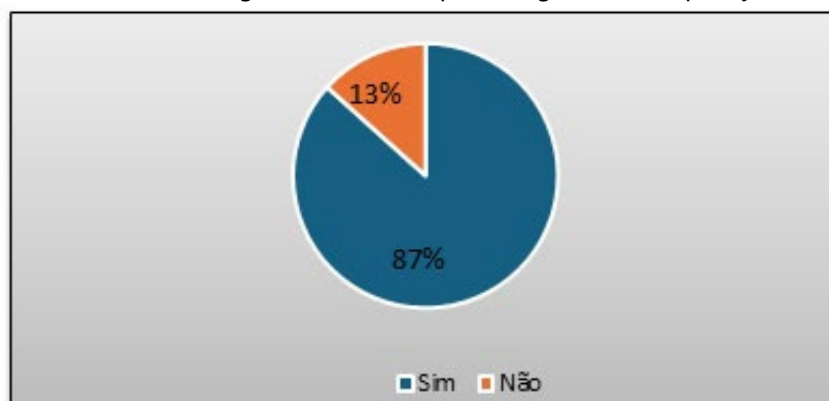
Gráfico 7: Uso de Jogos na Aprendizagem da multiplicação



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024).

As informações apresentadas revelam que muitos professores optam por incluir jogos no ensino da multiplicação, enquanto poucos negligenciam essa prática. Isso ressalta a importância de incorporar atividades lúdicas para estimular o crescimento dos alunos, desenvolvendo atividades cooperativas e emocionantes que estimulam a convivência em grupo. Foram questionados se percebem alguma melhora ao utilizar jogos para ensinar multiplicação, e obtivemos a resposta afirmativa de 13 professores e a negativa de 2 docentes.

Gráfico 8: Se Jogos Melhoram a Aprendizagem da multiplicação



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024).

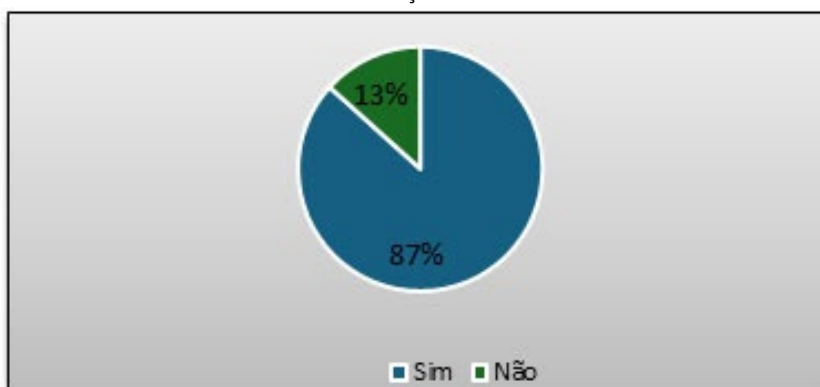
Ao analisarmos os dados, observamos que a maioria dos professores acredita que o uso de jogos no ensino da multiplicação resulta em melhorias perceptíveis no processo de aprendizagem. Freire (1996, p. 25) afirma que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

Para concluir, os docentes foram questionados se acreditam na importância da adoção de um manual de atividades matemáticas interativas a ser compartilhado entre os 15 professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental para um aprendizado significativo de multiplicação.

Foram 13 respostas afirmativas e 2 negativas, com os professores argumentando que a construção deve ser feita em conjunto com os alunos, de acordo com as necessidades identificadas durante a exploração do conteúdo.

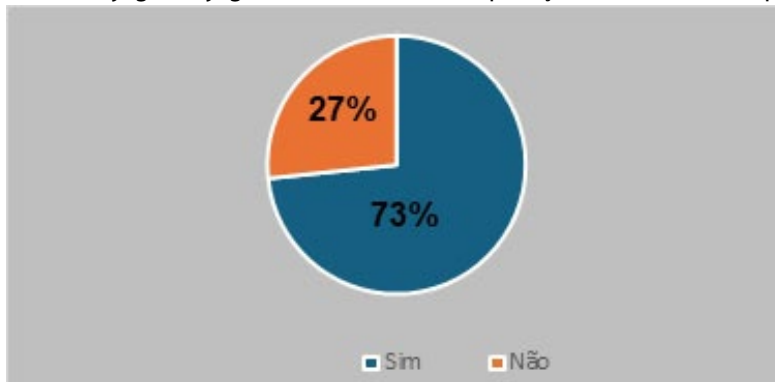
Foi, possível, observar que a maioria dos professores valorizam a necessidade de um guia de atividades de matemática divertidas a ser empregado nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I, visando facilitar a aprendizagem da multiplicação.

Gráfico 9: Acreditam na Utilização de um Manual de Atividades



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024).

Gráfico 10: jogar os jogos envolvendo a multiplicação foi difícil. Justifique.



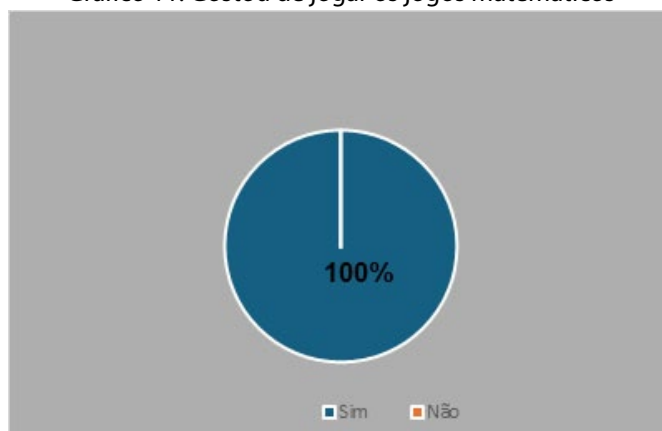
Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024).

Neste contexto, o Gráfico 10 e o 11 mostra que mais da metade dos alunos participantes já estudou a multiplicação em sala de aula, mas precisa avançar. Assim, enfatizou a importância dos jogos na multiplicação do ensino porque proporciona uma abordagem divertida e significativa para os alunos, além de estimular as habilidades cognitivas e estimular a interação entre os alunos. Na sequência foi perguntado se os alunos gostaram de jogar os jogos matemáticos, todos os 15 alunos responderam que sim, ao justificar colocaram que foi legal, divertido, aprenderam juntos e se distraíram.

Silva e Kodama (2004, p. 3) afirmam a importância da atividade lúdica no processo ensino e aprendizagem em:

Quando uma criança brinca, demonstra prazer em aprender e tem oportunidade de lidar com suas pulsões em busca da satisfação de seus desejos. Ao vencer as frustrações aprende a agir estrategicamente diante das forças que operam no ambiente e reafirma sua capacidade de enfrentar os desafios com segurança e confiança. A curiosidade que a move para participar da brincadeira é, em certo sentido, a mesma que move os cientistas em suas pesquisas. Assim, seria desejável conseguir conciliar a alegria da brincadeira com a aprendizagem escolar.

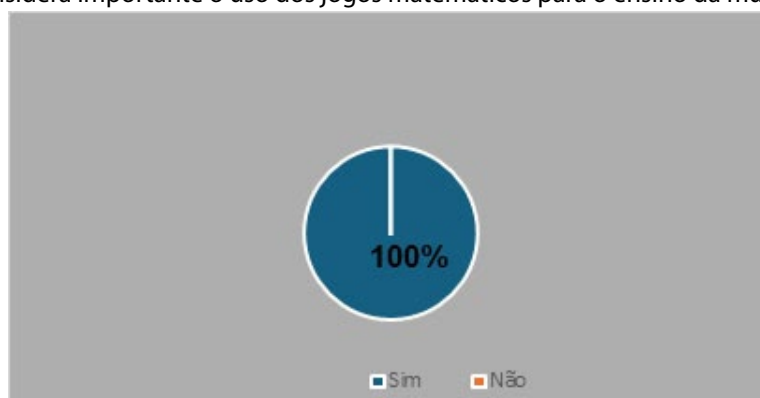
Gráfico 11: Gostou de jogar os jogos matemáticos



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024).

Dando continuação em relação a pergunta você considera importante o uso dos jogos matemáticos para o ensino da multiplicação, todos os 15 alunos responderam que sim, porque é um jogo divertido, aprenderam a multiplicar mais, novos conhecimentos, aprendizagem para as crianças que não sabiam e assim uns ajudam o outro.

Gráfico 12: Você considera importante o uso dos jogos matemáticos para o ensino da multiplicação. Justifique.



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024).

O jogo é um dos recursos metodológicos que apresenta caráter lúdico e desafiador. Além disso, os jogos são melhores do que exercícios de papel, porque o feedback é imediato, oferecendo oportunidades e estratégias. Assim fica evidente a importância de um manual que busque despertar no aluno o interesse, gosto e curiosidade nas realizações das atividades que envolvem a multiplicação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa em questão promoveu uma reflexão sobre a utilização de jogos como método de ensino da multiplicação para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I em Linhares/ES. Ficou evidente a relevância dos jogos pedagógicos como recurso que auxilia no desenvolvimento do aprendizado. Ressalta-se que os jogos são adequados para o ensino da tabuada nas aulas de matemática para melhor compreensão, utilização e comunicação com a realidade, mas devem ser equilibrados na brincadeira, no pensamento, no planejamento e na utilização. Assim, percebeu-se que os jogos são instrumentos pedagógicos importantes em sala de aula, cabendo aos professores fazerem uso deles, de forma que proporcione a construção do conhecimento dos alunos, desenvolvendo habilidades sociais, como a cooperação, a negociação, o respeito pelas regras e pelos outros jogadores, e a capacidade de lidar com a vitória e a derrota.

Em virtude de ser um Mestrado Profissional, foi elaborado o Produto Final em forma de um manual de atividades matemáticas lúdicas para ser utilizado pelos professores de matemática dos 5º anos do Ensino Fundamental. Este produto final enfatiza o uso de jogos, situações-problema e atividades contextualizadas como estratégias para facilitar o processo de ensino e aprendizagem de matemática para fornecer instrução significativa aos alunos.

Portanto, a proposta apresentada visa ter uma grande oportunidade de ensinar à multiplicação para os alunos do quinto ano do ensino fundamental, e promover a utilização de diversos jogos, pois devemos fazer deste um dos recursos importantes, criativo tornando o aprendizado da matemática mais significativo, contribuindo para o desenvolvimento de novas perspectivas a respeito das práticas pedagógicas para o ensino da multiplicação em matemática de forma que permita a ampliação das práticas pedagógicas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. **A formação em investigação qualitativa: Notas para a construção de um programa.** In: COSTA, A.P.; SOUZA, F.N.; SOUZA, D.N. (org). **Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios.** Ludomedia: Lisboa, 2015.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática.** São Paulo - SP: IME USP, 1996.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática.** 3.ed. São Paulo: IME/USP, 1998.

BURIASCO, R.L.C. **Algumas considerações sobre educação matemática.** Londrina: Eduel, 2005.

- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais de Matemática**. Brasília: MEC, 1998.
- CARRAHER, T.N. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CUNHA, C. P. Aplicabilidade da Matemática no Futuro Profissional do Aluno do Ensino Médio. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. São Paulo, ano 02, v. 01, 2017. Disponível em: < <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/artigo-cientifico/pdf/matematica-futuro-profissional-do-aluno.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- D'AMBROSIO, U. **História da Matemática e Educação**. In: **Cadernos CEDES 40**. História e Educação Matemática. Campinas: Papirus, 1996.
- DIENES, Zoltan Paul. **As seis etapas do processo de aprendizagem em matemática**. São Paulo: EPU, 1986.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MACHADO, N. L. **Educação: crise, avaliação, valores**. **Coleção documentos série educação para a cidadania**, São Paulo, v. 08, nov., 1993.
- MACHADO, Nilson José et ali. **Jogos no ensino de matemática**. Caderno de Prática de Ensino, nº 01. USP, 1990. (Série Matemática).
- MIGUEL, A.; MIORIM, M.A. **História na educação matemática: propostas e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NETO, J. P. & Silva, J. N. (2004). **Jogos Matemáticos, Jogos Abstractos**. Lisboa: Gradiva.
- PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na criança**. Livros técnicos e Científicos, 1990.
- PIRES, Célia Maria Carolino. **Currículos de Matemática: da organização linear à ideia de rede**. São Paulo: FTD, 2000.
- SILVA, Mônica Soltau da. **Clube da Matemática: jogos educativos**. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- TELLES, Patrícia Sarmet de Mattos de Góes- **O jogo nas intervenções psicopedagógicas**- Patrícia Sarmett de Mattos de Góes-Universidade Cândido Mendes- Niterói-2006.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Petrópolis: Martins Fontes, 1989.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em:<http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74304716/3-YIN-planejamento_metodologia.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

APRENDENDO A TABUADA DE MULTIPLICAÇÃO DE FORMA LUDICA E DIVERTIDA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA E.M.E.I.E.F - "FRANCISCO TAVARES RENES", NOVA VENÉCIA/ES

LEARNING THE MULTIPLICATION TABLE IN A PLAYFUL AND FUN WAY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION AT E.M.E.I.E.F - "FRANCISCO TAVARES RENES", NOVA VENÉCIA/ES

DOI: 10.29327/5477796.1-13

Vânia Ferreira de Almeida Colodetti¹
Jocitiel Dias da Silva²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutor no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é verificar se o uso da ludicidade na aprendizagem da tabuada de multiplicação torna uma tarefa agradável e prazerosa para os alunos, despertando o interesse e possibilitando um aprendizado mais rápido. Entende-se que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental trazem consigo aspectos relevantes para a formação das crianças nos primeiros anos de vida, garantido as aprendizagens da Educação Infantil e preparando-os para os Anos Finais. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é possível que os alunos adquiram habilidades e competências que influenciam na criticidade, reflexão e saberes que são do cotidiano, a partir de experiências conceituais e vivências que são da realidade deles. Neste contexto, encontra-se a Matemática, disciplina que traz consigo a possibilidade de o estudante desenvolver o raciocínio lógico e a estrutura do pensamento. Na Matemática, os alunos dos Anos Iniciais passam a ter contato com os símbolos e questões que envolvem a multiplicação, conteúdo trabalhado com os nesta etapa da educação básica. Com o objetivo de contribuir com as aprendizagens no processo de mediação do conhecimento matemático, os professores têm como estratégia metodológica a ludicidade, ou seja, os jogos e tabuadas que levem o estudante a assimilar a multiplicação. A ludicidade na sala de aula, principalmente com jogos e tabuadas, o que favorece as aprendizagens dos alunos, estimula a criatividade, a imaginação e possibilita que aprendam correlacionando o conteúdo com as vivências cotidianas. Trabalhar a tabuada de forma lúdica contribui para melhorar o desempenho dos alunos na disciplina de Matemática de modo geral.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Ludicidade. Multiplicação. Tabuada. Ensino Fundamental – anos iniciais.

ABSTRACT

The objective of this research is to verify whether the use of playfulness in learning the multiplication table makes it an enjoyable and pleasurable task for students, arousing interest and enabling faster learning. It is understood that the initial years of elementary school bring with them relevant aspects for the formation of children in the first years of life, guaranteeing the learning of Early Childhood Education and preparing them for the final years. In the initial years of elementary school, students can acquire skills and competencies that influence critical thinking, reflection and knowledge that are part of everyday life, based on conceptual experiences and experiences that are part of their reality. In this context, we find Mathematics, a subject that provides the possibility for students to develop logical reasoning and the structure of thought. In Mathematics, students in the initial years come into contact with symbols and questions that involve multiplication, content worked with them in this stage of basic education. In order to contribute to learning in the process of mediating mathematical knowledge, teachers use playfulness as a methodological strategy, that is, games and multiplication tables that help students assimilate multiplication. Playfulness in the classroom, especially with games and multiplication tables, favors student learning, stimulates creativity and imagination, and enables them to learn by correlating content with everyday experiences. Working with multiplication tables in a playful way contributes to improving students' performance in the subject of Mathematics in general.

Keywords: Pedagogical Practices. Playfulness. Multiplication. Multiplication tables. Elementary School – initial years.

1. INTRODUÇÃO

A matemática está presente vinte e quatro horas na vida das pessoas, facilitando a vida do ser humano, pois por meio dela se pode comparar, compreender, aprender sobre quantidades e espaços entre outras coisas.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos têm o primeiro contato com a aprendizagem matemática, deste modo atividades diferenciadas e lúdicas são essenciais para um melhor desenvolvimento dos alunos, pois despertam a curiosidade e, conseqüentemente, desenvolvem mais sua inteligência tornando assim a aprendizagem mais prazerosa.

Na educação, compreende-se que a Matemática apresenta importantes funções no processo de formação dos alunos da educação básica, porque amplia e favorece o olhar sobre as situações e atitudes que desenvolvem no cotidiano. A Matemática está presente em todas as áreas da sociedade e é constante na vida dos alunos, por isso precisa ser lecionada em todas as etapas da educação básica, objetivando que assegurem os saberes necessários aos conteúdos trabalhados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam que ofertar um ensino de qualidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é fundamental para que os alunos se desenvolvam nas etapas escolares seguintes:

A constatação da sua importância apoia-se no fato de que a Matemática desempenha papel decisivo, pois permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. Do mesmo modo, interfere fortemente na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento e na agilização do raciocínio dedutivo do aluno (BRASIL, 1998, p. 15).

Significativamente o ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental contribui para o desenvolvimento dos alunos nos aspectos do cognitivo, motor e afetivo. Muitos estudiosos têm destacado as contribuições para a Matemática nos primeiros anos de vida dos sujeitos, destacando a necessidade de um trabalho colaborativo do professor frente as aprendizagens dos estudantes, assim como a necessária parceria entre professor, escola e pais no processo de construção de saber desses sujeitos.

À medida em que o lúdico passa a fazer parte do processo ensino aprendizagem, a escola passa então a valorizar os jogos educativos que da qual coloca o aluno como sujeito ativo, questionador e observador sobre o que está aprendendo enquanto joga. A ludicidade, seja através de jogos ou brincadeiras, proporciona o desenvolvimento infantil e deve ser estimulada no ambiente escolar.

Com as atividades lúdicas, os alunos se tornam participantes, motivados e entusiasmados, vivenciando todo o processo, pois se trata de um “resgate cultural”, ou seja, a brincadeira faz parte do cotidiano dos alunos, pertence à cultura lúdica deles.

É essencial que o professor saia de sua zona de conforto e busque pelo novo, buscando inovar e transformar suas estratégias tornando as prazerosas, isto é, de forma lúdica, associando com o cotidiano para que compreendam melhor o que é ensinado em sala de aula. Nesse sentido, este artigo propõe formas de utilizar a tabuada de forma lúdica é divertida nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo é verificar se o uso da ludicidade na aprendizagem da tabuada de multiplicação torna uma tarefa agradável e prazerosa para os alunos, despertando o interesse e possibilitando um aprendizado mais rápido e para isso foi utilizada a metodologia de revisão bibliográfica, na qual foram utilizados artigos, dissertações e teses para embasar teoricamente a discussão e analisar os dados coletados na pesquisa de campo que dá qual foram realizadas entrevistas e registros fotográficos da escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com os estudos realizados nota-se que a pesquisa de campo é uma metodologia que está cada vez mais presente nas pesquisas acadêmicas porque possibilita ao pesquisador o contato direto de observação e acompanhamento com a fonte de pesquisa, tal qual mantém o contato com os desafios e questões que envolvem as fontes estudadas.

De acordo com Piana (2009) os aspectos teóricos precisam estar alinhados à metodologia, para que a pesquisa consiga a resposta para a questão problema do estudo. Não existe estudo sem uma metodologia para que seja desenvolvido. No que tange à pesquisa de campo, ela busca informações com a população e ou fonte pesquisada e cabe ao pesquisador ir ao lugar onde o fenômeno aconteceu ou acontece, para compreender e coletar informações e analisá-los, a partir dos aspectos teóricos.

O problema é submetido para gerar soluções ou respostas e nem sempre a solução é a meta para uma resposta precisa. De qualquer modo, a pesquisa, ao trazer respostas, já traz melhorias que contribuem em nosso cotidiano pois “indicam caminhos para se chegar às soluções, isso quando essas respostas já não são as próprias soluções” (GIL 2002, p.73).

2. A IMPORTANCIA DA LUDICIDADE NO ENSINO

A ludicidade é importante no ensino da tabuada de multiplicação nos anos iniciais do Ensino Fundamental porque pode tornar o aprendizado mais prazeroso e interativo, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. O objetivo da ludicidade na sala de aula é aumentar o empenho dos alunos em sala de aula. Além de ser um recurso pedagógico, é um método que estimula diversas situações educativas, cooperativa e interacional, estimulando a convivência em grupo.

Segundo Barreto (2022), os jogos devem fazer parte com maior frequência das aulas de matemática, porque proporcionam oportunidades valiosas para os alunos identificarem problemas, criarem soluções e reorganizarem suas estratégias para alcançar seus objetivos. Além

disso, os jogos também desempenham um papel importante no desenvolvimento da habilidade de lidar com frustrações.

Os jogos são uma poderosa ferramenta pedagógica que pode transformar a maneira como os alunos se relacionam com a matemática, tornando-a mais acessível, interessante e significativa. É evidente que, para um jogo ter utilidade no processo educacional, é necessário que o professor promova situações desafiadoras e envolventes, que estimulem os alunos a resolver problemas e permitam que compreendam seu desempenho nas atividades.

O processo de aprendizagem das crianças tem uma complexidade que precisa ser absorvida pelo educador. O olhar atento do educador às mudanças que ocorrem no perfil e no seu processo de aprendizagem é fundamental para que ele adote medidas e práticas metodológicas que agreguem no desenvolvimento infantil. Nesse processo, de acordo com Meshcheryakov (2010) o processo de desenvolvimento infantil, apresentado por Vygotsky, está intrinsecamente relacionado com o meio ao qual ele pertence, ou seja, sofre inferências das condições e oportunidades de aprendizagens que lhes são apresentadas.

O ambiente escolar é um espaço cheio de multiplicidades e ofertas de conhecimentos diversos, dadas as diversidades culturais que nele habita e se transforma, mas não é somente nessa forma que a criança adquire conhecimento e novas experiências, o que se dá também nos conteúdos formais apresentados pelo professor. No entanto, a forma como os conteúdos são apresentados influencia diretamente na absorção e compreensão deles, sendo importante que o professor esteja atento às metodologias utilizadas na abordagem em sala de aula ou fora dela.

O acompanhamento do educador sobre o desenvolvimento da criança fomenta a construção de práticas pedagógicas que estejam alinhadas à suas necessidades no aprendizado, desse modo,

A professora é a mediadora direta da ação da criança, pois é a parceira mais experiente e colabora no processo de construção de conceitos e de aquisição de novas experiências. Ela é quem favorece múltiplas possibilidades de aprendizagem. A professora é quem organiza o meio educativo, instigando a interação desse meio com cada criança, proporcionará experiências significativas (SCHUSTER, 2016, p. 07).

Ao observar a relação entre professor e aluno, verifica-se a importância da atuação daquele no processo de aprendizagem, uma vez que a sua atuação como mediador implica nas informações processadas pelo educando. É nesse sentido que a renovação das práticas pedagógicas são pilares, tendo em vista que a abordagem feita pelo professor, enquanto mediador do conhecimento, pode fazer com que a interação entre educando e informação seja mais ou menos complexa.

A condução da aprendizagem no ambiente escolar precisa estar pautada nas relações sociais da criança, no seu processo cognitivo, mas também na sua capacidade de assimilação. Assim, o professor precisa estar atento a todos esses fatores e buscar, da forma mais dinâmica, o estabelecimento de práticas pedagógicas que comunguem com as necessidades cognitivas e de assimilação da criança. É nesse cenário que a relação entre aprendizagem e ludicidade ganha espaço de forma mais acentuada, uma vez que:

É necessário que os educadores incorporem o lúdico a sua prática pedagógica, com intuito de contribuir no desenvolvimento de suas potencialidades, é preciso buscar no lúdico uma resposta para os grandes desafios enfrentados pela escola, visando sempre o melhor para o crescimento e desenvolvimento dos alunos (OLIVEIRA; SANTOS; SILVA, 2020, p. 1434).

A incorporação do lúdico na educação das crianças está relacionada à necessidade que ela tem de manter relações sociais saudáveis. Pode-se compreender, assim, que, ao implementar atividades lúdicas na sala de aula, em que o aluno pode absorver as informações de forma prazerosa, o professor está estabelecendo com os alunos uma relação de troca de conhecimentos e de demonstração de preocupação com o seu aprendizado.

Pensar no desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, no seu processo de aprendizagem é essencial para que o docente tenha ciência do impacto das suas práticas pedagógicas no processo educacional dos alunos. Compreende qual é a capacidade cognitiva do alunado, bem como os diferentes processos de cognição que existem em uma sala de aula são fatores preponderantes para que o professor consiga estabelecer conexões diretas nas metodologias educacionais.

A criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente. O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro que indica, delimita e atribui significados à realidade (COELHO; PISONI, 2012, p. 144)

Assim, o desenvolvimento da criança está associado a fatores internos e externos ao seu desenvolvimento físico e psicológico. Nessa esfera, é preciso que o professor esteja atento a esses processos a fim de promover concepções educacionais ligadas à necessidade da criança, bem como promover o bom relacionamento entre eles, para que a criança apresente resultados positivos na aprendizagem. É importante frisar que as práticas pedagógicas estão associadas ao modus operandi do professor e que ao se falar em processos de aprendizagens, a capacidade de assimilação da criança precisa ser levada em consideração e a utilização de atividades lúdicas se faz necessária.

2.1. A ludicidade no ensino de matemática

O ensino de Matemática é fundamental para o desenvolvimento dos alunos na educação básica, sendo necessária ser trabalhada a partir da desconstrução de que é uma disciplina difícil de ser assimilada pelos alunos. Ainda há na sociedade o estigma em torno do ensino e das aprendizagens de Matemática, o que se dá pelo ciclo dos educadores em continuar ministrando-a partir de aulas teóricas, sem proporcionar aos alunos a crítica sobre os diferentes cálculos no cotidiano.

Nos últimos anos, muitos pesquisadores têm buscado apresentar discussões que apontam a importância do ensino de Matemática, da mesma forma que a legislação educacional indica as contribuições do ensino desta disciplina na educação básica. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) destaca que:

A Matemática cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico. Esses sistemas contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos.

É necessário que o alunado assimile os conteúdos de Matemática de forma que tenha o senso crítico quanto ao comportamento social, político, cultural, econômico e ambiental que lhes são apresentados, seja dentro da sala de aula ou em demais espaços.

Nas últimas décadas, muitos pesquisadores têm buscado se dedicar a pesquisa a importância dos anos iniciais e as contribuições de ensino de Matemática nesta, haja vista que é necessário compreender em qual contexto o aluno está inserido e como os conceitos matemáticos aplicados para estes interferem nas suas aprendizagens. É necessário salientar que a escola é um espaço importante para o desenvolvimento dos alunos, por isso deve estar a oferecer condições que favoreçam a permanência dos alunos, a partir de um ensino de qualidade. É necessário que o educador, sujeito necessário no processo de ensino e aprendizagem, esteja atento às suas práticas em sala de aula. Sobre o papel do professor, Saviani (2010, p. 145) salienta que:

O papel do professor é elevar os alunos do nível não elaborado, do nível do conhecimento espontâneo, de senso comum, para o nível do conhecimento científico, filosófico, capaz de compreender o mundo nas suas múltiplas relações e, portanto, passar da visão empírica, fragmentada do mundo, para uma visão concreta, articulada.

O ensino matemático deve estar atento ao fato de o professor ter um olhar sensível quanto as dificuldades dos alunos e as formas como deve trabalhar, buscando não utilizar tanto as metodologias tradicionais. Dessa forma, é necessário que o educador dos anos iniciais busque

estar atento as diferentes estratégias lúdicas utilizadas em sala de aula, pois é necessário levar em consideração também as dificuldades de aprendizagem dos alunos e suas interações no momento das aulas. Conforme destaca Alves (2016, p. 2):

Nos anos iniciais, a introdução da Matemática visa oportunizar aos alunos a construção de conhecimentos que até então poderiam ser utilizados por eles no cotidiano, só que agora visto de através de conceitos da escola. Para compreender Matemática é importante que os alunos sintam vontade de aprender.

Compreende-se que a ludicidade é um importante caminho para as aprendizagens dos alunos em Matemática nos Anos Iniciais, uma vez que pode ser utilizada nas aulas pelos educadores, através do prévio planejamento das aulas, ações e atividades. A ludicidade favorece a criticidade, estimula a imaginação, criatividade, verbalização e desenvolvimento social e afetivo, podendo ser trabalhada com todas as disciplinas, incluindo Matemática.

Para trabalhar ludicidade nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental, o professor deve estar atento para planejar o que deseja realizar com os alunos, elaborando os objetivos que os alunos devem alcançar no decorrer do processo de aulas e atividades. “O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 2013, p. 2).

O lúdico faz parte da vida dos sujeitos desde os primeiros anos de vida, quando há o contato com a música, brinquedos, jogos e literatura e tem continuidade ao longo do desenvolvimento. “A relevância que o lúdico pode assumir no processo de aprendizagem das crianças suscita uma análise crítica das oportunidades de brincar que, ao nível da educação pré-escolar, lhes são proporcionadas (GONÇALVES; SANCHES, 2016, p. 4).

Por isso é relevante que a escola assume o papel de continuar a prática da ludicidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de formação das crianças.

FIGURA 1 – Alunos utilizando jogo do do na multiplicação durante as atividades em sala de aula.



O ensino de Matemática é relevante para a formação das crianças nos Anos Iniciais, sendo necessário que os educadores busquem trabalhar com diferentes estratégias que versem pela ludicidade, para que os conteúdos sejam assimilados, tal como consigam relacioná-los a suas realidades cotidianas, buscando reduzir a aversão a esta disciplina.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta o assunto desenvolvido verificou-se que o uso da ludicidade na aprendizagem da tabuada de multiplicação tornou-se uma tarefa agradável e prazerosa para os alunos, despertando o interesse e possibilitando um aprendizado mais rápido.

Ao utilizar jogos, os alunos são incentivados a aplicar a tabuada em situações reais e a resolver problemas, o que contribui para a compreensão dos conceitos matemáticos e promove o desenvolvimento do raciocínio lógico. Além disso, os jogos proporcionam um ambiente de aprendizado colaborativo, em que os alunos trocam experiências, compartilham conhecimentos e desenvolvem habilidades sociais.

Verificou-se que a ludicidade é uma estratégia que pode contribuir positivamente para o ensino de Matemática porque amplia a socialização entre os alunos, desenvolve o raciocínio, estimula a imaginação, criatividade e estimula a curiosidade e a busca por respostas de questões, o que favorece as aprendizagens em Matemática. Neste contexto, os jogos, a tabuada e as atividades interativas podem dar contribuições positivas nas aulas de Matemática, principalmente quando se trata de multiplicação.

Nota-se que a multiplicação é um conteúdo que pode ser difícil para os alunos assimilarem por isso é necessário que o professor utilize jogos, tabuada e atividades interativas que possibilitem o saber, tal como permita que eles consigam realizar associações com situações que são do cotidiano.

Compreende-se que os estudos sobre a temática já vêm apresentando, ou seja, a ludicidade é uma metodologia importante no processo de aprendizagem de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A tabuada e os demais jogos podem favorecer a linguagem matemática desses sujeitos, estabelecer momentos de criticidade contribuir com o cognitivo e pensamento lógico.

Superamos assim nossas expectativas, pois através dos jogos as aulas se tornaram práticas, além de evidenciarmos nossas experiências e nos apropriarmos do conhecimento, não apenas como um conteúdo, mas como parte integrante de nosso dia a dia. Isto possibilitou um avanço considerável na aprendizagem dos alunos, bem como, a melhoria na área comportamental, que aprenderam com os jogos, a se respeitarem, como intuito de se expressar e participar.

Diante do exposto, percebemos que o objetivo proposto foi alcançado, superando, até mesmo, as expectativas, porque os jogos com regras são importantes para o desenvolvimento do pensamento lógico.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. L. **A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS**. XXII ERE-MATSUL – Encontro Regional de Estudantes de Matemática do Sul Centro Universitário Campos de Andrade – Curitiba, Paraná – 21 a 23 de julho de 2016.

BARRETO, Adelson. **A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DOCENTE EM UMA ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL**. 2022. Dissertação de Mestrado.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. 1997.

COELHO, Luana; PISONI, Sileno. **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação**. Revista e-Ped, v. 2, n. 1, p. 144-152, 2012.

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

GONÇALVES, J. C.; SANCHES, A. **O lúdico como estratégia educativa em contexto pré-escolar**. Artigo. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **O Planejamento Escolar**. Artigo, 2013.

MESHCHERYAKOV, Boris G. **Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil**. Artigo, 2010.

OLIVEIRA, K. T. S.; SILVA, M. A. T.; SANTOS, P. A. **A educação infantil e os estágios de desenvolvimento: Um artigo original**. Anais do 3º Simpósio de TCC, das faculdades FINOM e Tecsoma. 2020; 1426-1442.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados. 2010.

SCHUSTER, Simone Cristina. **Desenvolvimento Infantil em Vygotsky: contribuições para a mediação pedagógica na educação infantil**. Artigo, Chapecó, 2016.



ISBN: 978-65-6013-104-0

DIÁLOGO
EDITORIAL